
***Chapitre 4 : Différenciation dans la classe à
niveaux multiples***

CHAPITRE 4 : DIFFÉRENCIATION DANS LA CLASSE À NIVEAUX MULTIPLES

Planification d'une pédagogie différenciée

L'enseignant de la classe à niveaux multiples enseigne « individuellement à tous en même temps » (Dorta, dans Bingham *et al.*, p. 123). On planifie tout enseignement pour qu'il convienne à un éventail de méthodes d'apprentissage, d'enseignements et d'évaluations, dans lesquels les élèves peuvent s'engager selon leur besoin de développement le long du continuum des apprentissages. La pédagogie différenciée permet aux enseignants de combler les besoins cognitifs des élèves ainsi que leurs besoins au plan du développement et de s'adapter à leurs intérêts et à leur style d'apprentissage. La planification de la pédagogie différenciée, au moyen de méthodes d'enseignement axées sur les élèves et appropriées culturellement, revient à planifier la réussite.

Diversité des besoins d'apprentissage et des programmes d'études multiples

Comme dans une classe à année unique, la planification de la différenciation joue un rôle primordial dans la classe à niveaux multiples. Le défi qui se présente, cependant, c'est celui de répondre aux besoins d'apprentissage d'une grande variété d'élèves et de gérer des programmes d'études multiples. Pour gérer ces deux tâches, les enseignants des classes à niveaux multiples trouveront peut-être utile de se concentrer sur les résultats d'apprentissage d'une année scolaire moyenne comme *point de départ* pour orienter leur évaluation formative et pour planifier la différenciation. Dans les classes à niveaux multiples de la 4^e à la 8^e année, les résultats d'apprentissage de la 5^e année pourraient représenter un point de départ approprié. L'évaluation formative fournira à l'enseignant des informations sur la situation de chaque apprenant par rapport aux résultats d'apprentissage de la 5^e année – inférieur, correspondant ou supérieur au point de départ déterminé. Les enseignants des classes à niveaux multiples commenceront à voir un *continuum des apprentissages* évoluer à partir d'évaluations formatives puis établiront en conséquence des plans destinés à combler les besoins de chaque apprenant dans ce continuum (voir Glossaire).

Pour combler les besoins d'une grande variété d'apprenants, une classe à niveaux multiples a besoin :

- d'un enseignant qui observe,
- d'une évaluation des connaissances antérieures,
- de continums qui présentent le développement de l'élève,
- d'un environnement d'apprentissage inclusif,
- d'élèves qui font des choix,
- de matériaux et de ressources authentiques.

Les documents de mise en œuvre de la Province proposent des idées ou des exemples « semblables » de planification, de démarches et de types de tâches d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation. Ce qui diffère d'une année scolaire à l'autre seraient les attentes, la quantité et le type « d'échafaudage » et les matériaux et ressources.

Un document pour une année scolaire moyenne est un point de départ gérable lorsqu'on cherche à planifier la différenciation pour des élèves se trouvant à divers points le long du continuum des apprentissages au sein de la classe à niveaux multiples.

Il est entendu que la planification destinée à des élèves ayant des besoins d'apprentissage exceptionnels nécessitera une attention particulière si l'on veut atteindre les résultats d'apprentissage définis dans leur Plan éducatif personnalisé (PEP). Les élèves présentant des besoins d'apprentissage exceptionnels pourraient nécessiter du temps d'enseignement dans un contexte d'apprentissage différent de celui de leurs pairs. Cela devrait se produire lorsque les résultats d'apprentissage spécifiques définis dans le PEP ne peuvent pas être atteints de la meilleure façon durant l'enseignement stratégique et durant certains travaux ou projets de la classe. La classe à niveaux multiples est un environnement d'apprentissage idéal pour l'inclusion, car tous les partenaires de la communauté apprenante à niveaux multiples peuvent combler leurs besoins d'apprentissage individuels quand l'évaluation et l'enseignement reposent sur un continuum des apprentissages.

Les étapes les plus importantes de la planification de la différenciation consistent à déterminer ce que sait faire l'apprenant et à établir des objectifs d'apprentissage réalisables pour orienter l'enseignement et guider les nouveaux apprentissages. Certains élèves nécessiteront plus d'enseignement et d'orientation que d'autres pour atteindre leurs objectifs d'apprentissage. Que les élèves s'acheminent plus rapidement vers l'autonomie ou qu'ils requièrent davantage de soutien, tous peuvent connaître du succès grâce à la différenciation.

Le succès à la portée de tous les apprenants (Éducation, formation professionnelle et jeunesse Manitoba) fournit une étude détaillée des stratégies de différenciation appropriées à la classe à niveaux multiples. Pour de plus amples renseignements sur l'inclusion, consultez le site Enfance en difficulté du Ministère, au <http://www.edu.gov.mb.ca/ms4/enfdiff/index.html>.

**Considérations
pour une
pédagogie
différenciée**

Les enseignants et les élèves de la classe à niveaux multiples tireront des avantages des tâches et des attentes de l'apprentissage différenciées, du matériel et des ressources différenciées et de l'organisation et de la gestion de la classe pour les fins de la différenciation.

Tâches d'apprentissage et attentes différenciées

En raison de la grande variété des apprenants dans la classe à niveaux multiples, les tâches d'apprentissage sont généralement ouvertes et ont un continuum d'attentes. Les enseignants des classes à niveaux multiples :

- observent ce que chaque apprenant sait faire afin de planifier l'apprentissage et l'enseignement;
- offrent une variété de tâches d'apprentissage faisant appel aux intelligences multiples et permettant aux élèves de faire des choix;
- planifient des tâches ouvertes qui peuvent offrir des défis variés et appropriés au plan du développement et de la culture, pour une gamme d'élèves;
- intègrent de la flexibilité dans les horaires et les échéanciers;
- enseignent les habiletés d'établissement des objectifs afin de fixer des attentes réalisables;
- enseignent en tenant compte du Modèle d'enseignement explicite (voir chapitre 2);
- utilisent les critères générés par les élèves pour évaluer les apprentissages;
- prévoient des évaluations orales, ou l'aide d'un scribe, quand les élèves ne peuvent pas fournir des réponses écrites.

Les documents de mise en œuvre de la Province contiennent de nombreuses suggestions sur l'enseignement et l'évaluation dans chaque matière. Dans une classe à niveaux multiples, la tâche de l'enseignant est de se référer aux documents d'une année scolaire moyenne, de façon à placer chaque élève dans le continuum des apprentissages de la classe.

Par exemple, en sciences de la nature, les résultats d'apprentissage suggèrent la différenciation au plan de l'autonomie des élèves et des attentes à l'égard de l'évaluation :

- **Autonomie des élèves** : Il est possible de demander à des élèves de différentes années scolaires d'atteindre les mêmes résultats d'apprentissage, avec des degrés divers d'autonomie. On demande aux élèves de 5^e année, par exemple, de formuler, en se faisant aider, une nouvelle prédiction ou une nouvelle hypothèse découlant des résultats d'une étude scientifique, alors qu'on s'attend que les élèves de 6^e année accomplissent cette tâche seuls.
- **Attentes à l'égard de l'évaluation** : Des élèves de différentes années scolaires peuvent exécuter la même tâche d'apprentissage malgré des différences au plan des enseignements et des critères d'évaluation. Par exemple, les élèves de première année doivent satisfaire un critère rattaché à une fonction quand ils construisent un objet ou un appareil, alors que les élèves de deuxième année doivent respecter deux critères – fonction et esthétique.

Dans les classes à niveaux multiples, les enseignants observeront les élèves avec diverses attentes appropriées au niveau de développement.

Matériaux et ressources différenciés

Les enseignants de la classe à niveaux multiples accordent une attention particulière aux matériaux et aux ressources nécessaires au soutien et au maintien d'une classe collaborative, y compris une grande variété de matériaux et de textes authentiques pour stimuler l'exploration-recherche et favoriser l'apprentissage autonome.

- **Fournitures pour les centres d'apprentissage, les postes de travail et les ateliers** : Les élèves pourraient disposer chacun d'une planchette à pince ou d'un cahier à spirale à utiliser aux centres d'apprentissage ou durant les ateliers. Les planchettes à pince et les chemises codées par couleur sont pratiques lorsqu'on doit gérer des groupes d'apprentissage coopératifs. À de nombreux postes, on range les fournitures communes (p. ex., crayons, stylos, gommes à effacer, surligneurs) dans des contenants facilement accessibles.
- **Ressources pour les enquêtes en mathématiques et en sciences de la nature** : Les collections de matériaux authentiques (p. ex., boutons, clés, attaches de sac à pain, coquillages, haricots, pierres, nids, grains, contenants, petites boîtes) et les artefacts jouent un rôle important dans l'observation et la communication de concepts. La combinaison de matériaux authentiques et d'articles de manipulation commerciaux peut permettre à une grande variété d'apprenants de travailler côte à côte à la formulation d'une hypothèse mathématique ou à la découverte d'une théorie scientifique.
- **Matériel d'artistes** : Le matériel d'artistes est indispensable à une foule de styles d'apprentissage et au fonctionnement des ateliers pour les apprenants autonomes.
- **Appuis langagiers** : Les élèves ont besoin d'une variété de ressources pour soutenir le développement et l'utilisation de la langue (p. ex., dictionnaires de classe, dictionnaires visuels et thématiques, banques de mots, mur de mots).
- **Ensembles de textes** : Dans la classe à niveaux multiples, les ensembles de textes jouent un rôle essentiel, car ils soutiennent un large éventail d'habiletés en lecture et servent de ressources pédagogiques pour la lecture, l'écriture et l'exploration-recherche. Réunissez une grande sélection de textes visuels, écrits et multimédias sur un sujet ou un thème d'une matière permettant la lecture à voix haute, et aussi la lecture partagée, guidée et autonome. Les ensembles de textes doivent inclure des textes

Fournissez des ensembles de textes de plusieurs différentes histoires, livres, genres, magazines, images et ressources multimédias sur le même sujet ou thème. Cela :

- permet à une grande variété d'élèves de participer selon leur propre niveau;
- enrichit la discussion de la classe en présentant des points de vue variés du sujet;
- stimule l'intérêt pour la poursuite de la lecture et de la recherche, car les élèves sont souvent motivés par la lecture de textes que leurs amis ont lus et discutés.

courants (tels que les articles de journaux et de magazines) et littéraires (tels que les poèmes et les contes) appropriés au niveau de développement et à la culture (la constitution d'ensembles de textes fondés sur des sujets de contenu ou des études de genre peuvent, pour l'ensemble de l'école, représenter un projet s'étalant sur plusieurs années).

Si les élèves ont besoin de soutien à la lecture d'un texte difficile, ils peuvent se joindre à leur groupe coopératif pour écouter une personne lisant à voix haute. Pour les fins de l'exploration-recherche, les élèves choisissent souvent des textes difficiles à lire et à considérer et ils y trouvent souvent des renseignements précieux à partager avec la classe ou des réponses à leurs questions. L'apprentissage de la lecture dans les matières à base thématique est une habileté essentielle; les ensembles de textes doivent donc aussi inclure des textes appropriés à l'enseignement stratégique de la lecture pour les informations.

Les ressources et les fournitures doivent être disponibles et accessibles à plusieurs élèves engagés en même temps dans un éventail de tâches d'apprentissage.

Organisation et gestion aux fins de la différenciation

Les méthodes qu'utilisent les enseignants pour organiser et gérer la classe à niveaux multiples peuvent satisfaire les besoins de différenciation d'une grande variété d'apprenants. L'établissement de centres d'apprentissage et de groupements variés convient à divers apprenants et contribue à la gestion de la classe :

- **Centres d'apprentissage** : Les centres d'apprentissage sont essentiels à la classe à niveaux multiples, tout comme ils le sont à la classe à année unique. Ils ont besoin d'une variété de matériaux pratiques et de tâches ouvertes ou des investigations pour s'adapter au large éventail des besoins des élèves au plan du développement et de la culture. Il importe que les centres d'apprentissage s'alignent avec les résultats ciblés des programmes d'études et tiennent compte des intelligences multiples.
- **Groupements** : La variété des groupements facilite la différenciation dans une classe à niveaux multiples, et notamment la présence de *groupes flexibles* et *coopératifs* :
 - **Groupes flexibles** : Le but des groupes flexibles est de répondre à un besoin ou à un intérêt particulier d'un petit groupe d'apprenants pour les fins d'un enseignement stratégique ou explicite, d'une pratique guidée ou d'une recherche autonome.

Ces groupes changeront fréquemment au cours de la journée ou d'une démarche d'apprentissage ou d'enseignement. On peut former des groupes flexibles par niveau ou à plusieurs niveaux de développement ou selon le choix des élèves.

Suggestions pour la formation de groupes flexibles

- Tenez une liste informatisée des élèves avec les noms des élèves classés par ordre de placement dans un continuum qui présente le développement de l'élève dans un domaine d'enseignement. Imprimez une copie de la liste chaque semaine et utilisez-la pour planifier l'enseignement stratégique dans des groupes flexibles. Ces listes pourront être révisées facilement quand un élève réalisera un bond au plan du développement.
- Pour certaines tâches, il peut être souhaitable de constituer des paires de mentorat. Les groupes fonctionneront de manière plus autonome s'ils bénéficient du leadership d'élèves avancés.
- Les élèves pourront choisir leurs partenaires sur la base de considérations variées (p. ex., amitié, choix des ressources, choix des méthodes de résolution de problèmes).

- **Groupes coopératifs** : Le but principal des groupes coopératifs dans la classe à niveaux multiples est de développer une « microcommunauté » apprenante au sein de la « grande » communauté de la classe (Johnson et Johnson). Ces groupes hétérogènes ont besoin de temps pour que l'interdépendance se développe. Les groupes coopératifs peuvent demeurer intacts durant tout un trimestre.

Les groupes coopératifs offrent des occasions inestimables pour l'apprentissage autonome et laissent davantage du temps à l'enseignant pour travailler avec des groupes flexibles. En raison de la plus grande étendue de stades de développement dans la classe à niveaux multiples, il importe de répartir soigneusement les rôles au sein des groupes coopératifs afin que les élèves plus âgés n'éclipsent pas les plus jeunes. Attribuez des rôles fondés sur les habiletés des élèves (p. ex., lecteur, secrétaire, porte-parole, aide) et effectuez une rotation. Ou, proposez une stratégie de « partage du crayon » où chaque membre, à son tour, consigne une idée par écrit et où les autres servent de guide, vérifiant l'orthographe et encourageant la réflexion.

Les groupes coopératifs peuvent comprendre des élèves appartenant à différents stades de développement. Choisissez des élèves présentant un éventail d'habiletés sociales et scolaires qui favorisera l'interdépendance.

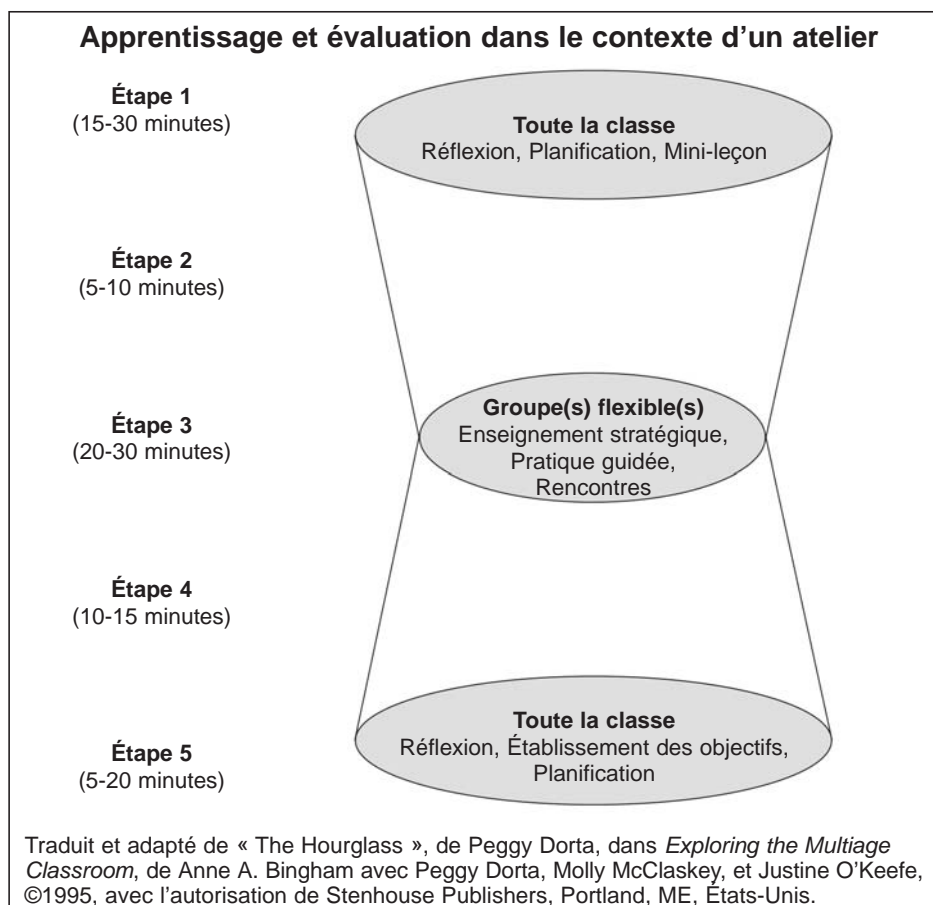
Le format atelier

La réussite d'un atelier dans une classe à niveaux multiples requiert l'allocation d'une plage importante de temps ininterrompu (60 à 90 minutes) (la durée variera d'une classe à l'autre et d'un jour à l'autre au sein d'une classe).

L'apprentissage dans une classe à niveaux multiples se déroule souvent sous le format d'atelier faisant appel à une variété de groupements et permettant à l'enseignant à niveaux multiples d'enseigner « individuellement à tous en même temps » (Dorta, dans Bingham *et al.*, p. 123). Dorta suggère que les enseignants utilisent, pour les ateliers, un modèle de « sablier » en suivant ces étapes :

- Étape 1 : Avec toute la classe, réflexion, planification et enseignement initial.
- Étape 2 : Groupes coopératifs et flexibles pour se préparer à l'apprentissage.
- Étape 3 : Un ou plusieurs groupes flexibles pour l'enseignement stratégique, la pratique guidée ou les rencontres.
- Étape 4 : Groupes coopératifs et flexibles pour pratiquer et pour mettre en œuvre des apprentissages.
- Étape 5 : Avec toute la classe, partage, réflexion, établissement des objectifs et poursuite de la planification.

Le lecteur trouvera dans les pages qui suivent la description des étapes de ces ateliers.



Étapes des ateliers

L'atelier couvre l'apprentissage en cinq étapes.

- **Étape 1 : Avec toute la classe.** Les ateliers débutent généralement par une séance réunissant toute la classe – réflexion, planification (établissement des objectifs) ou mini-leçons sur un concept, un thème, un texte ou une stratégie pouvant susciter la réaction de tous les élèves. Voici des exemples d'objectifs d'atelier à cette étape :
 - exploration des connaissances antérieures des élèves;
 - enseignement direct dans un concept qui met en situation l'apprentissage de tous et qui soutient l'exploration des concepts;
 - présentation de mini-leçons sur les stratégies (p. ex., lecture pour les informations, orthographe, mathématiques, processus scientifiques, processus de groupe);
 - planification (pour l'exploration-recherche);
 - exploration de la pensée critique et créative (p. ex., porter un regard critique sur un texte);
 - élaboration de critères;
 - création de référenciels (p. ex., banques de mots/d'expressions/ de métaphores, dictionnaires collectifs, livres collectifs).

Après cette discussion ou mini-leçon avec toute la classe, les élèves se réunissent, spontanément ou avec de l'aide, dans un éventail de contextes d'apprentissage collectifs ou individuels.

- **Étape 2 : Groupes coopératifs et flexibles.** À cette étape de l'atelier, il y a beaucoup de mouvement. Suivant le degré d'autonomie des élèves et leur but ou leur tâche aux fins de l'atelier, il est possible que certains élèves s'intègrent dans des groupes d'apprentissage coopératifs, que certains choisissent un partenaire et que d'autres travaillent individuellement. On pourrait affecter d'autres élèves à des groupes flexibles de deux à cinq élèves pour la pratique guidée ou pour la poursuite de l'enseignement stratégique.

Par exemple :

- Dans un atelier de lecture ou d'écriture, il est possible que les élèves se livrent à la lecture silencieuse ou orale, à des cercles littéraires, à l'appréciation des textes, à la révision, à la correction ou à une rencontre avec l'enseignant.
- Durant un atelier sur l'exploration-recherche, les élèves ayant besoin de plus d'expérience avec un concept peuvent poursuivre avec des matériaux dans des centres d'apprentissage, et on peut demander à ceux qui doivent aller de l'avant de travailler

avec des cadres ouverts, comme les cadres de concepts ou les tableaux SVA (ce que je sais, ce que je veux savoir, ce que j'ai appris) (Ogle). Autres exemples d'expériences éveillant l'autonomie : des tâches de résolution de problème, des projets de « design », l'exploration-recherche, des activités de manuel pour les fins de pratique.

L'évaluation formative continue joue un rôle crucial dans l'établissement des groupes flexibles à ce stade. Les enseignants doivent savoir quels élèves ont compris des concepts particuliers pour mieux déterminer les combinaisons et les expériences d'apprentissage/enseignement qui perfectionneraient le mieux leur apprentissage.

Les groupes à l'étape 2 de l'atelier peuvent être choisis par l'enseignant dans le cadre de la planification pédagogique, ou peuvent être formés spontanément par l'enseignant ou les élèves pour tirer parti d'une occasion d'enseignement stratégique. Parfois les élèves peuvent travailler individuellement.

Pendant que les élèves se préparent à travailler en groupes coopératifs et à faire de l'exploration-recherche individuelle, l'enseignant travaille avec un groupe flexible à un complément d'enseignement ou à la pratique guidée. Pendant que le groupe se prépare à l'apprentissage, l'enseignant s'assure aussi que le reste des élèves savent ce qu'on attend d'eux et qu'ils sont à la tâche. Les enseignants établiront pour cette partie de l'atelier un processus qui pourrait comprendre les étapes suivantes :

- Rencontre avec un groupe flexible à un poste de travail désigné pour un complément d'enseignement.
 - Tournée dans la salle, en s'assurant que tous les élèves comprennent leur tâche et s'y consacrent.
 - Mini-leçon ou leçon stratégique au groupe qui attend un enseignement au poste de travail désigné.
- **Étape 3 : Groupes flexibles.** La plupart des élèves seront au travail à cette étape de l'atelier. L'enseignant peut dispenser un complément d'enseignement pour le groupe flexible identifié à l'étape 2, puis lui confier une tâche ou pratique que le groupe pourra gérer de manière autonome. L'enseignant peut ensuite travailler avec un autre groupe flexible ou s'entretenir avec deux ou trois élèves pour les fins d'une évaluation formative ciblée.
 - **Étape 4 : Groupes coopératifs et flexibles.** Cette étape de l'atelier est un moment précieux pour l'observation et l'écoute des élèves au travail. En circulant de nouveau dans la salle, reprenant contact

avec chaque groupe et observant et évaluant les progrès de chaque élève, l'enseignant peut tenir des rencontres informelles, noter des observations et recueillir d'autres renseignements utiles sur l'apprentissage des élèves.

- **Étape 5 : Ensemble de la classe.** Les élèves se regroupent pour la conclusion de l'atelier et la célébration. Généralement brève, la conclusion peut prendre de 5 à 20 minutes. Les élèves peuvent effectuer un compte rendu ou une synthèse de leurs apprentissages, réfléchir ou planifier la ou les prochaines étapes. Les enseignants peuvent guider la réflexion des élèves en posant des questions comme celles-ci :
 - Qu'avez-vous appris aujourd'hui?
 - Quelle stratégie a bien fonctionné dans votre cas?
 - Comment avez-vous fait pour...?
 - Qu'aimeriez-vous nous dire?
 - Qu'est-ce qui a été facile? Qu'est-ce qui a été difficile?
 - De quoi êtes-vous fiers par rapport à votre travail?
 - Que devons-nous/devez-vous faire ensuite?

Au moment de la célébration, l'enseignant réfléchit généralement aux observations positives, offre une rétroaction constructive pour l'apprentissage ultérieur ou guide éventuellement les élèves dans l'élaboration ou l'utilisation des critères d'évaluation.

Les élèves peuvent consigner les réflexions personnelles dans leurs carnets d'apprentissage afin d'évaluer leurs progrès durant l'atelier et de réviser leurs objectifs d'apprentissage si nécessaire. Cette réflexion servira de signal de départ à l'atelier du lendemain.

Différenciation pour la réussite des élèves

Les classes à niveaux multiples qui réussissent sont le fruit d'une pédagogie différenciée qui répond aux besoins de divers apprenants dans une communauté apprenante. La compréhension qu'ont les enseignants du développement des élèves dans leurs apprentissages, la connaissance des programmes d'études et les habiletés en évaluation formative jouent un rôle déterminant dans la planification de la différenciation. On recommande que, au début, les enseignants décident de se concentrer sur un aspect de la différenciation à la fois. Le développement des habiletés et de la confiance dans l'évaluation continue et quotidienne facilite la différenciation et constitue un bon point de départ pour les enseignants pour qui la classe à niveaux multiples est chose nouvelle. Les enseignants des classes à niveaux multiples comprennent qu'il faut du temps pour acquérir et mettre en œuvre les pratiques exemplaires.

Références

- Bingham, Anne A., avec Peggy Dorta, Molly McClaskey et Justine O'Keefe. *Exploring the Multiage Classroom*. York : Stenhouse Publishers, 1995.
- Buehl, D. *Classroom Strategies for Interactive Learning*. 2^e éd. Newark : International Reading Association, 2001.
- Caron, Jacqueline. *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2003.
- Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. Site d'Enfance en difficulté : <<http://www.edu.gov.mb.ca/ms4/enfdiff/index.html>>.
- Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Études autochtones – Document cadre à l'usage des enseignants des années primaires (M-4)*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1995.
- . *Études autochtones : Document-ressources à l'usage des enseignants des années intermédiaires (5-8)*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1998.
- . *Plan éducatif personnalisé : Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP (M à S4)*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1999.
- . *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel – Ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4)*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1996.
- . *Un plan d'ensemble sur le développement de la pensée : enseigner comment réfléchir à l'aide des programmes d'études – Document à l'intention des écoles de la maternelle au secondaire 4*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1996.
- Éducation et Jeunesse Manitoba. *Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études – Ouvrage de référence pour les concepteurs de programmes d'études, les enseignants et les administrateurs*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 2003.
- Fournier, Sonia. *De la théorie à la pratique : Les intelligences multiples... une idée brillante!* Anjou : Les Éditions CEC inc., 2002.
- Gardner, H. *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligences*. Paris : Retz, 1996.
- Hoerr, Thomas R. *Intégrer les intelligences multiples dans votre école*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.

- Jensen, Eric. *Arts with the Brain in Mind*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.
- . *Teaching with the Brain in Mind*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.
- Johnson, D.W. et R.T. Johnson. « Instructional Goal Structures: Cooperative, Competitive or Individualistic », *Review of Educational Research* 44 (1974) : p. 217-219.
- Meirieu, Philippe. *L'école, mode d'emploi : Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF, 1995.
- Nadon, Yves. *Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.
- Ogle, Donna. « K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text », *The Reading Teacher* 39 (1986) : p. 564-570.
- Perrenoud, Philippe. *La pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF, 1997.
- Politano, Colleen et Anne Davies. *La multiclasse : outils, stratégies et pratiques : pour la classe multiâge et multiprogramme*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1999.
- Politano, Colleen et Joy Paquin. *Brain-Based Learning with Class*. Winnipeg : Portage and Main Press, 2000.
- Schwartz, Susan et Mindy Pollishuke. *Construire une classe axée sur l'enfant*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1992.
- Sousa, David A. *Un cerveau pour apprendre : comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.
- Taraif, Nicole. « Construire l'environnement de la différenciation pédagogique : croyances, démarche et organisation de la classe », *Revue de l'AQEFLS* 25:1, 2003.
- Tomlinson, Carol Ann. *La classe différenciée*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2004.
- Tomlinson, Carol Ann. *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. 2^e éd. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.
- Tomlinson, Carol Ann et Caroline Cunningham Eidson. *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiating Curriculum, Grades 5-9*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 2003.