

DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

**Soutenir tous les élèves pour
favoriser leur réussite éducative**



Coordination et rédaction

Direction de l'adaptation scolaire
Direction générale des services de soutien aux élèves
Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire

Collaboration

Direction de la formation générale des jeunes
Direction de l'évaluation des apprentissages
Direction de l'enseignement privé
Direction de la sanction des études
Direction des relations avec les Premières Nations et les Inuit et de la nordicité
Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle
Direction du soutien au réseau éducatif anglophone

Pour tout renseignement, s'adresser à l'endroit suivant :

Renseignements généraux
Ministère de l'Éducation
1035, rue De La Chevrotière, 21^e étage
Québec (Québec) G1R 5A5
Téléphone : 418 643-7095
Ligne sans frais : 1 866 747-6626

Ce document peut être consulté sur le site Web du Ministère :
education.gouv.qc.ca

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation

ISBN 978-2-550-88473-6 (PDF)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2021

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	2
1 La diversité dans les publications ministérielles	4
1.1 Les publications ministérielles	5
2 La différenciation pédagogique	7
3 Les appuis essentiels à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique	8
3.1 La mission de l'école québécoise	8
3.2 La réussite éducative	9
3.3 Le Programme de formation de l'école québécoise et les progressions des apprentissages	9
4 La première forme de différenciation : la flexibilité pédagogique	12
4.1 Différencier les contenus	13
4.2 Différencier les processus	13
4.3 Différencier les structures	13
4.4 Différencier les productions	13
4.5 La combinaison possible des objets dans la flexibilité pédagogique	13
5 La deuxième forme de différenciation : la mesure d'adaptation	14
6 La troisième forme de différenciation : la modification des attentes par rapport aux exigences du Programme de formation de l'école québécoise	16
6.1 L'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage	17
6.2 L'élève bénéficiant des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF)	17
6.3 Les éléments à considérer pour la modification des attentes par rapport aux exigences du Programme de formation de l'école québécoise	18
7 Les interactions entre les trois formes de différenciation pédagogique	19
Conclusion	20
Références	21



INTRODUCTION

Le présent document¹ vise à soutenir le réseau scolaire dans les interventions qu'il mène pour favoriser la réussite de tous les élèves. Il précise les concepts sous-jacents à la différenciation pédagogique : la flexibilité pédagogique², la mesure d'adaptation et la modification des attentes par rapport aux exigences du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)³.

Le présent document s'adresse aux enseignants, aux directeurs d'école et aux différents intervenants des équipes-écoles du primaire et du secondaire.

La différenciation pédagogique vise la réussite éducative de tous les élèves. Elle s'effectue par l'entremise de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Elle consiste à ajuster les interventions aux capacités, aux besoins et aux champs d'intérêt diversifiés d'élèves d'âges, d'origines, d'aptitudes et de savoir-faire hétérogènes, leur permettant ainsi de progresser de façon optimale dans le développement des compétences visées par le programme. La différenciation pédagogique est soutenue par des valeurs, des représentations et des croyances éducatives, notamment celle que tous les élèves ont le potentiel nécessaire pour réussir et que chacun peut progresser dans le respect de sa spécificité.

-
- 1 Le présent document se base sur le Programme de formation de l'école québécoise. Les concepts décrits peuvent inspirer des écoles qui utilisent un autre programme.
 - 2 Souvent désignée par le terme « différenciation pédagogique » dans la littérature sur le sujet.
 - 3 À l'éducation préscolaire, le programme vise davantage le développement global de l'enfant et la différenciation pédagogique est présente de façon implicite.

La première section de ce document situe les différentes publications ministérielles qui présentent la diversité des personnes ainsi que de leurs besoins et qui appuient le réseau scolaire dans ses interventions visant à favoriser la réussite de tous les élèves. Les deux sections suivantes portent sur la différenciation pédagogique et exposent les appuis nécessaires à sa mise en œuvre. Par la suite, les trois formes de différenciation pédagogique sont décrites. D'abord, il est question de la flexibilité pédagogique, qui est utilisée au quotidien par l'enseignant, puis de la mesure d'adaptation mise en place pour certains élèves. S'ajoute la modification des attentes par rapport aux exigences du PFEQ, une modalité exceptionnelle et d'une nature différente de celle des deux premières mesures. Enfin, les interactions entre les trois formes de différenciation pédagogique sont présentées.

Pour soutenir la mise en œuvre de la différenciation pédagogique, deux outils complémentaires offrent des exemples généraux de flexibilité pédagogique et des exemples concrets relatifs à différentes disciplines⁴. Un troisième outil comporte des pistes de réflexion liées à la démarche du plan d'intervention pour une mise en œuvre concertée et cohérente de la mesure d'adaptation et de la modification des attentes par rapport aux exigences du PFEQ⁵ pour certains élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA).

Comme le lecteur pourra le constater, plusieurs éléments décrits sont déjà connus du milieu scolaire et font partie des pratiques courantes, alors que d'autres permettront de bonifier les actions déjà en place. Il importe également de rappeler que la différenciation pédagogique peut s'actualiser dans la classe ordinaire comme dans les autres types de regroupements. Elle est conciliable avec différentes approches choisies par le milieu scolaire, notamment la réponse à l'intervention et la conception universelle de l'apprentissage.

4 Voir l'outil complémentaire 2, qui présente des exemples disciplinaires de flexibilité pédagogique.

5 Voir l'outil complémentaire 3 « Pistes pour la démarche du plan d'intervention. Mesure d'adaptation et modification des attentes par rapport aux exigences du PFEQ (élèves HDAA) ».

1 LA DIVERSITÉ DANS LES PUBLICATIONS MINISTÉRIELLES

Pour permettre à chaque élève de s'épanouir à l'école et de contribuer pleinement à la société actuelle, le système d'éducation doit s'adapter à la diversité des personnes et de leurs besoins éducatifs en leur offrant les meilleures occasions d'apprentissage. La prise en considération par l'école des différents besoins des élèves (affectifs, physiques, psychologiques, cognitifs, sociaux, etc.) n'est pas nouvelle. Cependant, l'évolution des connaissances, des contextes numériques et du système éducatif permet maintenant d'aller plus loin dans l'objectif de favoriser la réussite éducative et le développement du

plein potentiel de tous. Il ne fait aucun doute que les besoins des élèves sont à la fois semblables et différents, qu'ils évoluent au fil du temps et qu'ils sont susceptibles d'influencer l'apprentissage. La nécessité de différencier l'enseignement prend racine dans cette grande hétérogénéité des élèves qui composent les classes. Devant cette diversité, la différenciation pédagogique représente une des voies à emprunter pour permettre à chacun de développer ses compétences de façon optimale.

Les profils et les besoins des élèves varient notamment selon :

- › le contexte socioéconomique du milieu où ils évoluent ;
- › leurs référents socioculturels, linguistiques et religieux ;
- › leur contexte familial ;
- › qu'ils s'identifient ou qu'ils soient identifiés à une ou à des communautés autochtones ;
- › leur parcours migratoire ou celui de leur famille ;
- › leur connaissance de la langue française ;
- › qu'ils présentent un ou plusieurs handicaps ou encore des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage ;
- › qu'ils présentent ou non une douance ;
- › qu'ils éprouvent ou non des difficultés particulières.

1.1 LES PUBLICATIONS MINISTÉRIELLES

De nombreuses publications ministérielles appuient le réseau scolaire dans ses interventions visant la réussite de tous. Les éléments principaux de ces documents permettent de bien illustrer les orientations en la matière.

Ainsi, le Plan d'action gouvernemental pour le développement social et culturel des Premières Nations et des Inuits 2017-2022, *Faire plus, faire mieux* (2017)⁶, vise à mettre en place des actions diversifiées dans plusieurs domaines. Il comporte notamment des initiatives concrètes pour la réussite éducative et la persévérance scolaire des élèves autochtones. Par ailleurs, des ressources de certaines commissions scolaires sont consacrées au soutien des parents et de l'élève dans son cheminement scolaire.

La Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, *Une école d'avenir* (1998), présente trois principes d'action sur lesquels on peut s'appuyer pour traiter de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse : la promotion de l'égalité des chances, la maîtrise du français, langue commune de la vie publique, et l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste⁷. De plus, cette politique mentionne que l'ensemble du personnel de l'établissement d'enseignement contribue à l'intégration

des élèves nouvellement arrivés au Québec et que cette tâche concerne aussi le reste du personnel scolaire, qui est appelé à soutenir l'apprentissage et la maîtrise du français chez ces élèves ainsi que leur scolarisation et leur socialisation⁸. De plus, le document *Cadre de référence : accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec* (2014) suggère également qu'une école qui est ouverte à la diversité culturelle respecte « les valeurs d'égalité, d'équité, d'inclusion et de cohésion sociale et prend tous les moyens nécessaires à la réussite de l'ensemble des élèves⁹ ».

La Politique de l'adaptation scolaire, *Une école adaptée à tous ses élèves* (1999), invite les intervenants scolaires à se mobiliser pour aider les élèves HDAA à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. Elle indique également que, « comme les autres élèves, l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage peut réussir à s'instruire, à se socialiser et à se qualifier à condition qu'on l'aide à y arriver et qu'on accepte que cette réussite puisse se traduire différemment selon les élèves¹⁰ ». Certains aspects de la différenciation pédagogique touchent particulièrement les élèves HDAA. Une autre publication ministérielle, *Les difficultés d'apprentissage à l'école : cadre de référence pour guider l'intervention* (2003), apporte un appui à cet égard et mentionne l'importance de la collaboration pour ce qui est de favoriser la réussite éducative des élèves.

6 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2017), *Faire plus, faire mieux*, Plan d'action gouvernemental pour le développement social et culturel des Premières Nations et des Inuits 2017-2022, p. 26.

7 QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1998), *Une école d'avenir, Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, p. 6.

8 QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1998), *Une école d'avenir, Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, p. 19.

9 QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2014), *Cadre de référence : accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec*, 4. Partenariat – École, famille et communauté, p. 2.

10 QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999), *Une école adaptée à tous ses élèves, Politique de l'adaptation scolaire*, p. 17.

Le cadre de référence : Les services éducatifs complémentaires : *essentiels à la réussite* (2002) présente en quoi constituent ces services et ce qui soutient leur organisation. Les services éducatifs complémentaires s'adressent à l'ensemble des élèves et visent à favoriser la progression de chacun dans les différents apprentissages. Ainsi, que des élèves soient en difficulté ou non, ces services s'adressent à eux. D'ailleurs, ils sont appelés complémentaires parce qu'ils permettent l'accomplissement de la mission éducative de l'école en complémentarité avec les services éducatifs de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire. La collaboration entre le personnel travaillant dans ces services, les enseignants et la direction de l'école permet notamment de mieux connaître les élèves et favorise la mise en œuvre de la différenciation pédagogique.

En outre, la Politique d'évaluation des apprentissages, *Être évalué pour mieux apprendre* (2003), présente les valeurs, les orientations, les fonctions et le processus relatifs à l'évaluation. Les valeurs de justice, d'égalité et d'équité¹¹ ainsi que celles de cohérence, de rigueur et de transparence y sont décrites. Cette politique reconnaît que les pratiques d'évaluation reposent sur le respect de ces valeurs et rappelle l'importance d'y adhérer pour éviter tout préjudice aux personnes. De plus, elle précise que l'évaluation présente deux fonctions principales, soit l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences. On peut y lire que « l'évaluation doit être au service de l'élève en vue de lui permettre de réaliser des apprentissages qui contribueront à son plein développement intellectuel, affectif et social, et ce, quels que soient ses capacités ou ses besoins particuliers¹² ».

11 « L'équité implique que l'on tient compte, dans les pratiques d'évaluation, des caractéristiques individuelles ou communes à certains groupes, afin d'éviter que, par l'évaluation, l'école ne contribue à accroître les différences existantes. » QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003), *Être évalué pour mieux apprendre, Politique d'évaluation des apprentissages*, chap. 2, p. 9.

12 QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003), *Être évalué pour mieux apprendre, Politique d'évaluation des apprentissages*, chap. 3, p. 13.

2 LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Lorsqu'il s'agit de prendre en compte la diversité des élèves ainsi que de leurs besoins éducatifs et de les amener vers la réussite, la différenciation pédagogique est un incontournable. Ni l'enseignement offert exclusivement de façon collective ni l'enseignement effectué seulement de façon individualisée ne sont efficaces pour la réussite de tous les élèves. La différenciation pédagogique ne signifie pas de cesser d'enseigner à la classe entière ; elle mise notamment sur l'équilibre entre les objectifs communs du travail collectif de la classe, du travail en sous-groupes ou en dyades et du travail individuel des élèves pour favoriser les apprentissages de tous.

La définition de la différenciation pédagogique¹³ qui a été retenue par le ministère de l'Éducation est inspirée de publications du Conseil supérieur de l'éducation¹⁴ (1993) ainsi que de travaux de Tomlinson (2004), de Tomlinson et Imbeau (2010) et de Caron (2008). La différenciation pédagogique est présentée sous trois formes : la flexibilité pédagogique, la mesure d'adaptation et la modification des attentes par rapport aux exigences du PFEQ. Ces diverses formes visent, de manières différentes et complémentaires, à favoriser des interventions appropriées à la situation d'un élève ou d'un groupe d'élèves du primaire et du secondaire.

La différenciation pédagogique vise la réussite éducative de tous les élèves. Elle s'actualise par l'entremise de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Elle consiste à ajuster les interventions aux capacités, aux besoins et aux champs d'intérêt diversifiés d'élèves d'âges, d'origines, d'aptitudes et de savoir-faire hétérogènes, leur permettant ainsi de progresser de façon optimale dans le développement des compétences visées par le programme.

¹³ Les définitions diffèrent selon les pays. Celle retenue par le ministère de l'Éducation reflète la réalité québécoise.

¹⁴ Notamment, CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993), *Le défi d'une réussite de qualité, Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation*, p. 39.

3 LES APPUIS ESSENTIELS À LA MISE EN ŒUVRE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Pour considérer la diversité des élèves et soutenir leurs apprentissages, il importe de bien connaître les éléments à enseigner, les caractéristiques des élèves, ce qu'ils maîtrisent et ce qu'ils doivent apprendre. L'efficacité de la mise en œuvre de la différenciation pédagogique nécessite de s'appuyer sur certains éléments fondamentaux.

3.1 LA MISSION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

L'école québécoise a pour mission¹⁵, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves tout en les rendant aptes à entreprendre, à poursuivre et à réussir un parcours scolaire. Elle a pour « mandat d'offrir des services éducatifs à tous les jeunes, de prendre en considération les éléments diversifiés de leur univers et de les outiller pour qu'ils puissent actualiser leur potentiel tant sur le plan social que sur le plan intellectuel, et ce, pour leur vie personnelle aussi bien que professionnelle. En conséquence, son intervention auprès des jeunes doit être multidimensionnelle¹⁶ ».



15 Loi sur l'instruction publique, art. 36.

16 QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2006), *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*, chap. 1, p. 5.

3.2 LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

« La réussite éducative couvre les trois grands vecteurs de la mission de l'école québécoise : instruire, socialiser, qualifier. Elle englobe la réussite scolaire, mais va au-delà de la diplomation et de la qualification en tenant compte de tout le potentiel de la personne dans ses dimensions intellectuelles, cognitives, affectives, sociales et physiques, et ce, dès le plus jeune âge. Bien que cette mission soit celle de l'école, plusieurs autres éléments y contribuent, par exemple la culture et le sport »¹⁷. La collaboration des parents, de la famille élargie et de la communauté influence aussi la réussite éducative des élèves.

3.3 LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE ET LES PROGRESSIONS DES APPRENTISSAGES

Dans le Programme de formation de l'école québécoise¹⁸ de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire, la différenciation pédagogique est considérée comme le principal levier permettant d'amener tous les élèves à la réussite. Le PFEQ est la référence commune pour toutes les personnes appelées à contribuer à la réussite des élèves. Son application est obligatoire^{19,20} et c'est l'école qui s'en assure en mettant en place les conditions organisationnelles, pédagogiques et didactiques nécessaires.

Le développement de compétences vise aussi l'acquisition de connaissances et de savoirs utiles qui permettent de s'ajuster à un environnement qui change rapidement. Cela inclut le développement de compétences numériques comme en fait état le Cadre de référence de la compétence numérique (MEES, 2019). L'exploitation d'un environnement numérique d'apprentissage doit être au service de la réussite de tous les élèves, qu'ils soient en difficulté ou non. Cet environnement facilite l'accès à l'information sous divers formats (écrit, vidéo et audio) et leur permet aussi de développer d'autres compétences comme la créativité, l'innovation, la pensée critique ou la résolution de problèmes.

17 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative*, p.26

18 Le parcours de formation axée sur l'emploi et le programme éducatif CAPS: *Compétences axées sur la participation sociale* ne font pas l'objet de ce document, mais la pédagogie différenciée y est clairement considérée comme une pratique à privilégier.

19 Les élèves autochtones relevant de la *Loi sur l'instruction publique pour les autochtones cris, inuit et naskapis* sont exemptés de l'application obligatoire du PFEQ.

20 En vertu de l'article 23.2 du *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, une commission scolaire peut, dans la mesure et aux conditions déterminées par le ministre, exempter certains élèves de l'application de la grille-matières associée au PFEQ, soit les élèves handicapés par une déficience intellectuelle moyenne à sévère ou profonde, les élèves à qui sont offerts des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française ou ceux qui bénéficient de services d'enseignement à domicile ou en milieu hospitalier.

Le PFEQ présente un projet de formation qui concerne le développement de l'élève dans toutes les dimensions de sa personne. Pour la majorité des disciplines, des progressions des apprentissages (PDA) sont également disponibles. Celles-ci constituent un complément du PFEQ et apportent des précisions sur les connaissances, les savoirs, les notions, les concepts et les stratégies que l'élève doit acquérir tout au long de son parcours. Il s'agit d'outils mis à la disposition des enseignants pour les aider à planifier leur enseignement et les apprentissages que feront leurs élèves.

Le PFEQ définit la compétence comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (ministère de l'Éducation, 2006).

Parmi les éléments constitutifs du PFEQ, les compétences disciplinaires correspondent aux cibles de formation propres à chaque discipline. Chacune d'elles est organisée autour de composantes, de connaissances ainsi que de critères d'évaluation. Dans un exercice de simplification et de clarification lié à l'implantation du bulletin unique et à l'élaboration de cadres d'évaluation prescrits, certaines compétences ont été fusionnées et les critères d'évaluation, révisés. Les critères prescrits depuis 2011 dans les cadres d'évaluation des apprentissages (CEA) découlent de ceux des programmes. Les exigences du PFEQ se dégagent de cet ensemble d'éléments constitutifs.

3.3.1 L'enseignement et l'évaluation dans le contexte du Programme de formation de l'école québécoise

L'enseignement et l'évaluation nécessitent une planification effectuée à partir des capacités et des besoins variés des élèves, du PFEQ et des différentes progressions des apprentissages. Il est également important de bien connaître les divers critères d'évaluation qui permettront de porter un jugement sur le développement des compétences²¹. Cela permet de faire progresser tous les élèves, tant ceux qui réussissent aisément que ceux qui éprouvent des difficultés.

3.3.1.1 L'évaluation dans son rôle de régulation et sa fonction d'aide à l'apprentissage

Pour développer leurs compétences, les élèves ont besoin d'être soutenus et accompagnés. Ils doivent avoir l'occasion de s'exercer dans des contextes variés, disposer de suffisamment de temps et bénéficier de rétroactions fréquentes.

L'évaluation dans sa fonction d'aide à l'apprentissage permet à l'élève de réguler sa démarche d'apprentissage et à l'enseignant, de réguler sa démarche pédagogique.

« La fonction d'aide à l'apprentissage est présente chaque fois que l'évaluation a pour but d'intervenir afin de soutenir l'élève dans l'acquisition de connaissances et le développement de ses compétences. Pour remplir cette fonction, l'évaluation doit être intégrée au processus d'enseignement et d'apprentissage et jouer un rôle de régulation. Par régulation, on entend l'ajustement de l'apprentissage ainsi que l'ajustement des actions pédagogiques²². »

21 « En situation d'aide à l'apprentissage, le jugement est souvent une appréciation à caractère informel et la décision qui en découle se traduit par une action de régulation de la démarche pédagogique ou d'apprentissage. » QUÉBEC, Ministère de l'Éducation (2003), *Être évalué pour mieux apprendre, Politique d'évaluation des apprentissages*, version abrégée, p. 4.

22 QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002), *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : cadre de référence*, p. 7.

Dans le présent document, l'accent est mis sur l'évaluation dans son rôle de régulation et sa fonction d'aide à l'apprentissage, puisque l'évaluation ne constitue pas une fin en soi. En effet, l'élève n'apprend pas pour être évalué : il est évalué pour mieux apprendre. Lorsque l'évaluation ne se présente pas sous sa fonction de reconnaissance de compétences, mais plutôt sous celle d'aide à l'apprentissage, une grande latitude est possible.

En cours d'apprentissage, la régulation a pour but de soutenir l'élève qui progresse ; elle l'« aide à apprendre ». Pour *ajuster l'apprentissage des élèves*, l'enseignant qui intervient dans une perspective de régulation peut avoir recours notamment à l'évaluation par les pairs ou à l'autoévaluation. Il peut aussi faire collaborer les élèves entre eux et en profiter pour faire le point sur leurs acquis et suivre ainsi leur évolution. L'enseignant peut également se servir de la régulation pour *ajuster ses actions pédagogiques* afin de vérifier les effets de ses interventions sur les apprentissages des élèves. Dans cette fonction d'aide à l'apprentissage, l'évaluation peut aider ceux qui progressent avec facilité comme ceux qui éprouvent des difficultés et, de ce fait, soutenir la motivation de l'ensemble des élèves.

3.3.1.2 Les considérations pour l'évaluation en reconnaissance des compétences

Lorsque l'évaluation vise à rendre compte du niveau atteint en ce qui a trait au développement des compétences, on dit qu'elle présente une fonction de reconnaissance des compétences. Elle s'effectue alors à divers moments déterminés et circonscrits. Il peut s'agir de vérifier le niveau de développement des compétences qui ont fait l'objet d'apprentissages durant une certaine période de temps, notamment vers la fin d'une séquence d'apprentissage, à la fin d'une année de formation ou à la fin d'un cycle. Elle peut aussi être liée à la sanction des études comme dans le contexte des épreuves ministérielles²³, où les encadrements relatifs à ce contexte doivent être respectés.

Que ce soit dans une perspective d'aide à l'apprentissage ou de reconnaissance des compétences, une place déterminante est accordée au jugement professionnel des enseignants.

²³ Les épreuves ministérielles comprennent les épreuves obligatoires (fin du 2^e cycle du primaire, fin du 3^e cycle du primaire et fin du 1^{er} cycle du secondaire), les épreuves d'appoint et les épreuves uniques (4^e et 5^e secondaire) pour la sanction des études.

4 LA PREMIÈRE FORME DE DIFFÉRENCIATION: LA FLEXIBILITÉ PÉDAGOGIQUE

La flexibilité pédagogique permet de planifier des activités d'apprentissage de même que des situations d'apprentissage et d'évaluation en cours d'apprentissage dans lesquelles diverses options sont proposées aux élèves. Elle devrait être mise en avant dans les différentes disciplines en classe. Il n'est pas question ici de planifier un enseignement individualisé, mais plutôt de tenir compte des caractéristiques des individus et du groupe, et d'offrir des choix qui favorisent les apprentissages de l'ensemble des élèves. Le défi actuel est de rendre la flexibilité pédagogique plus officielle et planifiée, et qu'elle soit soutenue par une intention pédagogique claire et concertée.

En ce qui concerne la flexibilité pédagogique, quatre objets peuvent être différenciés: les contenus, les processus, les structures et les productions.

La flexibilité pédagogique mise en lumière dans le PFEQ, tant au primaire qu'au secondaire, est la première forme de différenciation pédagogique et concerne tous les élèves. Au quotidien, cette souplesse ouvre la porte à toutes sortes de possibilités à offrir aux élèves, tant sur le plan du choix de contenus différents que sur le plan de structures diverses, de processus variés et de productions diversifiées (Tomlinson [2004], Tomlinson et Imbeau [2010], Caron [2008]). Elle vise à rendre optimal le développement des compétences dans chacun des programmes du PFEQ.

4.1 DIFFÉRENCIER LES CONTENUS

Les contenus représentent, notamment, les connaissances et les stratégies que les élèves doivent acquérir ainsi que les compétences à développer à partir du PFEQ et des progressions des apprentissages. En matière de flexibilité pédagogique, les contenus ne sont pas nécessairement enseignés en même temps à tous les élèves ni au même rythme.

4.2 DIFFÉRENCIER LES PROCESSUS

Pour l'enseignant, le choix des processus à exploiter avec les élèves renvoie à sa planification des activités d'apprentissage ou des situations d'apprentissage et d'évaluation en cours d'apprentissage ainsi qu'aux stratégies pédagogiques qu'il privilégiera et qui tiendront compte des besoins variés des élèves. Dans la flexibilité pédagogique, l'enseignant prévoit les différentes interventions et les ressources qu'il compte utiliser pour accompagner les élèves dans le développement optimal de leurs compétences. L'étayage diffère également en fonction de leurs besoins.

Pour les élèves, les processus représentent le chemin parcouru pour répondre à l'intention pédagogique. En ce qui a trait à la flexibilité pédagogique, ces processus font référence à leurs opérations mentales, à toutes les ressources internes qu'ils ont mises à profit et à toutes les ressources externes dont ils bénéficient (Caron, 2008). Les différentes stratégies mobilisées par les élèves relèvent également des processus.

«L'étayage consiste à fournir un soutien temporaire et sur mesure à l'apprenant afin qu'il puisse réaliser une tâche qu'il ne peut faire encore par lui-même»

(Saint-Laurent et Boisclair, 1995, p. 6).

4.3 DIFFÉRENCIER LES STRUCTURES

Les structures impliquent l'environnement d'apprentissage au sein duquel les élèves évoluent. Elles concernent, entre autres, les modalités organisationnelles de la classe. Leur différenciation consiste notamment à varier les regroupements de travail et à proposer différents aménagements de la classe. Une lecture judicieuse du climat de celle-ci favorise le bien-être de chaque élève et demeure une condition essentielle à prendre en considération.

4.4 DIFFÉRENCIER LES PRODUCTIONS

Les productions servent à démontrer ce que les élèves ont appris et développé ou ce qu'ils sont en mesure d'accomplir après une certaine période d'apprentissage. La flexibilité pédagogique leur permet de témoigner de leur compréhension et de leur progression dans le développement de leurs compétences de différentes façons.

4.5 LA COMBINAISON POSSIBLE DES OBJETS DANS LA FLEXIBILITÉ PÉDAGOGIQUE

Il est important de mettre en lumière le fait que, dans la flexibilité pédagogique, la différenciation de l'un ou l'autre des quatre objets (contenus, processus, structures et productions) n'est pas étanche, c'est-à-dire que différencier les processus implique souvent de différencier les structures simultanément. De la même façon, différencier les contenus implique souvent de différencier les structures en même temps. Par ailleurs, l'utilisation du matériel (ex. : livres, ballons, formes géométriques, dés) renvoie à plusieurs objets, car il touche à la fois les contenus, les processus et les structures. Cela signifie qu'il est probable que plus d'un objet soit différencié en même temps. Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'outil complémentaire 2 comporte des exemples de flexibilité pédagogique pour de nombreuses disciplines enseignées selon les quatre objets.

5 LA DEUXIÈME FORME DE DIFFÉRENCIATION: LA MESURE D'ADAPTATION

La deuxième forme de différenciation pédagogique, soit la mesure d'adaptation, présente certaines similarités par rapport à la flexibilité pédagogique. Elle se superpose à cette dernière pour les élèves qui en ont besoin. La mesure d'adaptation est un ajustement essentiel qui permet à un élève qui présente des difficultés importantes (ou des limitations) de surmonter ou d'atténuer un obstacle lors de l'apprentissage et de l'évaluation. Cette mesure ne modifie pas les attentes envers l'élève. L'absence d'une mesure d'adaptation appropriée à ses besoins limite le développement de ses compétences ou la démonstration de ses apprentissages. La décision de mettre en place une telle mesure, pour une ou plusieurs matières, s'appuie sur une analyse de la situation de l'élève dans le cadre de la démarche du plan d'intervention.

Dans le respect du principe d'équité, le recours à la mesure d'adaptation permet à l'élève, dans différents contextes, de participer activement aux activités pédagogiques de la classe. La mesure d'adaptation n'a pas d'impact sur ce qui est appris et ce qui est évalué. Lorsqu'elle est mise en place, l'élève mobilise et utilise activement un ensemble de ressources liées à la compétence concernée. Dans ce contexte, il poursuit ses apprentissages selon les exigences du PFEQ et peut aussi, grâce à la mesure d'adaptation, faire la démonstration de ses apprentissages.

L'analyse de la situation de l'élève, qui mène à la décision de mettre en place une mesure d'adaptation, prend en compte le contexte, l'évolution de ses apprentissages pour les différentes matières ainsi que la persistance des difficultés qu'il éprouve. De plus, les diverses interventions effectuées par les enseignants et le personnel des services éducatifs complémentaires, notamment celles liées à la flexibilité pédagogique, font partie de cette analyse. Pour assurer la justesse de la prise de décisions, il faut combiner l'analyse de l'obstacle que l'élève rencontre avec le choix du moyen approprié de le surmonter ou de l'atténuer.

Comme la mesure d'adaptation est inscrite au plan d'intervention²⁴, le personnel scolaire peut en assurer le suivi et vérifier si elle permet réellement à l'élève de surmonter ou d'atténuer un obstacle à son apprentissage. Effectuée en équipe de plan d'intervention, l'analyse de la situation de l'élève favorise la concertation et met à contribution chacun des intervenants concernés. S'il s'agit notamment de la mise en place d'un outil numérique, il faut également prévoir un accompagnement auprès de l'élève (et du personnel visé au besoin) au regard de l'utilisation de cette mesure. Lors de la révision du plan d'intervention, un examen des progrès de l'élève permet de juger de l'efficacité de la mesure d'adaptation.

Mise en œuvre pour certains élèves HDAA, la mesure d'adaptation favorise le développement des compétences indiquées au programme. Ce moyen, indispensable à l'élève, complète les stratégies d'intervention employées ainsi que l'enseignement planifié pour tous les élèves à partir du PFEQ et des PDA²⁵. Les décisions en lien avec la mesure d'adaptation doivent prendre en compte les directives de la Direction de la sanction des études relativement aux épreuves ministérielles pour les élèves concernés²⁶.

24 Voir l'outil complémentaire 3 « Pistes pour la démarche du plan d'intervention- Mesure d'adaptation et modification des attentes par rapport aux exigences du PFEQ (élèves HDAA) ».

25 Voir la section qui porte sur le Programme de formation de l'école québécoise et les progressions des apprentissages.

26 Si une mesure d'adaptation est nécessaire pour un élève qui bénéficie des services de soutien linguistique d'appoint en francisation (SLAF), un plan d'intervention est établi pour lui. Cet élève est soumis comme les autres aux épreuves ministérielles dont l'administration est uniforme.

6 LA TROISIÈME FORME DE DIFFÉRENCIATION: LA MODIFICATION DES ATTENTES PAR RAPPORT AUX EXIGENCES DU PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE²⁷

La troisième forme de différenciation pédagogique, soit la modification des attentes par rapport aux exigences du PFEQ, est d'une nature différente de celle des deux premières. Elle se superpose à la flexibilité pédagogique ainsi qu'à la mesure d'adaptation, le cas échéant. Mise à la disposition du réseau scolaire, cette modalité vise à favoriser le développement des compétences indiquées au PFEQ pour l'élève qui n'est pas en mesure de répondre aux exigences de ce programme dans une ou plusieurs matières. La décision de modifier les attentes pour un élève implique une analyse préalable de la ou des matières touchées.

La modification des attentes par rapport aux exigences du PFEQ peut être envisagée pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Elle peut également être envisagée pour les élèves dont les compétences langagières²⁸ en français ne leur permettent pas, temporairement, de réaliser l'ensemble des apprentissages dans cette langue ou d'en faire pleinement la démonstration. Lorsqu'il est question des élèves HDAA, la décision est prise dans le cadre de la démarche du plan d'intervention. En ce qui concerne les élèves bénéficiant des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, cette décision s'inscrit dans une démarche d'analyse multidisciplinaire.

Des attentes personnalisées pour l'élève, à partir des exigences du PFEQ, déterminent alors l'enseignement et l'évaluation pour la matière visée.

²⁷ Pour la Commission scolaire crie, la Commission scolaire Kativik Ilisarniliriniq et l'École des Naskapis, le programme local peut être considéré.

²⁸ Les compétences langagières sont au nombre de 3 : lire des textes variés en français ; écrire des textes variés en français et communiquer oralement en français dans des situations variées. Programme de formation de l'école québécoise, enseignement primaire, Intégration linguistique, scolaire et sociale, p.2

6.1 L'ÉLÈVE HANDICAPÉ OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE

Lorsqu'il est question d'un élève HDAA, la modification des attentes par rapport aux exigences du PFEQ est une modalité exceptionnelle qui peut être envisagée seulement lorsqu'elle s'avère la meilleure manière de le faire progresser dans la poursuite du développement de ses compétences pour une matière. Sa mise en œuvre nécessite une analyse de la situation de l'élève dans le cadre de la démarche du plan d'intervention²⁹. Les différentes interventions mises en œuvre auprès de l'élève font partie de cette analyse³⁰. C'est à travers la démarche collaborative du plan d'intervention que sont déterminées les attentes propres à l'élève pour répondre à ses besoins. Ainsi, l'enseignant ne décide pas seul de recourir à cette modalité.

Modifier les attentes par rapport aux exigences du PFEQ signifie de modifier ce qui est attendu de l'élève. Cela signifie que des attentes personnalisées pour l'élève, à partir de ces exigences, déterminent l'enseignement et l'évaluation pour la matière touchée. Cette modalité permet de cibler ce qu'il est approprié de développer chez l'élève à partir du PFEQ. Cela signifie qu'une réussite différente est prévue pour lui, comparativement à celle qui est envisagée pour l'ensemble des élèves québécois de ce niveau scolaire dans une ou plusieurs matières. Toutefois, cela ne veut pas nécessairement dire que l'élève ne suivra plus jamais le parcours régulier. La décision doit être révisée périodiquement pour s'assurer qu'il s'agit toujours du meilleur choix. Enfin, puisque cette décision est prise dans le cadre de la démarche du plan d'intervention, les parents qui y participent sont informés des répercussions éventuelles sur le cheminement scolaire et l'obtention du diplôme d'études secondaires.

6.2 L'ÉLÈVE BÉNÉFICIAIRE DES SERVICES D'ACCUEIL ET DE SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS (SASAF)³¹

Pour répondre aux besoins de certains de ces élèves, il est possible d'envisager de modifier les attentes par rapport aux exigences du PFEQ pour la période d'apprentissage de la langue d'enseignement, d'intégration et d'adaptation dans le système scolaire québécois. Les attentes par rapport aux exigences du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS) n'ont pas à être modifiées puisqu'il s'agit d'un programme développemental s'accordant aux besoins de l'élève. Toutefois, la modification des attentes peut être prévue pour les matières autres que l'ILSS. Il s'agit d'une modalité, le plus souvent temporaire, qui peut être mise en place avant d'envisager le retour de l'élève dans le parcours régulier, au moment le plus opportun de son évolution, et qui ne nécessite pas l'établissement d'un plan d'intervention. L'enseignant ne décide pas seul de modifier les attentes par rapport aux exigences du PFEQ. Cette décision repose sur une analyse de situation et est prise en équipe, plusieurs acteurs étant appelés à collaborer ensemble dans la réponse aux besoins de l'élève. L'analyse de situation, effectuée en équipe multidisciplinaire, permet de fixer des attentes personnalisées pour l'élève dans le but qu'il puisse développer au maximum ses compétences, notamment celles relatives à l'apprentissage du français. L'utilisation de cette modalité ne signifie pas que l'élève ne suivra plus jamais le parcours régulier. En effet, l'équipe multidisciplinaire doit analyser la situation de nouveau après un certain temps pour déterminer s'il s'agit toujours de la meilleure décision pour lui. L'établissement d'un plan d'intervention n'est pas obligatoire dans le cas d'un élève bénéficiant des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF), à moins que celui-ci ne soit aussi handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

29 Voir l'outil complémentaire 3 « Pistes pour la démarche du plan d'intervention- Mesure d'adaptation et modification des attentes par rapport aux exigences du PFEQ (élèves HDAA) ».

30 L'instruction annuelle contient des informations à ce sujet.

31 Pour en connaître davantage sur les élèves bénéficiant des SASAF et du SLAF, on peut se référer au document suivant : <http://www.education.gouv.qc.ca/referencess/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveau/resultats-de-la-recherche/detail/article/integration-et-reussite-des-élèves-issus-de-limmigration-et-education-interculturelle-soutien-au/>

6.3 LES ÉLÉMENTS À CONSIDÉRER POUR LA MODIFICATION DES ATTENTES PAR RAPPORT AUX EXIGENCES DU PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Comme il a été indiqué à la section 3.3, le PFEQ (dont les PDA et les CEA) constitue un repère commun incontournable pour l'ensemble des intervenants scolaires en ce qui concerne l'enseignement à offrir et l'évaluation à prévoir pour tous les élèves visés par ce programme. Lorsqu'un élève n'est pas en mesure de répondre aux exigences du PFEQ dans une ou plusieurs matières, les acteurs concernés (équipe du plan d'intervention ou équipe multidisciplinaire) déterminent des attentes pour cet élève à partir du PFEQ. Pour modifier *ce qui est attendu de l'élève*, ils effectuent donc des choix à partir de ce programme, d'où l'appellation «attentes modifiées par rapport aux exigences du PFEQ³²». Dans le contexte du développement de compétences, ces choix sont faits, pour la matière visée, parmi, notamment, les composantes, les stratégies, les connaissances, les notions, les concepts, les processus et les critères d'évaluation, et serviront de références pour l'enseignement et l'évaluation comme pour la communication des résultats. Bien que les échelles des niveaux de compétence au primaire et au secondaire³³ ne soient plus prescrites par le *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, elles peuvent soutenir le jugement de l'enseignant. À titre indicatif, l'échelon 3 de chacune de ces échelles précise le niveau acceptable pour chaque compétence.

La modification des attentes par rapport aux exigences du PFEQ est une modalité qui peut soutenir les élèves dans le cadre de différentes organisations de services, en classe ordinaire ou dans les autres types de regroupements. Comme pour l'ensemble des autres élèves, l'enseignant choisit les modalités permettant de soutenir les apprentissages prévus pour l'élève visé. Les activités d'apprentissage et les situations d'apprentissage et d'évaluation en cours d'apprentissage peuvent être semblables ou, à certains moments, différentes, selon les intentions pédagogiques établies pour l'élève pour lequel les attentes ont été modifiées. Dans la fonction d'aide à l'apprentissage de l'évaluation, l'élève pour lequel des attentes ont été modifiées a aussi besoin d'être soutenu et accompagné³⁴. Pour la reconnaissance des compétences, il est évalué selon les attentes qui ont été déterminées pour lui. Il s'agit donc de porter un jugement en fonction de celles-ci et des apprentissages qu'il a effectués. Les résultats sont communiqués de façon différente de celle des autres élèves dans le bulletin scolaire pour la ou les matières concernées³⁵. De plus, il est important de s'assurer que les parents comprennent les apprentissages effectués par leur enfant.

32 Voir la section qui porte sur le Programme de formation de l'école québécoise et les progressions des apprentissages.

33 Échelles des niveaux de compétence pour les 1^{er}, 2^e et 3^e cycles de l'enseignement primaire (2009) ainsi que pour l'enseignement secondaire (2007).

34 Voir la section qui porte sur le rôle de régulation et la fonction d'aide à l'apprentissage de l'évaluation.

35 À cet effet, des paramètres sont prévus dans l'instruction annuelle.

7 LES INTERACTIONS ENTRE LES TROIS FORMES DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la flexibilité pédagogique soutient la réussite de tous les élèves. Elle représente la base de la mise en place des deux autres formes de différenciation pédagogique. La mesure d'adaptation et la modification des attentes par rapport aux exigences du PFEQ se superposent à la flexibilité pédagogique pour les élèves qui en ont besoin.

Ces trois formes de différenciation pédagogique ne constituent toutefois pas un continuum d'interventions ni une suite d'étapes à franchir. Ainsi, la modification des attentes par rapport aux exigences du PFEQ n'a pas comme préalable nécessaire la mise en place d'une ou de plusieurs mesures d'adaptation, bien qu'elle ne l'exclue pas non plus. La flexibilité pédagogique est présente au quotidien et les deux autres formes de différenciation nécessitent une analyse en collégialité des besoins d'un élève en particulier. C'est l'analyse de la situation de l'élève qui déterminera si la deuxième ou la troisième forme représente le soutien complémentaire à privilégier pour favoriser sa réussite. Cette analyse doit se baser sur des informations variées et suffisantes qui permettent de circonscrire les besoins et les capacités de l'élève.

La flexibilité pédagogique offre une grande variété de moyens de différencier les contenus, les processus, les structures et les productions. L'utilisation de ces divers moyens permettra à plusieurs élèves soit d'éviter de rencontrer des obstacles dans leurs apprentissages, soit d'atténuer les obstacles. Dans d'autres cas,

certains obstacles à l'apprentissage nécessiteront une analyse afin de faire les choix appropriés. Ce n'est pas le moyen qui constitue la flexibilité pédagogique ou la mesure d'adaptation. Ce qui distingue la flexibilité pédagogique de la mesure d'adaptation, c'est le caractère essentiel de cette dernière pour l'élève. Elle est en effet nécessaire pour qu'il développe ses compétences et en fasse la démonstration.

Pour soutenir la mise en œuvre de la différenciation pédagogique, des outils complémentaires sont proposés :

- › Outil complémentaire 1^{er} de 3 – Exemples généraux de flexibilité pédagogique ;
- › Outil complémentaire 2^e de 3 – Exemples disciplinaires de flexibilité pédagogique ;
- › Outil complémentaire 3^e de 3 – Pistes pour la démarche du plan d'intervention- Mesure d'adaptation et modification des attentes par rapport aux exigences du PFEQ (élèves HDAA).

CONCLUSION

La différenciation pédagogique vise à faire progresser tous les élèves dans le développement de leurs compétences au regard du PFEQ, et ce, peu importe leurs capacités, leurs besoins, leurs champs d'intérêt, leur âge, leur origine, leurs aptitudes et leur savoir-faire.

La différenciation pédagogique revêt trois formes à la fois différentes et complémentaires. Les deux premières formes, soit la flexibilité pédagogique et la mesure d'adaptation, ont certaines caractéristiques communes, tandis que la modification des attentes par rapport aux exigences du PFEQ est d'une autre nature.

Dans le PFEQ, la différenciation pédagogique est désignée comme le principal levier permettant d'amener tous les élèves à la réussite. Pour ce qui est de bien connaître un élève et de lui fournir l'accompagnement souhaité, l'apport de chacun des membres de

l'équipe-école est indéniable. La mise en commun de toutes les ressources dans la recherche de solutions et l'orientation des énergies dans la même direction constituent les bases de pratiques collaboratives nécessaires à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique.

Indépendamment de leur caractère unique, l'idée que tous les jeunes peuvent apprendre et profitent du fait d'apprendre ensemble permet à l'école d'être créative dans l'enrichissement du parcours de chacun. La diversité des élèves et de leurs besoins nous incite à aborder la différenciation pédagogique de manière proactive, car elle suscite la collaboration entre les divers intervenants, mise sur les forces de chacun des élèves et permet de faire une différence en vue de favoriser le développement du plein potentiel et la réussite éducative de tous.

RÉFÉRENCES

- Alberta Education (2007). *Plan d'intervention personnalisé : maternelle – 12^e année*. Alberta. Repéré à <https://education.alberta.ca/media/464741/grand-pjp.pdf>
- AQEP . Leroux, M., Paré M. Comment peut-on définir la différenciation pédagogique? *Revue Vivre le primaire*, vol. 29, no.1, Hiver 2016.
- Carbonneau, M., et M.-F. Legendre (2002). *Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels, Vie pédagogique*, n° 123, avril-mai, p. 12-17.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien : cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005*. Sainte-Foy
- Conseil supérieur de l'éducation (1993). *Le défi d'une réussite de qualité, Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec : Les Publications du Québec.
- CRIFPE (2015). Formation et profession. Dossiers : Mise en œuvre de pratiques de différenciation pédagogique : ressources, défis et dispositifs d'accompagnement. L'organisation du travail scolaire et recherche d'efficacité. *Revue scientifique internationale en éducation*. Vol.23, numéro 3.
- Éditeur officiel du Québec (2019, 1^{er} mai). *Loi sur l'instruction publique*. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/l-13.3.pdf>
- Éditeur officiel du Québec (2019, 1^{er} mai). *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/E-20.1.pdf>
- Éditeur officiel du Québec (2019, 1^{er} mai). *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels*. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/A-2.1.pdf>
- Éditeur officiel du Québec (2019, 8 janvier). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/l-13.3,%20R.%208.pdf>
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 4^e édition. Montréal : Chenelière Éducation.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*.
- Gouvernement du Québec (2017). *Faire plus, faire mieux, Plan d'action gouvernemental pour le développement social et culturel des Premières Nations et des Inuits 2017-2022*.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative*.

- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Programme éducatif CAPS, version préliminaire. Compétences axées sur la participation sociale. Programme destiné aux élèves de 6 à 15 ans présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère.*
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014a). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement primaire, intégration linguistique, scolaire et sociale.*
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014b). *Cadre de référence: accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec.*
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014c). *Document d'information: précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers.*
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014d). *Cadre de référence: accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec, 4. Partenariat – École, famille et communauté.*
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Progression des apprentissages.* Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Cadre d'évaluation des apprentissages.* Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009a). *Les échelles des niveaux de compétence au primaire, premier cycle.* Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/les-echelles-des-niveaux-de-competence-au-primaire/pubLang/0/>
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009b). *Les échelles des niveaux de compétence au primaire, deuxième cycle.* Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/les-echelles-des-niveaux-de-competence-au-primaire/pubLang/0/>
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009c). *Les échelles des niveaux de compétence au primaire, troisième cycle.* Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/les-echelles-des-niveaux-de-competence-au-primaire/pubLang/0/>
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle. Parcours de formation axée sur l'emploi. Formation préparatoire au travail et formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé.*
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Échelles des niveaux de compétence, enseignement secondaire, premier cycle.* Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/echelles-des-niveaux-de-competence-enseignement-secondaire-premier-cycle/?no_cache=1&cHash=75e7dfdbec22fe7a064476624336ddb
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007b). *Échelles des niveaux de compétence, enseignement secondaire, deuxième cycle.* Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/echelles-des-niveaux-de-competence-enseignement-secondaire-2e-cycle/?no_cache=1&cHash=4b25ee12b240eae7307480dfd0ba39fc

- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007c). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007d). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006c). *L'évaluation des apprentissages au secondaire : cadre de référence*.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève : cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (2003a). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : cadre de référence pour guider l'intervention*.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (2003b). *Être évalué pour mieux apprendre, Politique d'évaluation des apprentissages*.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (2002a). *Échelles des niveaux de compétence, enseignement primaire*.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (2002b). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : cadre de référence*.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (2002c). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves, Politique de l'adaptation scolaire*.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (1998). *Une école d'avenir, Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*.
- Legendre, M.-F. (2001a). « Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages », *Vie pédagogique*, n° 120, septembre-octobre, p. 15-19.
- Legendre, M.-F. (2001b). « Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation », *Revue de l'AQELS*, vol. 23, n° 1, p. 12-31.
- Legendre, M.-F. (2007). « L'approche par compétences : que faut-il en penser ? », *Vivre le primaire*, AQEP, vol. 20, n° 2, février-mars, p. 30-34.
- Legendre, M.-F. (2008). « Les pédagogies socioconstructivistes : de quoi s'agit-il et où en est-on ? », *Enjeux pédagogiques*, n° 10, novembre.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition. Montréal : Guérin.
- Meirieu, P. (1989). « Différencier la pédagogie : des objectifs à l'aide individualisée », 4^e édition, *Cahiers pédagogiques*, Paris.
- Moldoveanu, M., Da Silveira, Y., Marca-Vadan, L.M. & Pinard, R. (2015). Différenciation pédagogique et réussite scolaire d'élèves autochtones et de milieux défavorisés. Rapport de recherche FRQSC_Persévérance et réussite scolaire. Programme actions concertées. Université du Québec à Montréal.
- Morrisette, J., et M.-F. Legendre (2011). « L'évaluation des compétences en contexte scolaire : des pratiques négociées », *Education Sciences & Society*, vol. 2, n° 2, p. 120-132. Repéré à http://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/189/117

- Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences à l'école*. Paris: ESF éditeurs.
- Saint-Laurent, L., et A. Boisclair (1995). « Conception de l'enseignement-apprentissage à la base du PIER ». Dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. J. Dionne et É. Royer (dir.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque: une nouvelle option éducative* (p. 3-12). Montréal: Gaëtan Morin.
- Souchon, C. (2008). *Étude exploratoire des perceptions des adolescents présentant des troubles de comportement relativement à leur plan d'intervention personnalisé*, essai. Université du Québec à Montréal.
- Tapin, G., Verret, C., Caplette-Charette, A., Grenier, J. & Chaubet, P. (2018). Les pratiques déclarées de différenciation pédagogique en éducation physique et à la santé auprès d'élèves ayant des difficultés motrices. *Revue PhénEPS*, 9(2), 1-23.
- Tomlinson, C. A. (2004a). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Pearson.
- Tomlinson, C. A. (2004b). *La classe différenciée*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Tomlinson, C. A., et coll. (2008). *The Differentiated School: Making Revolutionary Changes in Teaching and Learning*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., et M. B. Imbeau (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

