

Université de Montréal

Interactions entre le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe et les pratiques de différenciation pédagogique d'enseignants au primaire à Montréal

Par

Myriam Girouard-Gagné

Département de Psychopédagogie et d'Andragogie

Faculté des Sciences de l'Éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
En vue de l'obtention du grade de Maîtrise en Psychopédagogie (M.A.)

Mai, 2016

© Myriam Girouard-Gagné, 2016

SOMMAIRE

Le contexte scolaire actuel au Québec, et particulièrement à Montréal, amène les enseignants à développer des pratiques différenciées pour répondre aux besoins de leurs élèves. En effet, l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ainsi que les différences socioéconomiques et culturelles sont des manifestations de l'hétérogénéité qui sont présentes simultanément dans leurs classes. Des études menées au Québec semblent toutefois indiquer que certaines pratiques différenciées demeurent méconnues et peu utilisées. Il semble que, d'une part, la gestion de classe soit un déterminant de l'implantation des pratiques différenciées et, d'autre part, que cette bonne gestion de classe soit tributaire d'un haut niveau de sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe. Cette recherche mixte vise à explorer les relations entre les pratiques différenciées et le sentiment d'efficacité à gérer la classe chez des enseignants au primaire de Montréal. Pour ce faire, un questionnaire a été rempli par 154 enseignants de la CSDM et un groupe de discussion a été organisé auprès de 6 d'entre eux. Nos résultats tendent à confirmer la corrélation entre le SEP à gérer la classe et la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées. Plus précisément, ils indiquent que les relations sociales en classe, dont celles entre les élèves et l'enseignant sont un prédicteur d'une utilisation plus fréquente de la différenciation pédagogique. Finalement, même si les enseignants du groupe de discussion définissent le contexte montréalais comme possédant des caractéristiques particulières requérant des pratiques différenciées fréquentes et variées, selon eux, la gestion de classe n'y requiert pas d'interventions distinctes.

Mots-clés : différenciation pédagogique ; gestion de classe ; sentiment d'efficacité personnelle, pratiques différenciées, relations maître-élève, relations sociales.

The current school context in Quebec, especially in Montreal, leads teachers to develop differentiated pedagogies to meet the needs of all. The integration of students with special needs, socio-economic and cultural differences are examples of manifestations of heterogeneity to be observed in teaching. Yet, few teachers adopted such practices. Moreover, we know that, classroom management is a key to the implementation of differentiated practices and, good classroom management depends on a high level of self-efficacy of classroom management. This article presents a mixed method design study that explore relationships between frequency of differentiated practices and self-efficacy of classroom management of elementary teachers. First, a questionnaire was completed by 154 teachers of the CSDM. Then, a focus-group was organized with 6 of them. Our results tend to confirm the correlation between the SEP to manage the class and the frequency of differentiated practices. Specifically, they suggest that relationships in class, including those between students and the teacher, is a predictor of increased use of differentiated instruction. Finally, even if teachers in the focus-group define the Montreal context as having special characteristics requiring frequent and varied differentiated practices, according to them, classroom management do not require different interventions.

Keywords: differentiation; classroom management; self-efficacy, differentiated practices, differentiated instruction, student-teacher relationship , social relationship.

Table des matières

SOMMAIRE	i
Table des matières	iii
Tables des illustrations	vi
REMERCIEMENTS	vii
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	1
1.1 Contexte hétérogène des classes montréalaises actuelles	1
1.1.1 L'intégration des élèves HDAA.....	2
1.1.2 Multiculturalisme.....	3
1.1.3 Caractéristiques socioéconomiques	5
1.1.4 Particularités du contexte montréalais	5
1.2 La différenciation pédagogique comme moyen de gestion de l'hétérogénéité en classe	7
1.2.1 Défis de la diversité pour les enseignants.....	7
1.2.2 La nécessité de différencier ses pratiques pédagogiques	8
1.2.2.1 <i>Vision des instances gouvernementales</i>	9
1.2.2.2 <i>Vision de la recherche sur la différenciation des pratiques d'enseignement</i>	9
1.2.3 La gestion de classe, déterminant de l'application de pédagogies différenciées	11
1.2.4 Les défis de la gestion de classe.....	13
1.2.4.1 <i>Gérer une classe : source de stress</i>	13
1.2.4.2 <i>Les élèves HDAA intégrés : la gestion des élèves présentant un trouble du comportement</i>	14
1.2.4.3 <i>La formation à la gestion de la classe</i>	14
1.2.4.4 <i>La relation élève-enseignant</i>	15
1.2.5 Le sentiment d'efficacité personnelle : déterminant d'une gestion de classe efficace	16
1.3 Question de recherche	17
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE	19
2.1 Différenciation pédagogique	19
2.1.1 Les dimensions de la différenciation.....	19
2.1.2 Différencier comment ?.....	20
2.1.3 La différenciation des structures : porte d'entrée de la différenciation pédagogique.....	23
2.2 Gestion de classe	24
2.2.1 Définition de la gestion de classe	25
2.2.2 La gestion de classe en 5 dimensions.....	26
2.2.2.1 <i>Gérer les ressources</i>	27
2.2.2.2 <i>Établir des attentes claires</i>	28
2.2.2.3 <i>Maintenir l'attention et l'engagement des élèves</i>	29
2.2.2.4 <i>Développer des relations positives</i>	29
2.2.2.5 <i>Gérer l'indiscipline</i>	30
2.2.2 L'importance des caractéristiques intrinsèques de l'enseignant pour la gestion de classe.....	30

2.3 Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) à gérer la classe	31
2.3.1 Le concept général du sentiment d'efficacité personnelle (SEP)	31
2.3.2 Le SEP appliqué aux enseignants.....	33
2.3.3 Le SEP appliqué à la compétence à gérer la classe des enseignants.....	34
2.4 Gestion de classe et différenciation pédagogique	35
2.4.1 La gestion de classe : déterminant de la mise en place d'une pédagogie différenciée	35
2.4.2 Les recherches empiriques étudiant le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe	37
2.4.3 Les recherches empiriques étudiant la gestion de classe comme outil à l'utilisation de pratiques différenciées	44
2.5 Pertinence sociale et scientifique de la recherche.....	46
2.5.1 Contribuer au développement de formations	46
2.5.2 Approfondir la compréhension des enjeux de l'hétérogénéité en contexte montréalais.....	46
2.5.3 Approfondir la compréhension du lien entre la différenciation pédagogique et la gestion de classe	47
2.6 Objectifs spécifiques de recherche	47
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	49
3.1 Type de recherche : mixte à dominante quantitative	50
3.2 Participants : enseignants au primaire à Montréal	52
3.3 Méthodes et outils	53
3.3.1 Questionnaire	54
3.3.1.1 Questionnaire démographique	54
3.3.1.2 Questionnaire sur la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées	55
3.3.1.3 Questionnaire pour le SEP à gérer la classe.....	56
3.3.2 Le groupe de discussion.....	58
3.4 Hypothèses	60
3.5 Considérations éthiques.....	62
CHAPITRE 4 : RÉSULTATS.....	64
4.1 Extraction des données quantitatives	65
4.1.1 Portrait des participants et de leurs caractéristiques	65
4.1.2 Fréquence d'utilisation de certaines pratiques de différenciation pédagogique des enseignants et leur SEP à gérer la classe (Objectif 1).....	68
4.1.2.1 La fréquence d'utilisation de pratiques différenciées	68
4.1.2.2 Le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe.....	73
4.1.3 Vérifier la présence d'une relation entre les deux concepts à l'étude (Objectif 2).....	78
4.1.3.1 Prédire la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées	79
4.1.3.2 Prédire le SEP à gérer la classe.....	80
4.1.4 Synthèse des analyses statistiques.....	81
4.2 Extraction des données qualitatives	83
4.2.1 Les participants au groupe de discussion	83
4.2.2 Résultats obtenus.....	85
4.2.2.1 La réalité montréalaise : point de vue des enseignants	85
4.2.2.2 L'importance relative de la différenciation pédagogique en contexte montréalais.....	90

4.2.2.3 L'importance relative de la gestion de classe en contexte montréalais.....	93
4.2.3 Synthèse du groupe de discussion.....	97
CHAPITRE 5 : DISCUSSION	101
5.1 Fréquence des pratiques différenciées et SEP en gestion de classe.....	101
5.1.1 Discussion autour de la fréquence d'utilisation de certaines pratiques de différenciation pédagogique	101
5.1.2 Discussion autour du SEP à gérer la classe.....	105
5.2 Relations entre l'utilisation de la différenciation et le SEP en gestion de classe	107
5.2.1 Regard général	108
5.2.2 Regard spécifique quant aux différentes pratiques de différenciation	108
5.2.3 Regard spécifique sur les dimensions de la gestion de classe.....	110
5.3 Point de vue des enseignants en contexte montréalais.....	112
5.4 Synthèse	113
5.5 Forces et limites du projet.....	115
5.6 Implications pour la pratique et pour la recherche.....	117
BIBLIOGRAPHIE.....	119
Annexe A : Questionnaire	127
Annexe B : Dimensions des pratiques de différenciation du questionnaire	132
Annexe C: Canevas du groupe de discussion	133
Annexe D : Courriel d'invitation	135
Annexe E : Consentement au sondage	138
Annexe F : Consentement au groupe de discussion	141

Tables des illustrations

Figure 1	21
<i>Continuum des pratiques différenciatrices</i>	21
Tableau 2.1	22
<i>Types de différenciation selon Caron (2008)</i>	22
Tableau 2.2	27
<i>Tableau synthèse des moyens pour la gestion des ressources</i>	27
Tableau 3.1	57
<i>Comparaison des alpha de Cronbach</i>	57
Tableau 3.2	59
<i>Résumé des outils et méthodes d'analyse</i>	59
Tableau 4.1	66
<i>Groupe d'âge des participants</i>	66
Tableau 4.2	66
<i>Expérience en enseignement au primaire des participants</i>	66
Tableau 4.3	67
<i>Cycle d'enseignement des participants</i>	67
Tableau 4.4	69
<i>Fréquence d'utilisation de pratiques différenciées – Moyennes et écart-types</i>	69
Graphique 4.1	70
<i>Fréquence d'utilisation des pratiques différenciées</i>	70
Tableau 4.5	71
<i>Moyennes de la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées</i>	71
Graphique 4.2	72
<i>Proportion d'enseignants selon leur fréquence d'utilisation de la différenciation pédagogique</i>	72
Tableau 4.6	73
<i>Sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe: Moyennes et écarts-types</i>	73
Graphique 4.3	76
<i>Réponses des enseignants concernant le SEP à gérer la classe</i>	76
Tableau 4.7	77
<i>Post oc Bonferroni de l'ANOVA</i>	77
Tableau 4.8	79
<i>Matrice de corrélations du SEP à gérer la classe et de la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées</i>	79
Tableau 4.9	80
<i>Résultats du modèle de régression linéaire prédisant la fréquence d'utilisation de différenciation pédagogique</i>	80
Tableau 4.10	81
<i>Résultats du modèle de régression linéaire prédisant le SEP à gérer la classe</i>	81
Figure 4.1	82
<i>Synthèse des analyses statistiques</i>	82
Tableau 4.11	85
<i>Synthèse des caractéristiques des participants</i>	85
Tableau 4.12	98
<i>Synthèse des propos selon le niveau de concertation</i>	98
Figure 5.1	115
<i>Schéma synthèse des faits saillants</i>	115

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier ma directrice de recherche, Mélanie Paré, d'avoir introduit la graine de chercheur en moi lorsque j'étais certaine de ne pas être faite pour ça. Surtout, merci d'avoir répondu à mon appel, quelque mois plus tard, lorsque les racines ont pris forme et qu'il me fallait explorer ce monde. Tu m'as permis de m'épanouir d'une façon insoupçonnée et de prendre confiance en mes compétences de chercheuse.

Merci infiniment à ma famille qui a été là pour me soutenir, pour m'encourager à poursuivre dans les moments difficiles. Particulièrement, merci d'être toujours là, comme un filet de secours au cas où je tomberais et aurais besoin d'être rattrapée. Je n'aurais pas pu prendre autant de risques sans votre présence rassurante.

Enfin, merci mille fois à mon conjoint de m'avoir encouragée à prendre cette année de congé pour mener à terme mon projet même si cela impliquait des incertitudes dans notre nouvelle vie de famille et de propriétaires. Tu m'as toujours encouragée à saisir les opportunités et j'ai une chance inouïe de t'avoir à mes côtés.

Sans oublier : merci à vous qui me lisez, puisque c'est à travers vous que mon travail pourra peut-être en inspirer d'autres et prendre toute son utilité.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

L'hétérogénéité actuelle dans les classes du primaire pose des défis d'enseignement et de gestion de classe particulier pour les enseignants et constitue la problématique générale à l'origine de ce projet de recherche. Ainsi, ce chapitre aborde la question de la gestion effectuée par les enseignants de la diversité dans les classes du primaire, gestion de classe dont la complexité est amplifiée par les enjeux liés à l'intégration des élèves des élèves handicapés ou en difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA), au multiculturalisme de la société québécoise et aux réalités socio-économiques des familles. Par la suite, la gestion de cette diversité par l'utilisation de la différenciation pédagogique est abordée suivi des défis que cela cause sur le plan de la gestion de classe. Finalement, la question générale de recherche est présentée.

1.1 Contexte hétérogène des classes montréalaises actuelles

Le phénomène de l'hétérogénéité dans les classes a été encouragé par le vent de changement de la fin du 20^e siècle dans le système scolaire québécois. L'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* (MEQ, 1997) a établi les bases de la transformation du contexte scolaire qui a eu lieu dans les années subséquentes. Ce document énonce les trois missions de l'école québécoise qui sont encore aujourd'hui d'instruire, de socialiser et de qualifier. D'ailleurs, une importance particulière est accordée à la socialisation qui permet de développer des comportements favorables et nécessaires à la vie en société et qui refuse l'exclusion. Bref, on souligne l'importance que l'école a pour tous et que le but visé est la réussite du plus grand nombre.

Pourtant, ce vent de changement du début des années 2000 ne se fait pas sans heurts. Plusieurs affirment que l'intégration des élèves en difficulté n'a eu que des impacts négatifs sur leur réussite et que cela a plutôt encouragé les élèves plus forts à se déplacer vers les établissements scolaires privés (Dion-Viens, 2013). Plusieurs parents sont furieux

et craignent que les enfants en difficulté nécessitent trop d'attention de la part de leur enseignant et que ce dernier n'ait plus le temps pour faire évoluer de manière optimale leur enfant.

Ainsi, certaines études s'intéressent au phénomène controversé qu'est l'hétérogénéité et celui-ci a d'abord été abordé du point de vue de l'intégration des élèves présentant des troubles ou des difficultés particulières d'apprentissage ou de comportement (Bergeron & St-Vincent, 2011; Careau, 2007; Ouellet, Caya, & Tremblay, 2011; Ramel & Lonchamp, 2009; Rousseau & Thibodeau, 2011). Or, les élèves d'une classe sont tous différents et présentent des caractéristiques uniques. En effet, Tomlinson et McTighe (2010) énumèrent quatre façons dont la diversité se présente en classe : la biologie (rythmes d'apprentissage, manières d'apprendre, sexe), le statut social (origine socioéconomique, race, culture, langue, expérience), le positionnement envers l'apprentissage (modèles adultes, confiance, estime de soi, motivation, compétences interpersonnelles) et les préférences (centres d'intérêts, préférences d'apprentissage, préférences des individus). Ces caractéristiques propres à chaque élève requièrent tout autant d'attention pour développer au maximum le potentiel de chacun. C'est pourquoi cette première partie abordera l'intégration des élèves HDAA, la pluriethnicité et la diversité socioéconomique, autant de réalités qui contribuent au portrait éclectique qu'il est possible d'observer dans les écoles montréalaises.

1.1.1 L'intégration des élèves HDAA

À l'aube du 21^e siècle, la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999b) et le Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA) (MEQ, 1999a) ont modifié l'intervention en contexte scolaire québécois en favorisant aujourd'hui l'inclusion des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et comportementales dans les classes ordinaires. Les intentions du gouvernement du Québec sont louables : les valeurs d'ouverture, d'inclusion et le rejet de la discrimination sont au centre de ces politiques gouvernementales.

La Politique de l'adaptation scolaire et le plan d'action qui y est associé, déposés en 1999 par le ministère de l'Éducation du Québec, souhaitent faire prendre un virage vers le succès pour tous. Que ce soit les plus doués des élèves québécois, ceux lourdement handicapés et tous ceux qui se trouvent entre les deux avec des difficultés, des retards ou des troubles, ces politiques mettaient de l'avant que tous les enfants québécois ont le droit de réussir en ayant des chances égales. Les écrits gouvernementaux vont plus loin encore : ils stipulent que les intervenants scolaires doivent organiser les services éducatifs selon les besoins des élèves en s'assurant que ces interventions «se fassent dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire» (MEQ, 1999b, p. 23).

Pour ce faire, les instances gouvernementales comptaient sur les partenaires du milieu de l'éducation et les professionnels qui y travaillent pour faire preuve de «créativité» et «d'engagement sincère» pour ajuster leurs pratiques et relever les défis associés à l'intégration des ÉHDAA. Ces textes gouvernementaux soulignent que les apprentissages sont favorisés et la réussite de tous les élèves augmentée par un environnement scolaire qui «prend des moyens tenant compte de la diversité des besoins et des capacités des élèves et qui préconise une approche ouverte et souple permettant de respecter les différences.» (MEQ, 1999b, p. 18) De ce fait, le ministère encourage, entre autres, les professionnels de l'enseignement à ajuster leurs pratiques en fonction des différences entre les élèves. Il prévoit divers moyens à mettre en œuvre dans les classes québécoises, dont «l'élaboration de programmes qui tiennent compte de la diversité des élèves, l'adaptation des modalités d'enseignement et du matériel didactique, des approches pédagogiques souples qui respectent le rythme d'apprentissage des élèves, l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication.» (MEQ, 1999b, p. 20)

1.1.2 Multiculturalisme

Parallèlement, en milieu urbain, nous sommes confrontés à l'établissement des populations immigrantes. En effet, le Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion déposait en mai 2014 un portrait statistique sur *L'immigration permanente au*

Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes de 2009 à 2013 (Palardy, 2014) soulignant que la moyenne annuelle d'immigrants au Québec est de 52 442 personnes et que 70% d'entre elles avaient l'intention de s'installer sur l'île de Montréal. Les enfants de ces familles de religions, de coutumes et de valeurs diversifiées fréquentent les écoles québécoises et requièrent une attention particulière. De plus, ceux-ci sont concentrés dans les écoles francophones, donc en grande partie à la CSDM, puisque les règles découlant de la Charte de la langue française obligent les enfants de familles immigrantes à être scolarisés en français.

En outre, le plan stratégique de la Commission scolaire de Montréal pour 2012 à 2015 (CSDM, 2012) souligne que plus de 52% des enfants fréquentant une école de la CSDM n'ont pas comme langue maternelle le français. Ces élèves doivent donc s'approprier la langue d'enseignement en classe d'accueil dans un premier temps, puis la réinvestir lors de leur intégration en classe ordinaire (Armand, 2011). À la CSDM, il existe plus de 200 classes d'accueil servant à la francisation des élèves avant leur entrée en classe régulière, soit plus de 2400 enfants du préscolaire et du primaire. Ainsi, plusieurs d'entre eux ont besoin d'un soutien individualisé lorsqu'ils intègrent le cheminement régulier puisque leurs habiletés en français restent généralement inférieures à celles des natifs francophones (Mc Andrew, Jodoin, Pagé, & Rossell, 2000).

D'autre part, plus de 27% des élèves de ces mêmes écoles sont nés à l'extérieur du Québec. Bien que les classes d'accueil permettent l'apprentissage de la langue d'enseignement, il n'en reste pas moins que certains élèves présentent de grands retards scolaires dus à la scolarisation vécue dans leur pays d'origine. En effet, certains d'entre eux ont vécu une scolarité fondamentalement différente ou encore, n'ont pas ou très peu été scolarisés. Ceux-ci nécessitent donc une attention davantage soutenue pour favoriser une intégration réussie dans le système scolaire québécois. Toutefois, les mesures de soutien offertes actuellement semblent insuffisantes puisque les difficultés chez ces élèves persisteraient malgré celles-ci (Armand, 2005).

1.1.3 Caractéristiques socioéconomiques

Une autre situation à laquelle les enseignants des écoles montréalaises sont confrontés est le haut taux de défavorisation. Dans le plan stratégique de la CSDM (2012), on mentionne que 20% des élèves proviennent d'un milieu socioéconomique faible et 42% des familles ont un faible revenu. Les indices de défavorisation sont calculées et mises à jour annuellement par le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS, 2015). Il a été démontré que les élèves de milieu défavorisé fréquentaient très peu les centres de la petite enfance et étaient donc vulnérables lors de leur entrée en maternelle (Brunelle, Provost, Prénoveau, Crépeau, & Boyer-Laquerre, 2013). Pour pallier ce manque, les maternelles 4 ans à temps plein commencent à être instaurées, mais il reste beaucoup de chemin à parcourir avant de donner à ces enfants tous les préalables pour une entrée réussie à l'école. La CSDM (2012) souligne que 75% des écoles primaires reçoivent des sommes d'argent supplémentaires pour soutenir les interventions effectuées en milieu défavorisé. Ainsi, il semblerait que les élèves provenant de milieu socioéconomique plus faible auraient des besoins particuliers tout au long de leur scolarité.

1.1.4 Particularités du contexte montréalais

Les caractéristiques susmentionnées d'hétérogénéité ne sont pas particulières à Montréal. En effet, les autres grands centres urbains du Québec vivent aussi ces phénomènes. Toutefois, ces derniers sont vécus avec plus d'intensité à Montréal, ce qui distingue la réalité de cette ville. C'est d'ailleurs ce contexte particulier qui a mené le gouvernement à offrir un soutien plus important aux écoles montréalaises par *Le programme de soutien à l'école montréalaise* (MELS, 2003).

D'abord, comme mentionné précédemment, 70% des immigrants au Québec veulent s'installer à Montréal. Ceci fait nécessairement écho dans les écoles francophones de l'île qui se voient accueillir un haut taux d'élèves issus de l'immigration dû aux dispositions de la Charte de la langue française (Palardy, 2014). En effet, la majorité des enfants provenant des communautés culturelles sont scolarisés dans une école de Montréal (MELS, 2003).

Ensuite, le mouvement des élèves performants vers les établissements privés se fait davantage sentir dans la région métropolitaine. En effet, on y dénote un plus grand taux d'élèves qui migrent vers le privé ce qui fait baisser de manière plus significative les taux de réussite des établissements publics (Desjardins, Lessard, & Blais, 2009). Ainsi, l'une des causes de la particularité de l'hétérogénéité dans les classes montréalaises serait que les élèves les plus performants sur le plan académique quittent le réseau public. Les élèves dont les résultats scolaires se situent dans la moyenne ou qui éprouvent plus de difficultés ne peuvent ainsi pas bénéficier de l'effet positif que ces pairs auraient pu exercer sur eux (Desjardins et al., 2009; Lessard & Desjardins, 2009). En outre, Lessard et Desjardins (2009, p. 109) soulignent le danger qui guette cette commission scolaire montréalaise de devenir, malgré elle, «la pourvoyeuse des services éducatifs spécialisés aux élèves plus faibles de la région et aux immigrants».

Enfin, *Le programme de soutien à l'école montréalaise* vient en aide à plus de 47000 élèves de milieux défavorisés sur l'île de Montréal, puisque ceux-ci présenteraient des retards scolaires importants (MELS, 2003). Cela appuie les propos tenus précédemment soulignant l'omniprésence de la défavorisation dans la réalité montréalaise et l'impact de ce phénomène sur la réussite de ces élèves.

En définitive, bien que le réseau scolaire québécois en entier soit influencé par l'intégration des élèves en difficulté, la multiethnicité et la défavorisation, ces facteurs sont davantage concentrés sur l'île de Montréal et caractérisent son contexte scolaire par l'accumulation et le croisement de ceux-ci (MELS, 2003). De plus, la compétition particulièrement intense que livre le réseau privé aux écoles publiques montréalaises a comme conséquence une migration marquée des élèves performants vers les établissements privés. Ce phénomène prive le réseau public de ces élèves pouvant avoir des effets positifs sur l'apprentissage en classe et fait diminuer les taux de réussite (Desjardins et al., 2009). Par conséquent, l'hétérogénéité des classes régulières montréalaises présente certaines particularités qui la distinguent de ce qui est vécu ailleurs au Québec.

1.2 La différenciation pédagogique¹ comme moyen de gestion de l'hétérogénéité en classe

Comme nous venons de l'exposer, les classes régulières à Montréal sont loin d'être homogènes. Plusieurs élèves ont des besoins particuliers relatifs à leurs difficultés ou troubles d'apprentissage, à l'appropriation de la langue ou à un trouble du comportement. Quant aux autres élèves, même si leurs besoins se manifestent de manière moins évidente, ils requièrent autant d'attention et de défis à leur mesure afin de rester motivés et de développer tout leur potentiel.

1.2.1 Défis de la diversité pour les enseignants

Or, répondre aux besoins variés des élèves d'une classe requiert, de la part de l'enseignant, une connaissance approfondie des élèves et, s'il y a lieu, de leur situation particulière (Guay, Legault, & Germain, 2006). Le titulaire doit aussi être disposé et ouvert à considérer la diversité dans sa classe et à en tenir compte dans son enseignement (Huot, 2008). En somme, les attitudes, les connaissances et les compétences de l'enseignant sont centrales dans l'adoption de pratiques différenciées qui permet un enseignement optimal pour tous les élèves d'une même classe montréalaise.

Néanmoins, des travaux de recherche récents ont souligné que les enseignants se disent insuffisamment formés pour favoriser une intégration réussie des ÉHDAA (Bergeron & St-Vincent, 2011) et que les interventions spécialisées nécessaires au soutien à leur intégration ne semblent pas être suffisamment disponibles faute de ressources (Longpré, 2014). D'ailleurs, les enseignants se sentent peu soutenus lors de l'accueil d'élèves

¹ La terminologie entourant la différenciation pédagogique varie selon les auteurs et est peu nuancée (Prud'homme *et al.*, sous presse). Par conséquent, dans cet ouvrage, nous utiliserons indistinctement les termes *différenciation pédagogique*, *pratiques différenciées* et *pédagogies différenciées*.

handicapés ou ayant des difficultés d'apprentissage ce qui ne favorise pas une intégration réussie (Paré, 2011). Une majorité d'enseignants disent ne pas bénéficier de l'aide de personnes-ressources suffisantes pour l'intégration (63,3%) et, ainsi, sont peu favorables à l'exploration de nouvelles méthodes pédagogiques dans ce contexte difficile, tels le travail d'équipe et l'apprentissage par projet (Cardin, Falardeau, & Bidjang, 2012). Ceux-ci se sentent alors insatisfaits de la situation de ces élèves dans leur classe et laissés à eux-mêmes avec le fardeau de les faire réussir.

En ce qui a trait à la prise en compte de l'hétérogénéité dans sa globalité, une majorité des enseignants interrogés par Paré (2011) enseignent toujours selon une perspective plutôt traditionnelle qui tient peu compte de l'hétérogénéité, alors que d'autres enseignants expriment clairement des opinions négatives envers la diversité et l'intégration dans les classes ordinaires (Bergeron & St-Vincent, 2011). Des auteurs ont souligné qu'une proportion d'enseignants ne se sent pas suffisamment formés pour gérer ces classes hétérogènes (77,8%) (Cardin *et al.*, 2012). D'ailleurs, Bergeron et St-Vincent (2011) mettent à jour le fait que très peu de cours durant la formation initiale ont pour sujet l'intervention dans un contexte défavorisé ou multiethnique, alors que l'intégration scolaire est davantage abordée, mais insuffisamment, selon les perceptions des enseignants.

Malgré les obstacles vécus par les professionnels de l'enseignement, il n'en reste pas moins que le contexte scolaire québécois, et plus particulièrement montréalais, requiert l'adoption de pratiques différenciées par les enseignants afin de répondre aux besoins de cette diversité. D'ailleurs, c'est un aspect sur lequel les autorités gouvernementales et les chercheurs s'entendent.

1.2.2 La nécessité de différencier ses pratiques pédagogiques

Comme nous venons de le mentionner, les différents écrits gouvernementaux ainsi que la communauté de chercheurs semblent s'accorder sur le fait que les classes sont de plus en plus hétérogènes et que ce phénomène requiert que les enseignants y accordent

une attention particulière afin de prendre en compte les divers besoins des élèves d'un même groupe.

1.2.2.1 Vision des instances gouvernementales

L'énoncé de politique éducative mentionne déjà en 1997 que chaque école devra se préoccuper «des élèves plus faibles, plus lents et de ceux qui apprennent différemment, en leur proposant des stratégies d'apprentissage appropriées et des mesures d'aide et de soutien adéquates» (MEQ, 1997, p. 14). Plus précisément, le *Programme de formation à l'école québécoise au préscolaire et au primaire* (MELS, 2006) établit les orientations du programme dont des apprentissages qualifiants et diversifiés en stipulant que « les apprentissages seront nécessairement différenciés afin de répondre aux besoins de formation dans le respect des différences individuelles.» (MELS, 2006, p. 4) Pour réaliser ces apprentissages, le *Programme de formation* (MELS, 2006) souligne l'importance que l'élève soit au centre de ses apprentissages, qu'il ait des défis à sa mesure et qu'il soit en action. Il prône l'utilisation de stratégies pédagogiques souples, flexibles et variées. En somme, le béhaviorisme est mis de côté et le constructivisme prend sa place afin que l'élève construise ses connaissances et ses compétences à travers un processus dans lequel il remettra ses représentations personnelles en questions (MELS, 2006). Bref, on y réitère que «l'école doit tenir compte des caractéristiques particulières des élèves et du principe de l'égalité des chances pour tous. » (MELS, 2006, p. 10)

1.2.2.2 Vision de la recherche sur la différenciation des pratiques d'enseignement

De leur côté, plusieurs auteurs (Perrenoud, 2012a; Prud'homme & Bergeron, 2012) abondent dans le même sens et insistent sur la nécessité de différencier les pratiques pédagogiques pour favoriser la réussite des élèves. En effet, il peut s'avérer difficile, voire impossible pour un enfant de progresser si l'activité d'apprentissage ne se situe pas dans sa zone proche de développement. Vygotsky (1978) avait nommé la zone proximale de développement cet intervalle de difficulté qui se situe à la portée de l'apprenant tout en représentant un défi qui le fera progresser. Or, cette zone est propre à chaque individu ce

qui justifie le fait qu'il faille utiliser des pratiques de différenciation pédagogique, c'est-à-dire un ensemble de moyens qui visent à tenir compte des divers processus d'apprentissage des élèves d'une même classe (Kahn, 2010; Perrenoud, 2012b; Przesmycki, 2008).

Dans la pratique, certains enseignants ont développé des stratégies pour différencier leurs pratiques afin de répondre aux besoins variés de tous leurs élèves. Ces professionnels ont constaté que le groupe d'individus dans une classe est hétérogène, que les élèves sont tous uniques et qu'il faut mobiliser des stratégies d'enseignement variées et originales pour répondre aux besoins de chacun et leur permettre d'apprendre à leur rythme tout en utilisant les forces de tous (Lonchamp & Ramel, 2009; Pidoux, 2012; Prud'homme & Bergeron, 2012). En somme, ils possèdent une philosophie de l'enseignement particulière qui les pousse à réfléchir l'acte d'enseigner afin de rejoindre les besoins de tous les élèves, en difficultés ou non, et de pallier le manque de ressources humaines et matérielles à l'intégration des élèves présentant des difficultés particulières.

L'étude de Paré (2011) a permis d'analyser les pratiques de 138 enseignants du primaire pratiquant dans 35 commissions scolaires du Québec. Cette recherche mixte avait pour but d'acquérir des données sur la fréquence d'utilisation de pratiques d'individualisation de l'enseignement (la différenciation, l'enseignement de stratégies, l'accommodation et la modification), à comprendre la vision de ces concepts chez les enseignants et à identifier des facteurs personnels et contextuels susceptibles d'expliquer les différences entre les enseignants. Paré (2011) conclut qu'environ un tiers des enseignants sondés faisaient un usage très fréquent, c'est-à-dire sur une base hebdomadaire à quotidienne, de certaines pratiques différenciées. Cette proportion demeure modeste compte tenu de l'hétérogénéité présente dans les classes des enseignants participants, même si ceux-ci ne sont pas tous en contexte montréalais. Par ailleurs, ces derniers usent très peu de la modification dans leurs pratiques ce qui laisse penser qu'ils ne nivèlent pas vers le bas à cause de la présence d'élèves en difficulté.

Ainsi, la majorité des enseignants continuent d'enseigner comme ils l'ont toujours fait, tout en portant une attention variable aux élèves de la classe qui sont plus avancés ou ont accumulé du retard. D'ailleurs, cette recherche (Paré, 2011) démontre aussi que les deux tiers des enseignants qui différencient peu ne distinguent pas la différenciation de l'accommodation et de la modification. Ainsi, il est possible d'émettre l'hypothèse que le développement d'une meilleure compréhension de la différenciation pédagogique pourrait permettre une amélioration des pratiques.

Cette recherche conclue que seule la formation continue est statistiquement reliée à l'utilisation de pratiques différenciées. Le nombre d'élèves dans la classe est, quant à lui, corrélé négativement à l'utilisation de différenciation. Ceci signifie que plus le nombre d'élèves est élevé, moins l'enseignant a recours aux pratiques différenciées. Finalement, aucune autre variable étudiée (âge, nombre d'année d'expérience, niveau d'enseignement, le nombre d'élèves HDAA et le nombre d'élèves ayant un plan d'intervention) n'est statistiquement corrélée à l'implantation de pédagogies différenciées.

Pour résumer, malgré le fait qu'un changement de la vision de l'enseignement des enseignants est souhaité par les instances gouvernementales, il apparaît que la prise en compte de la diversité dans les classes montréalaises fait face à plusieurs obstacles relatifs entre autres à la formation, aux attitudes et aux compétences des enseignants.

1.2.3 La gestion de classe, déterminant de l'application de pédagogies différenciées

L'une des difficultés ou des peurs vécues par les enseignants lorsqu'ils souhaitent modifier leurs pratiques d'enseignement pour prendre en compte l'hétérogénéité est la gestion de classe (Pidoux, 2012). En effet, avoir des méthodes pédagogiques souples et diversifiées demande d'adopter des stratégies particulières pour gérer la classe. Au sens où nous la conceptualisons, la gestion de classe ne se limite pas à maintenir la discipline auprès des élèves. Cela regroupe plutôt l'ensemble des interventions, effectuées de manière préventive, réactive et rétroactive, qui permettent le maintien d'un climat de classe propice

au développement global des élèves (Beckers, 2009; Dufour, 2009; Gaudreau, Beaumont, Royer, & Frenette, 2012a; Lacourse, 2012; Protsenko, 2012).

Les enseignants souhaitant faire le passage de l'enseignement magistral et simultané à l'enseignement différencié sont confrontés à diverses difficultés. Caron (2003) affirme que l'une de celles-ci est la gestion de classe qui semble plus ardue que lorsque les pupitres sont placés en rangs et que les élèves travaillent individuellement en tout temps dans un contexte d'enseignement uniforme à tout le groupe. Pidoux (2012, p. 24), quant à lui, renchérit en affirmant que l'«un des freins à l'instauration d'une pédagogie différenciée réside dans les difficultés qu'elle peut susciter au niveau de la gestion de classe». Il mentionne que les enseignants hésitent de peur de perdre le contrôle. Ceci a d'ailleurs été soutenu par l'étude de Bergeron (2014, p. 290) qui conclue que les enseignants «sont réticents à différencier et à placer les élèves dans des postures plus actives» de peur que cela favorise l'émergence de comportements difficiles.

Ainsi, le maintien d'une bonne gestion de classe est décisif dans le choix des activités d'apprentissage variées et originales (Gaudreau, Royer, Frenette, Beaumont, & Flanagan, 2013). Par exemple, faire des ateliers avec ses élèves ou des expériences scientifiques avec du matériel fragile (ampoule, électricité, cylindre gradué, etc.) sera difficile pour un enseignant qui peine à maintenir un climat de classe respectueux et à récupérer l'attention rapidement. En effet, un enseignant qui gère bien sa classe amènera ses élèves à réguler eux-mêmes leurs comportements et à devenir autonomes (Dufour, 2009). Des élèves qui développent ces compétences d'autorégulation et d'autonomie seront plus attentifs aux directives et enclin à les respecter, et ce, même dans des contextes plus complexes où l'enseignant n'enseigne pas à tout le monde en même temps pour différencier ses pratiques selon les besoins à combler.

Chouinard (2001) associe l'approche qu'empruntera l'enseignant en termes de gestion de classe à un profil personnel constitué selon l'importance qu'il accorde aux huit composantes de la gestion de classe : l'autorité, la préoccupation relative au système social, l'accent sur la pédagogie, la socioémotivité, le recours aux trucs et aux recettes, la modification du comportement, l'intimidation et la permissivité. Il souligne qu'une gestion

de classe centrée sur la pédagogie sera associée à la prise en compte du rythme d'apprentissage et des intérêts des élèves dans son enseignement pour favoriser le maintien de la motivation et des comportements appropriés en classe. Il dit aussi qu'un profil pluraliste s'avère souvent nécessaire pour prendre en compte les différentes situations de gestion de classe qui se présentent.

Ainsi, le profil personnel de l'enseignant en termes de gestion de classe et la perception qu'il a de sa capacité à établir et maintenir une gestion de classe à l'image de ses valeurs serait un déterminant de l'application de pédagogies différenciées.

1.2.4 Les défis de la gestion de classe

La gestion de classe qu'un enseignant établit serait donc étroitement liée à ses valeurs et à ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. Néanmoins, mettre en place une gestion de classe efficace qui permet de différencier l'enseignement ne semble pas être aisé.

1.2.4.1 Gérer une classe : source de stress

Les nombreux changements dans le contexte scolaire québécois créent beaucoup de stress chez les enseignants, qui doivent modifier leurs pratiques pédagogiques pour diversifier leur enseignement et établir une gestion de classe propice aux méthodes d'enseignement plus flexibles et ouvertes. Plusieurs soulignent que la gestion de classe serait un élément qui cause du stress chez les enseignants (Aloe, Amo, & Shanahan, 2014; Dicke *et al.*, 2014; Klassen & Chiu, 2010; Royer, Loiselle, Dussault, Cossette, & Deaudelin, 2001; Sauvé, 2012; Zacharyas, 2010). D'ailleurs, plus de 10% des enseignants interrogés dans le cadre d'une étude pancanadienne commandée par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (King et Peart, 1992, cité dans Royer *et al.*, 2001) vivraient du stress et de l'épuisement à une intensité assez élevée pour nuire à leur travail. Ainsi, il est aisément possible d'imaginer qu'un enseignant stressé et épuisé sera moins apte à réfléchir et à ajuster ses interventions dans le but de gérer efficacement sa classe et de faire évoluer ses élèves. Bagilishya (2007) souligne d'ailleurs qu'un des effets du stress chez les

enseignants est la baisse de la capacité à répondre aux besoins des élèves. Dans le même ordre d'idées, la profession enseignante serait l'une des plus touchée par l'épuisement professionnel lié au stress. L'étude de Sauvé (2012) démontre même que la gestion de classe, incluant la différenciation des stratégies d'apprentissage, l'intervention éducative, la conciliation de l'hétérogénéité des besoins d'apprentissage et le maintien de la discipline, serait le facteur le plus important dans l'abandon prématuré de la profession enseignante. En somme, la gestion de classe est un facteur de stress non négligeable chez les enseignants et représente un défi à surmonter.

1.2.4.2 Les élèves HDAA intégrés : la gestion des élèves présentant un trouble du comportement

Gérer une classe est, comme nous venons de l'exposer, une tâche ardue qui génère beaucoup de stress chez les enseignants. Or, un défi supplémentaire quant à la gestion d'un groupe surgit lorsqu'un élève HDAA intégré dans une classe présente un trouble du comportement. Selon Gaudreau et ses collègues (2012b), ces élèves représentent un des plus grands défis pour les enseignants autant sur le plan personnel que professionnel. Bien que des moyens puissent être utilisés pour atténuer les comportements inappropriés et qu'il soit possible d'enseigner les comportements sociaux souhaités à ces élèves, cela demeure ardu et stressant pour les enseignants qui les accueillent. Une préparation adéquate est donc nécessaire pour gérer une classe et des élèves présentant un trouble du comportement. Il semblerait que la formation soit insuffisante et que les enseignants qui reçoivent ces élèves ne se sentent pas suffisamment préparés (Gaudreau *et al.*, 2012b).

1.2.4.3 La formation à la gestion de la classe

Une revue des programmes de formation universitaire permet de comprendre que peu de cours sont consacrés à la diversité et à la gestion des apprentissages et des comportements dans les classes hétérogènes (Bergeron & St-Vincent, 2011). Gaudreau (2011) renchérit en soulignant que la formation initiale semble rester superficielle quant à l'enseignement qu'elle offre sur la gestion de classe et que les interventions utilisées dans

les classes actuelles ne démontrent pas une compréhension approfondie des actions à appliquer pour gérer les difficultés comportementales en classe. Pour résumer, il apparaît que la formation initiale gagnerait à être bonifiée dans l'optique d'améliorer la compétence des enseignants à gérer la diversité dans les classes.

1.2.4.4 La relation élève-enseignant

D'un point de vue différent, Way (2011) mentionne que la perception que les élèves ont de leur enseignant joue un rôle important dans la définition de leur comportement. Ses recherches suggèrent qu'un élève qui perçoit son enseignant comme compétent, attentionné et respectueux améliorera son comportement. (p.366, traduction libre). Néanmoins, l'enseignant peut difficilement agir directement sur la perception des élèves, si ce n'est qu'en changeant de comportement. Cependant, la modification des perceptions serait généralement difficile à effectuer.

Archambault et Chouinard (2009, p. 119) reprennent les écrits de Darse et Kameenui (2004, cité dans Archambault et Chouinard, 2009) qui affirment clairement l'aspect primordial d'une bonne relation élève-enseignant en soutenant que les enseignants qui interagissent de manière positive avec les élèves établissent les bases de la réussite scolaire et de l'amélioration du comportement. Ils soulignent aussi le travail de Boynton et Boynton (2005, cité dans Archambault et Chouinard, 2009) qui affirment que les relations positives entre les élèves et les enseignants doivent constituer 40% des efforts de l'enseignant dans l'élaboration de leur système de discipline. Ainsi, maintenir une bonne relation entre les élèves et l'enseignant semble être un facteur important pour l'obtention et le maintien d'un climat de classe efficace. En effet, plusieurs auteurs reconnaissent son impact sur la gestion de la classe (Gaudreau, 2011; Protsenko, 2012; Sabol & Pianta, 2012; Way, 2011).

Or, une relation est bidirectionnelle. Ainsi, il est aussi possible de penser qu'un élève et un enseignant peuvent simplement ne pas s'entendre, que leurs personnalités soient

incompatibles et que l'enseignant, même s'il possède une compétence élevée à gérer la classe, ne parviendra pas à obtenir ce qu'il souhaite de cet élève.

1.2.5 Le sentiment d'efficacité personnelle : déterminant d'une gestion de classe efficace

Toutefois, les obstacles susmentionnés rencontrés par les enseignants lors de la mise en place d'une gestion de classe efficace sembleraient pouvoir être plus facilement surmontés par ceux qui possèdent un sentiment d'efficacité personnelle (SEP) élevé. Le SEP appliqué aux enseignants, concept développé par Bandura (2003), représente la perception des enseignants sur leur capacité à influencer l'apprentissage de leurs élèves avec leurs compétences actuelles plutôt que ce qu'ils peuvent réellement réaliser selon le niveau de développement de leurs compétences (Gaudreau et *al.*, 2012b; Leclerc, Moreau, & Clément, 2011). Selon la théorie de Bandura, les impacts du SEP en enseignement seraient nombreux.

L'étude de Evers, Brouwers, et Tomic (2002) montrent les conséquences que peut causer un faible SEP chez les enseignants. En effet, ces chercheurs affirment que plus le SEP est bas, plus les risques d'épuisement professionnel seraient grands. Dans une perspective plus optimiste, plusieurs travaux qui étudient le sentiment d'efficacité personnelle concluent qu'un niveau élevé de celui-ci dans différentes situations serait relié à des effets bénéfiques sur l'enseignement et la classe. À titre d'exemple, des études recensées par Careau (2007) montrent qu'un sentiment d'efficacité personnelle élevé favoriserait entre autres des pratiques fréquentes d'individualisation de l'enseignement et une gestion des comportements plus positive. Aussi, la recension des écrits réalisée par Gaudreau et ses collègues (2013) ont démontré que les enseignants qui possèdent un haut niveau de sentiment d'efficacité personnelle à intervenir sur les comportements difficiles seraient confrontés à moins de comportements négatifs dans leur classe. Également, Ramel et Lonchampt (2009) suggèrent qu'un SEP élevé chez les enseignants engendrerait une attitude favorable à l'intégration des élèves HDAA et, par conséquent, ces enseignants auraient moins recouru au redoublement et à référer à la classe spéciale. Ainsi, les

enseignants se sentiraient plus aptes à enseigner à tous, selon leurs besoins, en adoptant des pratiques pédagogiques novatrices, telle la différenciation pédagogique, comme le montre aussi l'étude de Leclerc et *al.* (2011).

En définitive, un SEP élevé semble être un facteur de protection contre l'épuisement professionnel, un déterminant de l'établissement d'une gestion de classe efficace et donc un facteur favorisant l'adoption de pratiques pédagogiques différenciées. Une perception élevée du SEP serait donc susceptible de rendre les enseignants plus enclins à s'adapter aux changements qui surviennent dans le système scolaire québécois.

Par ailleurs, le SEP reste encore un concept large en enseignement et la communauté de chercheurs commence à en préciser le sens dans différentes situations. Par exemple, certains abordent le SEP à intervenir auprès d'élèves en difficulté comportementale (Gaudreau, 2011), à enseigner dans un contexte inclusif (Rousseau & Thibodeau, 2011) ou simplement de manière générale (Dufour, 2009; Leclerc et *al.*, 2011; Rousseau & Thibodeau, 2011). Cependant, le SEP à gérer une classe primaire est un aspect encore peu étudié. Pourtant, comme nous l'avons exposé, la gestion de classe semble être un déterminant des approches pédagogiques utilisées et le SEP une avenue intéressante pour favoriser le développement de cette compétence.

1.3 Question de recherche

Le présent projet se penche sur la problématique que vivent les enseignants face au phénomène de l'hétérogénéité des élèves présents dans les classes montréalaises actuelles. En effet, nous avons vu que ces écoles sont fréquentées par des élèves avec des caractéristiques variées qui influencent leur capacité à répondre aux exigences de l'école. Le handicap, les difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, l'apprentissage du français ou les effets de la défavorisation sont des exemples de ces caractéristiques qui s'entrecroisent et s'additionnent dans les écoles montréalaises, modifiant, voire complexifiant, le travail des enseignants. Les enseignants doivent donc composer avec cette diversité et ajuster leurs pratiques pédagogiques pour répondre aux besoins de tous. Le premier défi qu'ils

rencontrent concerne l'établissement d'une gestion de classe efficace qui stimule la participation et l'apprentissage de tous les élèves. En effet, gérer la classe hétérogène est un préalable nécessaire à l'utilisation de pratiques différenciées. Néanmoins, cela cause beaucoup de stress chez les enseignants, plusieurs se sentiraient insuffisamment formés ce qui causeraient des incertitudes quant à leurs aptitudes à établir une relation positive avec leurs élèves ou à accueillir un élève ayant des difficultés de comportement. Par ailleurs, nous avons aussi pu constater que les enseignants possédant un haut niveau de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) à gérer la classe parviendraient plus facilement à obtenir une gestion de classe efficace et ainsi, seraient plus enclins à s'engager dans le développement de pratiques différenciées.

Ainsi, cette recherche a pour but d'étudier la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe des enseignants et les pratiques de différenciation pédagogique qu'ils mettent en place. Plus précisément, nous souhaitons répondre à la question suivante :

- Quelles relations le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe entretient-il avec l'utilisation de pratiques différenciées chez les enseignants des classes montréalaises au primaire ?

CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE

La problématique de la gestion de la diversité dans les classes montréalaises a été développée au chapitre précédent. Ce chapitre-ci présente le cadre théorique retenu, d'abord relativement à la différenciation pédagogique, ensuite la gestion de classe sera définie, puis le concept de sentiment d'efficacité personnelles (SEP) sera défini et appliqué à la compétence de l'enseignant à gérer la classe.

2.1 Différenciation pédagogique

2.1.1 Les dimensions de la différenciation

Comme nous l'avons exposé plus tôt, les élèves d'une même classe sont tous uniques et n'apprennent pas de la même manière ni au même rythme. Il s'agit alors de trouver des moyens pour tenir compte de ces différences dans l'enseignement afin d'éviter de laisser pour compte les élèves éprouvant des difficultés ou étant doués, ou encore de niveler vers le bas les attentes dans la classe. Comme le souligne Perrenoud (2010, p. 27), «différencier, c'est donc lutter à la fois pour que les inégalités devant l'école s'atténuent et pour que le niveau monte.»

Pour Przesmycki (2008, p. 10) la différenciation pédagogique constitue «une pédagogie individualisée qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations propres de la situation de formation» et «une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches, s'opposant ainsi au mythe identitaire de l'uniformité, faussement démocratique, selon lequel tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée, et par les mêmes itinéraires.» En somme, comme le résume bien Kahn (2010), la différenciation pédagogique est composée de toutes les mesures qu'un enseignant peut mettre en place afin de tenir compte des différences entre ses élèves. Paré (2011, p. 71) utilise une définition qui appuie les propos précédents, soit «une action ou une intention pédagogique conçue à partir d'une solide connaissance des élèves du groupe et combinant

plusieurs dispositifs et caractéristiques choisis pour atteindre un objectif d'enseignement».

La différenciation pédagogique est appuyée et justifiée par des fondements philosophiques et didactiques. Przesmycki (2008) mentionne, entre autres, la croyance en l'éducabilité de chacun, l'importance du vivre-ensemble à l'école, l'idéal de l'égalité des chances pour tous et le respect de l'individu. Du point de vue didactique, cette auteure insiste sur le fait que l'élève doit être actif et impliqué dans ses apprentissages et que ceux-ci sont favorisés par l'interaction dans les situations d'enseignement.

Tomlinson (2004) suggère trois principales raisons qui légitiment l'utilisation de pédagogies différenciées, soit l'accessibilité des apprentissages pour l'élève, la motivation à apprendre et rendre efficace l'apprentissage. Quant à elle, Przesmycki (2008) cible l'enrichissement des interactions sociales et cognitives, l'amélioration de la relation entre l'élève et l'enseignant ainsi que l'apprentissage de l'autonomie comme principaux objectifs de la différenciation pédagogique. Bref, «la finalité de la pédagogie différenciée est la lutte contre l'échec scolaire en alliant la transmission des savoirs au développement de chacun.» (Przesmycki, 2008, p. 13)

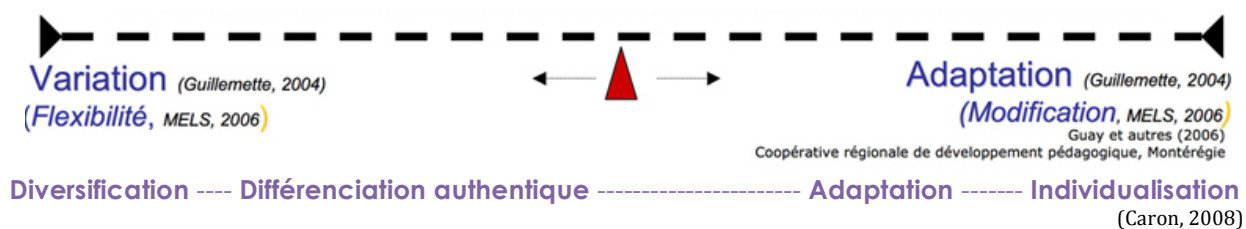
2.1.2 Différencier comment ?

Il existe plusieurs manières de différencier l'enseignement. Guay, Legault et Germain (2006) situent les pratiques de différenciation sur un continuum qui a comme extrêmes la variation et l'adaptation. L'endroit qu'occupent les pratiques utilisées est ensuite déterminé selon le nombre d'élèves à qui elles s'adressent et l'importance des adaptations du programme qu'elles engendrent.

La pédagogue Jacqueline Caron (2008) utilise un continuum similaire dans un de ses ouvrages et y inscrit quatre types de différenciation (voir figure 1). La première étape est la diversification, l'équivalent de la variation selon Guay et ses collègues (2006), qui s'adresse à toute la classe et qui consiste à offrir une variété d'activités et de stratégies d'enseignement. Ensuite vient la différenciation authentique, qui s'adresse aussi à toute la

classe mais qui met en place des stratégies précises pour développer le plein potentiel d'un maximum d'élèves. La différenciation authentique suggère une planification davantage rigoureuse dans le but de répondre aux caractéristiques d'une majorité des élèves, tandis que la variation consiste à utiliser des stratégies d'enseignement différentes de temps à autres pour varier les situations d'apprentissage. L'adaptation et l'individualisation, qui concordent avec l'adaptation du continuum de Guay et ses collaborateurs (2006), viennent après et sont davantage propres à des élèves ciblés et peu nombreux nécessitant des interventions plus spécifiques. L'adaptation s'adresse à un sous-groupe d'élèves, par exemple fournir une version du texte à lire plus court à quatre enfants qui ont accumulé du retard alors que l'individualisation sera pour un seul élève. Dans le cadre du présent projet, nous nous concentrerons sur les interventions générales mises en place dans une classe pour fournir aux élèves des situations d'apprentissages signifiantes et à la portée de chacun, c'est-à-dire la différenciation authentique dans un contexte de classe régulière à Montréal. En effet, nous étudions les pratiques s'adressant à l'ensemble de la classe puisque les pratiques d'adaptation ou de modification ne concernent pas tous les élèves d'une classe.

Figure 1
Continuum des pratiques différenciatrices



Caron (2008, p. 15) suggère sept principales catégories de différenciation. Celles-ci sont représentées dans le tableau 2.1.

Tableau 2.1
Types de différenciation selon Caron (2008)

Intuitive	<i>Il s'agit de la réaction de l'enseignant sur le moment lorsqu'il se rend compte que la situation n'est pas appropriée à chacun.</i>	Planifiée	<i>Il s'agit de stratégies planifiées et mises en place par l'enseignant pour répondre à une situation particulière en répondant aux questions Quoi ? Quand ? Pourquoi ? Comment ?</i>
Successive	<i>Il s'agit d'enseignement à tout le groupe en même temps, mais qui tient compte des différences d'une manière ou d'une autre.</i>	Simultanée	<i>Il s'agit d'une situation d'enseignement où tous les élèves ne font pas la même chose en même temps.</i>
Mécanique	<i>Il s'agit de différencier son enseignement à la suite d'un diagnostic fait initialement.</i>	Régulatrice	<i>Il s'agit de stratégies mises en place pour favoriser la régulation des apprentissages.</i>
Idéal : Authentique			
<i>Il s'agit d'une différenciation planifiée, simultanée et régulatrice. C'est le niveau le plus élevé de différenciation.</i>			

Dans tous les cas de différenciation, les auteurs s'entendent pour affirmer que l'enseignant agit principalement sur trois éléments : les contenus, les processus et les productions (Caron, 2008; Tomlinson & Sousa, 2013). Il s'agit en fait de diversifier les thèmes ou les types d'exercices (contenus), d'offrir différents accompagnements, des groupements différents (processus) et de diversifier les moyens que les élèves pourront utiliser ou créer pour démontrer leurs apprentissages (productions). Finalement, la quatrième dimension retenue par Caron (2008), Tomlinson (2004) et le Groupe de travail

sur la différenciation pédagogique en Outaouais (2005) mentionnent «les structures», aussi nommées comme étant l'environnement d'apprentissage.

2.1.3 La différenciation des structures : porte d'entrée de la différenciation pédagogique

Dans le cadre de cette recherche, nous porterons une attention particulière à cette dernière composante, compte tenu qu'elle «ouvre la porte aux trois autres dispositifs [et qu'elle] contient la gestion des apprentissages, le climat organisationnel, le contenu organisationnel et l'organisation de la classe» (Caron, 2008, p. 18). D'ailleurs, le Groupe de travail sur la différenciation pédagogique (2005, p. 27) affirme que «la différenciation des structures est essentielle à la différenciation pédagogique». En effet, différencier les structures suggère d'adapter l'environnement de la classe pour favoriser l'utilisation de pratiques différenciées, entre autres par la variation des groupements d'élèves (groupe-classe, équipes de besoins, d'intérêts ou aléatoire, individuel) tout en favorisant l'entraide et la coopération. La différenciation des structures inclut aussi l'aménagement de la classe pour faciliter ces différents groupements, la création de coins de travail particuliers et l'encouragement à la collaboration entre les apprenants (Groupe de travail sur la différenciation pédagogique en Outaouais, 2005). Ce groupe de travail explique qu'il est nécessaire de procéder à une différenciation des structures, laquelle offre la possibilité d'une réelle différenciation, étant donné que l'enseignant ne peut être disponible pour tous les élèves en même temps. Par conséquent, il doit organiser la classe afin que les élèves puissent s'entraider et être autonomes dans des regroupements flexibles. Pendant ce temps, l'enseignant assure une surveillance active qui lui permet de différencier les contenus, les processus et les productions en intervenant auprès des élèves qui en ont besoin de manière spécifique. D'ailleurs, même si Tomlinson (2004) fait vaguement mention de la différenciation des structures en abordant la différenciation de l'environnement d'apprentissage, cet aspect transcende les nombreux exemples exposés dans son ouvrage. L'omniprésence de cette facette est flagrante dans le modèle qu'elle suggère où les regroupements flexibles, la surveillance active et les attentes divisées par étapes entourent les trois autres composantes de la différenciation (Tomlinson, 2004). En

effet, elle souligne que la disponibilité de l'enseignant pour les élèves, les modes de travail différents ainsi que les étapes de travail variables, tous trois permettant de différencier les structures, représentent des déterminants de la différenciation des trois autres dispositifs.

En définitive, ces auteurs s'accordent pour affirmer que la différenciation des structures, c'est-à-dire l'aménagement d'un environnement d'apprentissage flexible pour favoriser des modes de travail différents, l'entraide et l'autonomie, est une porte d'entrée vers une différenciation pédagogique plus authentique. D'ailleurs, les résultats obtenus lors par Paré (2011) concluent que les structures représentent un des deux dispositifs les plus fréquemment différenciés par les enseignants. En effet, bien qu'il soit hasardeux de conclure que les enseignants différenciant les structures effectuent de la différenciation pédagogique authentique, cela montre que, même ceux qui ont une vision restreinte de ce concept pourraient faire leurs premiers pas par la différenciation des structures et que celle-ci pourrait permettre de différencier d'autres dispositifs par la suite.

2.2 Gestion de classe

Nous venons d'étayer ce que sont la différenciation pédagogique et les différents dispositifs à la portée des enseignants pour tendre vers une différenciation authentique. Il a aussi été exposé que la différenciation des structures semble représenter un point de départ pour l'implantation de pratiques différenciées par les enseignants. En effet, considérer les caractéristiques personnelles des élèves dans l'enseignement requiert la mise en place d'un environnement de travail propice à l'enseignement différencié par l'utilisation de groupements variés, de coins de travail isolés, et de l'encouragement de l'autonomie et de la collaboration. Or, l'obtention et le maintien d'un tel environnement sont intimement reliés à une gestion de classe efficace que nous définissons dans cette section.

2.2.1 Définition de la gestion de classe

Afin de bien comprendre l'impact de la gestion de classe sur les pédagogies employées, il est nécessaire de définir ce concept qui est trop souvent réduit à la composante organisationnelle de l'intervention éducative telle que décrite par Beckers (2009), et qui consiste à gérer le temps, l'espace et la discipline. En effet, la majeure partie des auteurs s'entend pour affirmer que gérer une classe est une tâche bien plus complexe.

Archambault et Chouinard (2009) soulignent qu'il s'agit de «l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants d'une équipe-école ont recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices au développement des compétences des élèves» (p.15). Plusieurs auteurs (Dufour, 2009; Gaudreau et *al.*, 2012b; Protsenko, 2012) insistent sur l'importance de la création d'un environnement propice à l'enseignement et à l'apprentissage dans le cadre complexe qu'est la classe à l'aide de l'application d'une diversité de stratégies et ce, même dans les situations complexes générées par la classe. L'approche écologique de la classe développée par Doyle (2006) souligne le caractère unique de ce milieu d'apprentissage dans lequel les événements imprévisibles se succèdent. Ces derniers requièrent des interventions judicieuses de l'enseignant afin de maintenir un climat de classe favorable aux activités d'apprentissage.

En somme, notre définition de la gestion de classe, qui rappelle définitivement celle de la différenciation des structures exposée plus haut, est représentée par l'ensemble des actions effectuées par les enseignants afin de créer et de maintenir un environnement propice au développement des compétences scolaires et sociales des élèves dans le contexte complexe de la classe.

Néanmoins, cette définition de la gestion de classe reste sommaire et il est important de la préciser pour comprendre toute la complexité que cette tâche représente. En effet, le contexte de la classe est complexe et seule une vision prenant en compte cette diversité de situations pourra permettre d'exposer les différentes dimensions de la

compétence à gérer une classe. Plusieurs auteurs se sont attardés à préciser ce que comporte la gestion de la classe, dont Nault et Lacourse (2008) qui la détaillent en trois composantes, soit la gestion globale de la classe, la discipline et le pouvoir. Aussi, Legendre (2005) énumère les objets de la gestion de classe comme étant «le temps, l'espace, le programme d'activités, les codes, les règles et les procédures, le système de responsabilités, le système de relations, le système d'évaluation et de reconnaissance, les ressources humaines et matérielles» (p.46). Toutefois, gérer une classe ne se limite pas à cela. Il s'agit aussi d'intervenir face aux comportements déviants et à établir une relation d'autorité (pouvoir). Plusieurs auteurs se sont penchés sur la relation élève-enseignant qui constitue un rapport d'autorité. En effet, Nault et Lacourse (2008), Richoz (2009) ainsi que Macleod, MacAllister, et Pirrie (2012) l'abordent en parlant de la relation entre l'enseignant et l'élève qui se doit d'être saine et hiérarchisée. Ils s'entendent globalement sur cinq formes d'autorité possibles, soit l'autorité légitime ou de statut, celle d'expertise ou de compétence, celle d'influence ou par induction, celle de rétroaction ou relationnelle et celle de coercition.

Globalement, la gestion de classe serait «l'enveloppe, l'organisation matérielle, sociale et interactive de la salle de classe» (Fijalkow et Nault, 2002, cité dans Dufour, 2009, p. 46), mais les diverses dimensions de ce concept ne semblent pas faire consensus chez les auteurs mentionnés ci-haut. En effet, aucune définition commune et complète ne ressort de cette recension.

2.2.2 La gestion de classe en 5 dimensions

Afin de bien étayer la multidimensionnalité de la compétence à gérer la classe, le cadre développé récemment par Gaudreau et ses collègues (Gaudreau, 2015; Gaudreau, Fortier, Bergeron, & Bonvin, sous presse) a été retenu pour notre projet. Ces auteurs divisent ce concept en cinq dimensions distinctes, comme le suggère Garrett (2014), soit celles de la gestion des ressources, de l'établissement d'attentes claires, du développement de relations positives, du maintien de l'attention et de l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage et de la gestion de l'indiscipline. Cette vision nous semble complète compte

tenu que chaque aspect vu par les auteurs recensés étudiant la gestion de classe (Dufour, 2009; Gaudreau, 2011; Hart, 2010; Macleod et *al.*, 2012; Protsenko, 2012; Sabol & Pianta, 2012; Way, 2011) peut trouver place dans l'une ou l'autre de ces catégories. D'autres modèles théoriques, dont celui de Doyle (2006), auraient pu être convoqués pour réaliser cette étude. Le cadre de Gaudreau et *al.* (sous-presse) a été choisi parce qu'il nous permettait d'atteindre les objectifs de l'étude.

2.2.2.1 Gérer les ressources

La gestion des ressources est la dimension qui soutiendra le développement des quatre autres. En effet, il s'agit de planifier et d'organiser le temps, le matériel et l'espace dans l'optique de pouvoir établir des attentes claires, développer des relations positives, maintenir l'attention et l'engagement des élèves et gérer l'indiscipline. Dans le tableau 2.2, différents moyens à la disposition de l'enseignant pour gérer de manière efficace les ressources auprès de l'ensemble de la classe sont énumérés.

Tableau 2.2
Tableau synthèse des moyens pour la gestion des ressources

<i>Temps</i>	<i>Matériel</i>	<i>Espace</i>
- Planifier et informer les élèves du temps des activités d'apprentissage	- Assurer l'accessibilité du matériel scolaire par des méthodes de rangement efficaces	- Disposer le bureau de l'enseignant pour faciliter la supervision de la classe
- Prévoir des moments consacrés au développement des relations interpersonnelles	- Choisir du matériel pédagogique attrayant, stimulant et adapté aux besoins des élèves	- Disposer les pupitres des élèves pour favoriser l'écoute et la participation de chacun
- Utiliser des repères temporels visuels variés (calendrier, horaire des cours, plan de la journée, plan de travail, horloge visuelle, sablier, etc.)	- Préparer le matériel d'enseignement avant les cours (incluant les outils technologiques)	- Prévoir des espaces de travail commun
- Rappeler fréquemment les	- Superviser la gestion des effets scolaires nécessaires	- Utiliser l'affichage en soutien à l'apprentissage
		- Organiser la classe pour

échanciers

- Planifier le temps et encadrer les transitions

aux devoirs et leçons
(agendas et sacs d'école)

permettre la circulation fréquente et fluide de l'enseignant

(Gaudreau et *al.*, sous presse)

Bien que les moyens suggérés ci-haut contribuent à une gestion efficace des ressources, l'hétérogénéité présente dans les classes montréalaises peut amener l'enseignant à faire quelques adaptations pour répondre aux besoins de certains élèves. Une gestion différenciée des ressources peut contribuer à la mise en place d'une pédagogie différenciée par la différenciation des structures expliquée précédemment. Par exemple, donner des listes de vérifications ou des aide-mémoire à certains enfants ayant besoin d'aide pour développer leur autonomie, ou encore prévoir des endroits dans la classe pour les élèves ayant besoin de bouger sont des moyens pour faire les premiers pas vers la différenciation pédagogique.

Autrement, la gestion des ressources contient aussi la gestion des ressources humaines disponibles pour l'enseignant et les élèves de la classe. La mise en place de pratiques collaboratives avec les collègues, les professionnels et les parents pour soutenir l'enseignant dans ses interventions auprès des élèves représente un moyen pouvant favoriser un climat de classe propice aux apprentissages.

2.2.2.2 Établir des attentes claires

Établir des attentes claires correspond principalement à faire respecter des règles de classe en étant constant et cohérent. Ceci permettra à l'enseignant de créer un cadre sécurisant et respectueux. Les élèves savent alors ce qu'ils peuvent faire ou non et quelles sont les conséquences à leurs actions. En plus des règles de classe, l'établissement d'attentes claires signifie aussi la mise en place de routines et de procédures pour les transitions qui font que le déroulement d'une journée de classe est prévisible. Ainsi, les élèves savent exactement ce qui est attendu d'eux. La clé du succès pour établir des attentes claires est la surveillance continue et active de l'enseignant ainsi que la constance

et la cohérence dans les interventions. Les attentes claires seraient un facteur déterminant de la bonne conduite des élèves. Pour prendre en compte l'hétérogénéité dans la classe, certaines adaptations peuvent être envisagées telles que l'utilisation de pictogrammes, une liste de vérification ou des interventions non verbales.

2.2.2.3 Maintenir l'attention et l'engagement des élèves

Le maintien de l'attention des élèves et de leur engagement sur les tâches proposées est une dimension importante de la gestion de classe qui propose d'agir sur l'aspect pédagogique de l'enseignement. En effet, pour y parvenir, l'enseignant doit s'assurer de répondre aux besoins et aux intérêts des élèves dans les activités d'apprentissage qui sont proposées. Ainsi, une approche différenciée, une variété de stratégies pédagogiques et des groupements diversifiés sont autant de moyens à utiliser pour garder les élèves attentifs et engagés. Il est donc possible de penser qu'un enseignant utilisant fréquemment des pratiques de différenciation pédagogique obtiendra une attention et un engagement plus soutenu de la part de ses élèves et sera ainsi confronté à moins d'indiscipline.

2.2.2.4 Développer des relations positives

Les relations qui se développent entre les élèves et leur enseignant sont déterminantes du climat qui règnera dans la classe. En effet, plusieurs auteurs se sont penchés sur l'importance de cette relation dans l'enseignement et de ces diverses facettes (de Jong et *al.*, 2014; Lemire, 2011; Macleod et *al.*, 2012; Martineau & Gauthier, 1999; Protsenko, 2012; Sabol & Pianta, 2012; Way, 2011). L'utilisation de l'humour, un accueil chaleureux tous les jours et s'intéresser à la vie personnelle des élèves sont des exemples permettant de créer et de fortifier le lien qui unit un élève et son enseignant. Les élèves apprécieraient les enseignants qui se montrent stricts mais cohérents, qui interviennent de manière équitable et avec humour. Une relation positive ainsi développée avec les élèves favoriserait l'émergence de comportements responsables chez les élèves et une diminution des comportements perturbateurs (Gaudreau et *al.*, sous presse).

2.2.2.5 Gérer l'indiscipline

Les quatre dimensions de la gestion de classe précédentes visent toutes à prévenir l'émergence de comportements perturbateurs et à favoriser une bonne conduite chez les élèves. Ainsi, dans la mesure où l'enseignant investit dans la gestion des ressources, l'établissement d'attentes claires, les relations positives et le maintien de l'attention et de l'engagement, la gestion des écarts de conduite sera moins fréquente. Cependant, malgré une gestion de classe efficace, certains élèves peuvent avoir besoin d'un enseignement plus explicite et systématique des comportements à adopter, et de renforcements positifs plus fréquents sur leurs bons comportements pour réduire ceux qui sont inappropriés. L'ignorance intentionnelle et l'application des conséquences logiques en lien direct avec le comportement sont aussi des interventions permettant de prévenir et de diminuer la fréquence de l'indiscipline dans la classe, alors que l'application de punitions ne serait pas efficace et aurait plutôt tendance à alimenter la frustration chez l'enseignant et chez l'élève (Gaudreau et *al.*, sous presse).

2.2.2 L'importance des caractéristiques intrinsèques de l'enseignant pour la gestion de classe

La compétence à gérer la classe par l'intermédiaire des cinq dimensions proposées ci-haut est développée à différents niveaux par les enseignants. En effet, les formations et les expériences diffèrent d'un professionnel à l'autre ce qui crée une inégalité entre leur niveau de compétence en gestion de classe. Outre la formation et l'expérience, d'autres facteurs entrent en jeu pour développer la capacité de gérer une classe. (Lacourse, 2012) mentionne que la gestion de classe est une compétence de gestion organisationnelle et interrelationnelle qui dépend des techniques employées et qui sont souvent tacites. McDonald (2010) préfère plutôt parler d'un code de conduite général chez l'enseignant qui se base sur des assises philosophiques, éthiques et théoriques. Quant à lui, Richoz (2009) adopte un point de vue plutôt intéressant sur la manière de l'enseignant de s'imposer face aux élèves par sa présence en classe. Il souligne qu'il est difficile de définir ce concept de présence, mais que celui-ci peut être développé et travaillé par les enseignants.

«La présence est une manière d'être, d'exister devant la classe, qui s'impose par la force intérieure d'être là. La présence est le petit quelque chose qui fait la différence entre un enseignant que les élèves écoutent et respectent et un autre enseignant qui se fait chahuter, qui n'arrive pas à s'imposer et à motiver ses élèves pour sa matière d'enseignement.»
(p.327)

Ce point de vue nous permet de faire un lien avec la vision de Chouinard (2001) mentionnée précédemment qui associe l'approche de gestion de classe d'un enseignant à son profil personnel selon l'importance qu'il accorde aux composantes qui la constituent.

Ainsi, bien que plusieurs variables influencent l'instauration et le maintien d'une gestion de classe efficace, il semblerait qu'un aspect central du développement de la compétence à gérer la classe soit l'enseignant, son profil personnel, ses valeurs et sa présence.

2.3 Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) à gérer la classe

Comme mentionné précédemment, les caractéristiques personnelles de l'enseignant font partie des éléments qui influencent grandement sa compétence à mettre en place une gestion de classe efficace. L'un de ces aspects intrinsèques à l'enseignant est son sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Ce concept a été proposé et approfondi par Albert Bandura ce qui explique l'importance que nous accordons à ses écrits dans cette section, bien que cet objet d'étude ait été repris et étudié par plusieurs chercheurs sur lesquels nous reviendrons ultérieurement. Dans cette partie, nous décrirons ce concept et son influence sur les actions telles que Bandura (2007) l'a développé.

2.3.1 Le concept général du sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

Le concept de SEP est bidimensionnel et comprend l'efficacité personnelle perçue et l'attente de résultat. La première dimension est représentée par les croyances d'une personne à être en mesure de réaliser certaines actions alors que la deuxième dimension

est relative au fait que cette personne anticipe un résultat positif à celles-ci. En somme, le SEP est la croyance, vraie ou fausse, que l'individu a de sa capacité à faire les choix et à poser les gestes nécessaires à la réalisation d'une tâche donnée, et à la croyance d'être en mesure d'obtenir les résultats souhaités dans un contexte précis (Bandura, 2007; Gaudreau, 2013; Gaudreau et *al.*, 2012b).

Il est le «produit du traitement cognitif de diverses sources d'informations d'efficacité» (Bandura, 2007, p. 177). Cependant, il faut porter attention au type d'informations que l'individu retient pour former son SEP. En effet, les croyances d'efficacité sont formées à partir des perceptions que l'individu a des situations vécues, lesquelles peuvent être distinctes des informations réellement transmises lors desdites situations. Cette sélection des informations est influencée par divers «facteurs personnels, sociaux et situationnels qui affectent la manière dont les expériences directes et celles issues de l'environnement social sont interprétées cognitivement» (Bandura, 2007, p. 124).

La théorie de Bandura explique que le SEP influence le fonctionnement des individus en impliquant «des processus cognitifs, motivationnels, émotionnels et décisionnels, par lesquels les réalisations sont effectuées» (Bandura, 2007, p. 177). Les processus cognitifs agissent sur le SEP par leur influence sur l'interprétation que les individus font des événements ainsi que les scénarios possibles qu'ils se construisent. Les représentations ainsi formées servent de lignes directrices pour les actions entreprises dans le but de développer des aptitudes (Bandura, 2007). Les processus motivationnels agissent sur l'intensité et la persistance de la motivation des individus. Les personnes qui ont un SEP élevé seront en mesure de maintenir des efforts soutenus, car ils seront motivés par une possibilité de succès même si cela n'est pas garanti. Ces individus attribueront leurs succès à leurs compétences, et leurs échecs à un manque de travail et d'effort. À l'inverse, les individus qui ont un faible SEP attribueront leurs réussites à des facteurs situationnels plutôt que personnels. En ce qui a trait aux processus émotionnels, ils amèneront les personnes à agir sur des environnements pour les rendre davantage positifs pour eux (ex : la capacité à poser des gestes pour influencer positivement le comportement

d'élèves perturbateurs). Ces processus agiront aussi sur la capacité d'une personne à gérer les pensées négatives lorsqu'elles surviennent (ex : la capacité à rester calme). Finalement, le SEP peut jouer un rôle primordial dans le cheminement des individus dans leur vie par les processus de sélection qui influencent les tâches et les environnements dans lesquels ils choisissent de s'investir. «Les gens évitent les activités et les environnements qu'ils supposent excéder leurs capacités, mais entreprennent facilement des activités et sélectionnent les environnements sociaux qu'ils s'estiment capables d'affronter» (Bandura, 2007, p. 242).

Ainsi, les personnes possédant un SEP élevé, par l'intermédiaire des processus médiateurs, interpréteront les différentes situations et feront des choix qui les amèneront à s'investir dans des tâches présentant un défi et à persévérer dans celles-ci. Ils parviendront à modifier l'environnement et à gérer leurs émotions de sorte qu'ils favoriseront les pensées positives sur leurs actions. Ils se construiront des scénarios futurs positifs et seront donc plus enclins à développer les aptitudes nécessaires à l'accomplissement de leurs objectifs.

2.3.2 Le SEP appliqué aux enseignants

Pour les enseignants, avoir un SEP élevé serait bénéfique dans l'exercice de leur profession, car plus ils se sentent aptes à gérer leurs émotions, à prendre les bonnes décisions et à agir de manière appropriée dans une situation donnée, plus ils tendront « à persévérer dans l'intervention, à s'investir auprès des élèves présentant des difficultés et à agir de manière efficace » (Gaudreau, 2013, p. 184) De plus, Bandura (2007) souligne que le SEP des enseignants agit aussi sur les élèves, leurs apprentissages, leurs aspirations et leur conception d'eux-mêmes. Ainsi, le SEP des enseignants serait un prédicteur de la réussite scolaire des élèves. Aussi, comme la problématique l'a exposé, des auteurs affirment qu'un SEP élevé préviendrait l'épuisement professionnel et favoriserait l'utilisation de pratiques d'individualisation (Careau, 2007; Evers et *al.*, 2002). Certains dénotent des attitudes davantage positives envers l'intégration et une plus grande

confiance à adapter l'enseignement en fonction des besoins des élèves chez les enseignants ayant développé un SEP élevé (Leclerc et *al.*, 2011; Lonchamp & Ramel, 2009).

Par ailleurs, Bandura (2007) souligne le fait que le SEP est multiforme et doit être contextualisé aux différentes situations. Un test généralisé et décontextualisé ne permettrait pas de rendre compte du SEP d'un individu dans les diverses situations vécues. Il assure que celui-ci doit être mesuré de manière spécifique aux différents contextes et aux diverses compétences visées. Ainsi, le SEP doit être contextualisé selon les divers aspects de la profession enseignante, notamment au regard de la gestion de classe, ce qui constitue une part importante de ce projet de recherche.

2.3.3 Le SEP appliqué à la compétence à gérer la classe des enseignants

La gestion de classe représente une compétence importante à développer chez les enseignants. D'ailleurs, comme Bandura le souligne, l'enseignant doit créer un environnement propice au développement des compétences scolaires par des structures de fonctionnement appropriées dans la classe. Il affirme que le SEP détermine en partie la manière dont les enseignants organiseront les activités d'apprentissage. De plus, il mentionne que «les enseignants ayant un sentiment élevé d'efficacité pédagogique agissent en pensant qu'il est possible d'apprendre aux élèves difficiles grâce à un effort supplémentaire et à des techniques appropriées» (Bandura, 2007, p. 363). L'étude de Dufour (2009) soutient cette affirmation en démontrant que les enseignants ayant augmenté leur SEP à influencer le comportement de leurs élèves se sentaient plus confiants à gérer les situations d'apprentissage et à implanter des règles de classe. Aussi, Gaudreau et ses collègues (2013) soulignent que les enseignants se sentant plus compétents à intervenir sur les comportements difficiles seraient moins souvent confrontés à ceux-ci. De son côté, Careau (2007) associe un haut niveau de SEP à une gestion positive des comportements en classe. À l'inverse, les enseignants qui auraient de faibles croyances en leur efficacité seraient submergés par les problèmes disciplinaires en classe, useraient des méthodes de gestion autoritaires et punitives, et douteraient du potentiel évolutif de leurs élèves (Bandura, 2007).

En somme, le SEP représente la perception de l'enseignant de sa capacité à réaliser une action dans un contexte spécifique. Selon la théorie de Bandura, le niveau de SEP est relié au niveau d'acquisition de la compétence de l'individu. Dans cette étude, nous nous concentrerons sur le SEP spécifique à la gestion de classe des enseignants telle que définie précédemment, et la relation qu'il entretient avec les pratiques pédagogiques employées.

2.4 Gestion de classe et différenciation pédagogique

Comme nous venons de l'exposer, la gestion de classe et la différenciation pédagogique représentent des éléments importants de la profession enseignante. Dans cette section, les relations que ces deux concepts semblent entretenir sont explicités, tant selon le point de vue de la théorie que des recherches empiriques.

2.4.1 La gestion de classe : déterminant de la mise en place d'une pédagogie différenciée

Comme nous l'avons explicité précédemment, la différenciation pédagogique se pratique en empruntant principalement quatre avenues , dont la différenciation des structures, qui représente une porte d'entrée aux autres dispositifs de différenciation (les contenus, les processus et les productions) et qui englobe la gestion des apprentissage et l'organisation de la classe pour en favoriser le climat (Caron, 2008). En effet, différencier les structures consiste à adapter l'environnement et la gestion de la classe pour tenir compte du contexte complexe de celle-ci. Ceci permettra de mettre en place des conditions favorables à l'utilisation de différenciation pédagogique.

D'ailleurs, plusieurs auteurs établissent un lien étroit entre l'utilisation de pratiques différenciées et la mise en place d'une gestion de classe efficace de sorte qu'ils appuient la vision de Caron susmentionnée. En effet, les auteurs constatent que l'usage de la différenciation dépend de la gestion de classe établie qui permet une organisation de la classe favorable à l'utilisation de ces pratiques. D'abord, Perrenoud (2012b, p. 31) souligne que, à l'inverse d'une pédagogie magistrale, «dans une pédagogie différenciée,

l'organisation du travail est beaucoup plus complexe, puisque l'enseignant ne s'adresse que marginalement à toute la classe». Il détaille cette complexité dans la variété des manières de faire travailler les élèves, en groupes ou individuellement, mais sur des activités différentes, pendant que le rôle de l'enseignant consiste à circuler et répondre aux différentes demandes, d'observer le travail et d'intervenir au bon moment pour relancer et alimenter les interactions. Imbeau et Tomlinson (2010), quant à eux, soulignent que la recherche a démontré le lien entre la capacité d'un enseignant à fournir des activités d'apprentissages constituant des défis pour chaque élève et sa capacité à gérer une organisation complexe de la classe. Dans le même ordre d'idée, Tomlinson et McTighe (2010) affirment que, pour mettre en pratique la différenciation pédagogique, les enseignants doivent, entre autres, «encourager le respect entre les apprenants» (p.42) afin que les différences soient acceptées par tous, «développer une gestion des routines de classe favorisant la réussite» (p.44) afin que le temps de classe soit efficace et que l'enseignant soit disponible pour les élèves et «élaborer des routines d'enseignement souples» (p.47) pour respecter les différents rythmes d'apprentissage et favoriser les différents groupements. À ces différents aspects de la gestion de classe nécessaires à l'implantation de la différenciation pédagogique s'ajoutent des éléments plus spécifiques auxquels il est primordial de penser dans un tel contexte, soit la gestion du temps, du bruit, des déplacements en classe, de l'utilisation souple de l'espace en classe, de l'organisation et la distribution du matériel et des ressources, de la surveillance du travail de l'élève et de la réservation de temps pour enseigner en petits groupes (Tomlinson & McTighe, 2010).

En somme, Perrenoud (2012b, p. 101) conclut que l'on peut considérer la gestion de classe «comme un préalable fonctionnel, une condition nécessaire, une *trame* qui sous-tend et rend possibles les situations d'enseignement-apprentissage et permet qu'elles se succèdent avec une certaine continuité». Il ajoute que, pour différencier ses pratiques pédagogiques, la gestion devient d'autant plus complexe puisque l'organisation de la classe est en constant mouvement, donc doit continuellement être renégociée et rétablie. D'ailleurs, Tomlinson et Sousa (2013) signalent que la flexibilité est au cœur de la gestion de classe différenciée alors que la rigidité nuit à cette pédagogie. La différenciation pédagogique sera favorisée par des classes ayant un fonctionnement organisé et fluide avec

des structures souples, mais claires. La gestion de classe est alors établie de manière positive en s'appuyant sur un leadership efficace de l'enseignant. Dans ces classes, le répertoire de stratégies pédagogiques et de routines de la classe seraient beaucoup plus large (Tomlinson & Sousa, 2013). Tomlinson (2004) appuie ces propos en affirmant que, dans le contexte d'une pédagogie différenciée, l'enseignant favorisera une certaine flexibilité dans son travail avec l'élève, tentera de mettre en place un climat de classe enthousiaste, utilisera une discipline discrète et aura comme objectif que ses élèves soient autonomes.

Sur ce dernier point, Caron (2008, p. 132) insiste sur l'aspect central de la responsabilisation de l'élève comme condition facilitatrice de l'instauration d'une pédagogie différenciée. «En effet, différencier suppose qu'on délaisse, du moins en bonne partie, l'enseignement magistral et collectif pour mettre en place des structures diversifiées sollicitant la participation des élèves, et cela ne peut se vivre sans un minimum d'autonomie.» Ainsi, l'enseignant doit pouvoir compter sur les élèves pour autoréguler leurs comportements et leurs apprentissages de manière responsable et autonome.

Par conséquent, la gestion de classe, incluant à la fois ce que l'enseignant doit mettre en place et la responsabilisation des élèves, semble être un préalable nécessaire à l'utilisation de pratiques différenciées selon les écrits théoriques.

2.4.2 Les recherches empiriques étudiant le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe

Comme nous venons de l'exposer, la capacité de l'enseignant à établir et maintenir une gestion de classe efficace est un facteur déterminant pour l'application de pédagogies différenciées. Or, il a été démontré plus tôt qu'un individu possédant un haut SEP relatif à une compétence particulière développera des aptitudes et mettra en place des moyens qui l'amèneront à être réellement compétent. D'ailleurs, Bandura (2007) explique qu'il faut élargir le concept de SEP aux nombreuses facettes de la profession enseignante. En effet, le SEP des enseignants est constitué de plusieurs éléments dont leur capacité à maintenir un

climat de classe favorable aux apprentissages. Plusieurs recherches ont étudié le SEP spécifique à la gestion de classe. Dans le but d'avoir une vue d'ensemble des études récentes effectuées sur ce sujet, nous avons questionné les bases de données Érudit, PsycInfo, ERIC et FRANCIS ciblant les dix dernières années de publication (2005 à 2015). La recherche dans ÉRUDIT a attiré notre attention sur 5 textes à la suite de l'utilisation des termes *sentiment d'efficacité personnelle* et *gestion de classe*. De ces textes, nous en avons retenu deux principaux (Dufour, 2009; Gaudreau et al., 2013) compte tenu que les autres articles étaient tous de Gaudreau et ses collègues sur le même projet. En utilisant les termes *classroom management self-efficacy*, PsycINFO a ressorti 7 textes desquels nous en avons retenu 4, puisque les trois autres étudiaient plutôt le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. Avec les mêmes termes, ERIC a suggéré 9 textes desquels nous n'en avons sélectionné aucun compte tenu qu'ils abordaient le sentiment d'efficacité de manière générale ou encore, en étudiant les étudiants alors que ce sont les enseignants qui nous intéressent. Finalement, FRANCIS a présenté 12 résultats avec la recherche *classroom management and self-efficacy*. Nous nous sommes penché sur 4 d'entre eux qui relevaient des aspects particuliers au sentiment d'efficacité personnelle spécifique à la gestion de classe, alors que les autres abordaient le sentiment d'efficacité de manière trop générale.

Parmi ces recherches recensés, quelques chercheurs (Benhar, 2009; Dufour, 2009; Gaudreau et al., 2013; Pace, Boykins, & Davis, 2014) ont établi un lien positif entre une formation à la gestion de classe et une augmentation du sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe.

La recherche de Benhar (2009) a été effectuée auprès d'étudiants dans un cours de gestion de classe dans la région de New York dans le but de mesurer l'effet d'un cours de gestion de classe sur le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe. Ce cours est donné à des enseignants du préscolaire, primaire et secondaire qui cherchent à se perfectionner. Les chercheurs ont administré le questionnaire de Emmer et Hickman (1991), *Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline Scale (SEBM)*, contenant 35 items, avant et après la durée du cours à 71 participants. Cette étude a aussi observé l'effet de variables médiatrices telles que le genre, l'âge, l'origine ethnique, le nombre

d'année d'expérience, s'ils ont des enfants et leur statut socio-économique. Ils ont fait l'étude auprès d'un groupe expérimental (n=29) suivant le cours de gestion de classe et d'un groupe témoin (n=42) suivant un cours sur les enfants particuliers. Il en résulte que la formation sur la gestion de classe et l'intervention avec les élèves ayant un besoin particulier a un effet positif sur le SEP à gérer la classe des enseignants. Toutefois, ce chercheur n'a pu confirmer qu'en partie les résultats d'autres recherches qu'il avait recensées (Cambell, 1996; Ross, Cousins, & Gadalla, 1996) montrant que le sexe, l'âge et l'expérience de l'enseignant étaient en corrélation avec le SEP à gérer la classe. Dans ces recherches, les femmes et les enseignants plus âgés avaient généralement un SEP à gérer la classe plus élevé. Dans cette recherche, le sexe et l'âge n'ont pas montré de lien significatif avec le SEP. Il tente d'expliquer l'absence de relation entre le sexe et le SEP en mentionnant qu'il y avait très peu d'hommes (n=13) dans son échantillonnage. Pour l'âge et l'expérience, il semblerait y avoir un lien montrant que le cours bénéficie davantage aux participants ayant plus d'expérience relativement à l'augmentation de leur SEP.

Dufour (2009) cherche, quant à elle, mesurer l'impact d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur la motivation des enseignants, l'établissement et le maintien de la discipline, et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Cette recherche quasi-expérimentale a été menée auprès de 71 enseignants débutants dans un quartier défavorisé de Montréal, dont 27 dans le groupe expérimental et 44 dans le groupe témoin. Les participants ont vécu trois jours de formation ainsi que 4 rencontres de suivi d'une durée de 2 heures en sous-groupe d'enseignants avec un animateur. Des sous-échelles conçues à partir du questionnaire *Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline* de Emmer et Hickman (1991) ont été utilisées. Ces quatre sous-échelles sont le sentiment d'efficacité pour faire apprendre (4 items), le sentiment d'efficacité à faire face aux problèmes de comportement (5 items), le sentiment d'efficacité à avoir un impact sur le comportement des élèves (4 items) et le sentiment d'efficacité à gérer les situations d'apprentissage (8 items). Ainsi, 17 items au total font directement référence au sentiment d'efficacité personnelle spécifique à la gestion de classe. Les résultats de cette recherche démontrent aussi qu'une formation en gestion de classe favorise le développement d'un SEP élevé.

Gaudreau et ses collègues (Gaudreau & Frenette, 2014; Gaudreau et al., 2013) s'intéressent aux effets d'un programme de formation continue, comprenant 8 rencontres de 3 heures, en matière de gestion des comportements en classe sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants du primaire. Lors de l'étude publiée en 2013, les enseignants d'un groupe expérimental (n=30) et d'un groupe témoin (n=26) de la ville de Québec, travaillant tous avec des élèves du premier cycle, ont participé à cette recherche quasi-expérimentale en répondant à un questionnaire bâti à partir de *l'Échelle d'Auto-Efficacité des Enseignants* (Dussault, Villeneuve, & Daudelin, 2001) et *The Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale* (Brouwers & Tomic, 2001) traduit par les auteurs (Gaudreau, 2008). Cet outil avait pour but de mesurer leur sentiment d'efficacité personnelle à susciter le soutien des collègues, à susciter le soutien de la direction et à gérer le comportement des élèves, avant et après la formation qui a eu lieu au cours de l'année scolaire 2008-2009. En ce qui a trait à l'étude publiée en 2014, 18 participants formaient le groupe témoin alors que les 28 enseignants du groupe expérimental ont participé au programme de formation en 2012-2013. Ils ont tous répondu au questionnaire *L'Échelle du Sentiment d'Autoefficacité des Enseignants en Gestion de Classe* (ÉSAEGC) bâti et validé par Gaudreau, Frenette, et Thibodeau (2015). Des tests t, des analyses descriptives ainsi que des tests non paramétriques ont été effectués. Les résultats sont cohérents avec les précédents et démontrent une augmentation du SEP à gérer la classe à la suite d'une formation.

Enfin, Pace et ses collègues (2014) utilisent le *Teachers' Sense of Efficacy Scale* élaboré par Tschannen-Moran et Hoy (2001) pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants avant et après une formation de 2 heures intégrée à l'école en gestion de classe. Les enseignants interrogés (n=27) proviennent tous d'une même école dans le sud des États-Unis et enseignent auprès d'élèves entre 12 et 17 ans. Le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe a été mesuré à l'aide d'une sous-échelle dans le questionnaire original comprenant 8 items. Un questionnaire démographique a aussi été administré pour recueillir des données sur le genre, l'âge, l'origine ethnique, leur expérience d'enseignement, leur niveau d'éducation, leur formation sur les problèmes de comportements, leurs problèmes mentaux lors de l'adolescence, leur type de communication et leurs techniques d'autoprotection. Cependant, l'analyse de celles-ci n'est

pas rapportée. Néanmoins, cette étude rapporte aussi un lien significatif entre la formation en gestion de classe et l'augmentation du SEP à gérer la classe.

Toutefois, le projet de maîtrise d'Amamou (2014) nuance les résultats des dernières recherches dans un contexte de formation en stage où l'augmentation du SEP à gérer la classe n'est pas systématique chez tous les participants lors de cette immersion en classe. Ce mémoire a été réalisé auprès de 82 stagiaires de deuxième année en formation initiale à l'enseignement de l'éducation physique et de la santé dans une université du Québec. Ils étaient inscrits à un cours de gestion de classe et à un stage intensif de trois semaines centré sur la compétence à gérer la classe. Le SEP à gérer la classe a été mesuré à l'aide d'un questionnaire auto-rapporté créé par les chercheurs à partir des composantes de la compétence à gérer la classe proposée par le ministère de l'Éducation (2001). Dans le cadre de cette étude, Amamou voulait, entre autres, vérifier si le contexte de stage favorisait l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe et si les caractéristiques personnelles des étudiants (âge et sexe) influençaient celui-ci. Ce chercheur note une légère tendance des étudiants masculins à avoir un SEP plus élevé que les femmes. Ces résultats appuient ceux qu'il avait recensés obtenus par Androzzi (2011) et Hardin (2005). Ainsi, il semble y avoir une discordance entre ces résultats et ceux recensés par Benhar (2009) exposés plus tôt. En ce qui concerne l'âge des participants, les résultats d'Amamou ne sont pas concluants, mais il l'explique partiellement par la faible différence d'âge entre ses participants. En effet, Bandura (2003) souligne le fait que l'expérience de vie des individus plus âgés avait généralement un impact positif sur le SEP. Finalement, la recherche d'Amamou (2014) conclut que l'expérience en stage n'influence pas systématiquement le SEP à gérer la classe des participants, ce qui vient apporter un regard différent quant à l'impact de la formation sur celui-ci.

Autrement, Bullock, Coplan, et Bosacki (2015) ainsi que Jones (2012) étudient le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe en tentant de faire des liens entre celui-ci et les caractéristiques personnelles de l'enseignant. Bullock, Coplan et Bosacki (2015) ont recueilli des données sur l'âge, le sexe, l'origine ethnique, le dernier niveau d'étude complété, l'année d'obtention du diplôme et le nombre d'années d'expérience

d'enseignants aux États-Unis. Jones (2012), quant à elle, se penche principalement sur le sexe, le niveau d'étude et le nombre d'année d'enseignement d'enseignants canadiens, principalement en Ontario. De plus, ces chercheurs s'interrogent sur l'influence de la personnalité des enseignants et du soutien qu'ils reçoivent comme modérateurs du sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe. Pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe, les deux études utilisent le *Teachers' Sense of Efficacy Scale* élaboré par Tschannen-Moran et Hoy (2001). Avec des échantillonnages de 395 et 206 enseignants respectivement, ils établissent, à l'aide de données quantitatives et d'analyses statistiques descriptives, corrélationnelles, de régression hiérarchique et de régressions multiples, que le nombre d'années d'expérience, une personnalité plus extravertie ou ouverte ainsi que le soutien perçu favorisent un SEP plus élevé à gérer la classe. Par contre, aucune relation ne semble se manifester entre celui-ci et les variables démographiques ou la spécialisation de l'enseignant (adaptation scolaire, accueil, enseignement général). Pourtant, ces résultats ne sont pas appuyés par la recherche de Klassen et Chiu (2010), effectuée auprès de 1430 enseignants de tous les niveaux dans l'ouest du Canada à l'aide du *Teachers' Sense of Efficacy Scale* élaboré par Tschannen-Moran et Hoy (2001), qui démontre que certaines variables démographiques sont corrélées avec les SEP à gérer la classe. Ces chercheurs concluent que les hommes ont un SEP à gérer la classe plus élevé que les femmes. Il en va de même pour les enseignants des niveaux primaires et préscolaires qui démontrent un sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe supérieur que les enseignants à des niveaux supérieurs.

Selon une perspective différente, plusieurs auteurs ont étudié le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe comme prédicteur d'épuisement professionnel. Aloe et ses collègues (2014) ont fait une méta-analyse de 16 études qui correspondaient à leurs critères, soit l'utilisation des trois dimensions de l'épuisement professionnel (l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation, la réduction de l'accomplissement personnel), que les enseignants interrogés enseignent lorsque l'étude a été menée et que la recherche soit rédigée en anglais. La moitié des études recensées ont été exécutées aux États-Unis et les autres provenaient d'Espagne, de Turquie, d'Israël, de Norvège et des Pays Bas. Ils en concluent que les trois dimensions de l'épuisement professionnel sont reliées au

sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe, donc qu'un haut niveau de ce dernier est un facteur de protection. Cette méta-analyse est appuyée par les résultats de deux recherches de Dicke et ses collègues (2014), ainsi que la recherche de Klassen et Chiu (2010) précédemment exposée, qui relie de manière significative un haut sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe à un taux plus faible de stress et d'épuisement émotionnel chez les enseignants. Dicke et ses collègues (2014) ont mené leurs études quantitatives auprès de 1277 enseignants travaillant dans des écoles allemandes en utilisant le *Teachers' Sense of Efficacy Scale* pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe.

Enfin, Gibbs et Powel (2012) ont tenté d'observer s'il y avait une relation entre le niveau de sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe et l'utilisation de la suspension de l'école comme sanction disciplinaire. Ils ont mené cette étude auprès de 197 enseignants dans 31 écoles du nord-ouest de l'Angleterre en leur demandant de répondre au *Teachers Sense of Efficacy Scale*. Ils en ont conclu que, bien que le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe influence la manière dont les enseignants gèrent les élèves, aucune corrélation ne semble significative avec l'utilisation de l'exclusion de l'école comme sanction.

Bref, le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe a été étudié sous divers points de vue, généralement relatifs aux différents éléments de la gestion de classe, et aux causes et effets d'un niveau élevé de celui-ci. C'est un concept complexe dont l'interprétation varie selon les chercheurs. Cependant, on note une certaine cohérence dans les textes recensés quant aux référents théoriques consultés et aux outils utilisés pour identifier le niveau de SEP des participants, ce qui dénote une interprétation similaire chez ces auteurs. Néanmoins, peu de ces recherches ont été effectuées au Québec, encore moins dans le contexte particulier de Montréal. De plus, celles-ci ont été menées avec des outils de mesure anglophones pour le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe. De plus, la plupart des recherches susmentionnées mesurent cet élément à l'aide du *Teachers Sense of Efficacy Scale* de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001) qui comprend une section spécifique à la gestion de classe. Or, celle-ci comprend entre 4 et 8 items, selon la version,

ce qui ne permet pas d'évaluer toutes les dimensions du SEP à gérer la classe exposées plus haut. Benhar (2009), quant à lui, utilise une échelle différente qui comporte plus d'items, le *Teacher Self-Efficacy in Behavior Management and Discipline Scale* (SEBM; Emmer & Hickman, 1991) mais qui n'a pas été traduite et qui pourrait être mise à jour compte tenu de l'évolution de la gestion de classe adaptée au contexte scolaire actuel. Autrement, Amamou (2014) utilise un outil qu'il a lui-même conçu spécifiquement à la gestion de classe dans le cadre d'un cours d'éducation physique, alors que Gaudreau et ses collègues, en 2013, administrent un questionnaire qu'ils ont traduit. Dans le cadre de ce projet, c'est l'échelle construite et validée récemment par Gaudreau et ses collègues pour leur étude en 2014 (Gaudreau & Frenette, 2014) qui sera utilisée puisque celle-ci comportent davantage d'items et que ceux-ci sont associés à aux 5 dimensions de la gestion de classe retenues dans notre cadre.

2.4.3 Les recherches empiriques étudiant la gestion de classe comme outil à l'utilisation de pratiques différenciées

La nécessité d'une gestion de classe efficace pour la mise en place de pratiques différenciées a préalablement été établie théoriquement. Maintenant, il est impératif de regarder si cela a été vérifié empiriquement. Les recherches dans les bases de données ERIC, Érudit, PsycINFO et FRANCIS nous ont permis de constater que les recherches empiriques étudiant la relation entre la gestion de classe et l'utilisation des pratiques différenciées sont peu nombreuses. En effet, les termes *differentiation* et *classroom management* utilisés n'ont donné que 9 résultats dans ERIC et 17 dans PsycINFO alors que des 2 autres bases de données, aucun résultat ne ressortait, le tout entre les années 2000 et aujourd'hui. Parmi les résultats trouvés, seulement deux ont été retenus comme pertinents pour démontrer un certain lien entre les deux concepts étudiés.

D'abord, une première recherche effectuée en Floride (Miller, 2007) se concentre sur l'effet de pédagogies différenciées en lecture et des stratégies de gestion de classe sur l'apprentissage. Cette recherche était spécifique à l'enseignement de la lecture et avait comme principal objectif de vérifier l'impact de la gestion de classe et de la différenciation

sur l'apprentissage des élèves. Pour ce faire, 32 enseignants de deuxième année dans 9 écoles différentes ont été observés. La méthodologie employée est quantitative, mais basée sur des résultats d'observations. Ces résultats ont été obtenus à partir des grilles d'observations à cocher remplies par les chercheurs sur les méthodes de gestion de classe et de différenciation pédagogique. Les données recueillies ont été analysées à l'aide d'analyses corrélationnelles bivariées et de régression multiples simultanées. Cependant, l'échantillonnage est plutôt restreint pour de telles analyses. Un des résultats intéressants pour la présente recherche est qu'il existe une corrélation positive entre la pédagogie différenciée en lecture et les stratégies de gestion de classe. En fait, les enseignants observés dans cette étude qui utilisaient des pratiques différenciées en lecture se fiaient à leurs bonnes pratiques de gestion de classe pour favoriser l'enseignement.

L'étude de Tricarico et Yendol-Hoppey (2012) cherchait entre autres les facilitateurs ou les obstacles à la planification de la différenciation pédagogique. Cette recherche qualitative, basée sur une étude de cas, a été menée auprès de trois enseignantes dans un quartier urbain du sud-est des États-Unis. Le recrutement a été effectué dans l'optique d'avoir un corpus à variation maximale. Des observations en classe ont été effectuées ainsi que des entrevues pré et post-observations. Des plans de cours, des réflexions sur la pratique et des notes d'observations pour chaque enseignant ont été récoltés et analysés dans le but de faire émerger les conditions facilitantes au développement des compétences de planification de l'enseignement différencié. Les résultats mènent les auteurs à conclure qu'un manque de gestion de classe efficace constitue un obstacle majeur à l'élaboration d'un enseignement différencié par manque de temps et d'énergie, qui sont plutôt dépensés à gérer les comportements difficiles.

En somme, la relation qui a été démontrée par ces deux études entre les pratiques différenciées et la gestion de classe est intéressante et mérite d'être approfondie dans un contexte d'enseignement général, et non pas spécifique à une matière, ainsi que dans le contexte montréalais et ce, avec un échantillonnage plus significatif.

2.5 Pertinence sociale et scientifique de la recherche

La présente section tentera de faire état de l'intérêt de cette recherche au regard de la société et de la communauté de chercheurs.

2.5.1 Contribuer au développement de formations

Cette recherche prend racine dans un désir d'alimenter la réflexion en vue de contribuer au développement de dispositifs de formation au sujet des pratiques de différenciation compte tenu de l'évolution du contexte scolaire. Comme la problématique l'a exposé, le contexte scolaire actuel est en mouvement et l'utilisation de pratiques différenciées est de plus en plus encouragée par le gouvernement (MELS, 2006, 2008; MEQ, 1997), les chercheurs (Lonchamp & Ramel, 2009; Perrenoud, 2010; Pidoux, 2012; Prud'homme & Bergeron, 2012), la CSDM et des conseillers pédagogiques qui y travaillent (CSDM, 2015; Gagnon, Fontaine, & Simard, 2011). Malgré cela, la différenciation pédagogique ne semble pas être utilisée quotidiennement dans la majorité des classes au Québec (Paré, 2011). Or, un des obstacles identifiés à l'utilisation de pédagogies différenciées est la capacité de l'enseignant à gérer la classe (Miller, 2007; Tricarico & Yendol-Hoppey, 2012). Ainsi, il est intéressant de se pencher sur cette relation qu'entretient l'utilisation de pratiques différenciées avec la composante de la gestion de classe (Imbeau & Tomlinson, 2010; Perrenoud, 2012b; Pidoux, 2012) afin d'identifier des leviers qui permettraient de développer des dispositifs de formation originaux et efficaces dont les effets perdureraient dans le temps.

2.5.2 Approfondir la compréhension des enjeux de l'hétérogénéité en contexte montréalais

Le phénomène de l'hétérogénéité auquel la différenciation pédagogique tente de répondre n'est pas propre à la région montréalaise. Néanmoins, cette ville est confrontée à une population hétérogène qui modifie la composition des classes, lesquelles se distinguent des autres zones urbaines de la province. En effet, la CSDM est une organisation qui a

beaucoup d'expérience avec les enjeux de l'éducation en milieu urbain, marqué par les milieux socio-économiques faibles, l'immigration et les élèves en difficulté (Lessard & Desjardins, 2009). Comme la problématique l'a exposée, le contexte montréalais est particulier du fait de sa pluriethnicité et de la migration des élèves performants vers le réseau privé (Desjardins et *al.*, 2009; Palardy, 2014). La présente recherche permettra de contribuer à une meilleure connaissance des enjeux de ce contexte pour les enseignants, particulièrement sur la gestion de classe et les pratiques de différenciation pédagogique.

2.5.3 Approfondir la compréhension du lien entre la différenciation pédagogique et la gestion de classe

L'interrelation entre la différenciation pédagogique et la gestion de classe semble être un fait établi selon certains auteurs (Caron, 2003; Gaudreau et *al.*, 2013; Pidoux, 2012). Il n'en reste pas moins qu'il existe actuellement très peu de recherches qui aient étudié ce lien empiriquement. En effet, à notre connaissance, il n'en existe que deux (Miller, 2007; Tricarico & Yendol-Hoppey, 2012). Or, une meilleure compréhension de celui-ci et de la mesure dans laquelle ces deux concepts sont interreliés permettraient à la communauté scientifiques d'avoir une meilleure compréhension de ces concepts et de l'influence que l'un peu avoir sur l'autre. Ainsi, cela pourrait soulever des pistes de recherche intéressantes pour découvrir, par exemple, si une relation de cause à effet est en jeu ou si un dispositif de formation sur la gestion de classe peut agir sur l'utilisation de pratiques différenciées.

2.6 Objectifs spécifiques de recherche

Il est inquiétant de constater que peu d'enseignants adoptent des pratiques de pédagogies différenciées sur une base régulière (Paré, 2011). Ainsi, cette recherche souhaite comprendre les liens entre le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe et la fréquence d'utilisation des pratiques de différenciation pédagogique. En effet, comme nous l'avons démontré, la gestion de classe semble un facteur déterminant dans l'utilisation des pratiques de pédagogies différenciées. Or, à notre connaissance, peu de recherches empiriques ont étudié cette relation. Aussi, les enseignants ayant un haut

niveau d'efficacité personnelle à gérer la classe seraient plus enclins à utiliser des stratégies de gestion de classe appropriées. Or, parmi les recherches portant sur cette facette du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, aucune ne fait le lien avec la capacité perçue des enseignants à différencier leurs pratiques pédagogiques, ce que nous nous proposons de faire.

Ainsi, dans le cadre de cette recherche, l'objectif principal sera d'examiner la relation existant entre le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe et la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées dans un contexte de classe hétérogène montréalaise. Pour ce faire, les objectifs spécifiques seront les suivants :

1. Établir le SEP à gérer la classe et la fréquence d'utilisation de certaines pratiques de pédagogies différenciées chez les enseignants.
2. Vérifier la présence de relations entre le SEP des enseignants en gestion de classe et le recours à la pédagogie différenciée.
3. Dégager les perceptions des enseignants participants 1-) quant à leur contexte d'enseignement et 2-) à l'importance relative qu'ils accordent à la gestion de classe et à la différenciation dans celui-ci.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Dans la première partie, nous avons mis à jour la problématique vécue par les enseignants qui doivent mobiliser des moyens pour faire face aux divers besoins des élèves de leur classe. En effet, les facteurs d'hétérogénéité qui sont présents dans une classe montréalaise sont nombreux et les instances gouvernementales ainsi que la recherche suggèrent aux enseignants d'en tenir compte dans leur enseignement. Pour ce faire, la différenciation pédagogique présente des pistes de solution intéressantes qui permettraient à tous les élèves d'évoluer selon leur potentiel respectif. Or, la mise en place de telles pratiques de différenciation représente un défi de taille et les obstacles sont nombreux. Parmi ceux-ci, le maintien d'une gestion de classe efficace semble être un facteur déterminant de l'implantation de ces pratiques différenciées.

Dans la deuxième partie, nous avons exposé qu'il existe différents dispositifs sur lesquels les enseignants peuvent différencier, tels les processus, les contenus, les productions et les structures. Ces dernières représentent en fait les interventions qui peuvent être faites sur le milieu d'apprentissage pour favoriser la différenciation des autres dispositifs. Elles s'apparentent aux stratégies de gestion de classe et constituent la porte d'entrée de la différenciation pédagogique. Aussi, les enseignants peuvent utiliser divers moyens pour différencier, mais l'idéal visé serait de manière authentique, c'est-à-dire lorsque les pratiques différenciées sont planifiées, simultanées et régulatrices.

Compte tenu que la différenciation des structures, point de départ pour différencier, se rapproche des stratégies de gestion de classe, nous avons exposé les cinq dimensions de cette dernière catégorisées par Gaudreau et ses collaborateurs (Gaudreau, 2015; Gaudreau et *al.*, sous presse), qui reprend les multiples composantes de ce concept mentionnés par les différents auteurs. Celles-ci sont la gestion des ressources (temps, espace, matériel), l'établissement d'attentes claires, le développement de relations positives, le maintien de l'attention et de l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage, et la gestion de l'indiscipline. Or, certains écrits affirment que la manière dont un enseignant parviendra à

développer la compétence à gérer la classe dans toute sa complexité dépend de caractéristiques intrinsèques à l'enseignant telles que sa présence, sa personnalité, ses valeurs et son sentiment d'efficacité personnelle. Ainsi, la compétence à gérer la classe serait plus facilement développée et maîtrisée par des enseignants possédant un haut niveau de sentiment d'efficacité personnelle relatif à la gestion de classe. Ceci explique donc l'intérêt de vérifier s'il existe une relation entre le sentiment d'efficacité à gérer la classe et l'utilisation de pratiques différenciées ce qui constitue le cœur de ce projet.

Ce chapitre présente donc la méthodologie qui sera utilisée dans le but de :

1. Établir le SEP à gérer la classe et la fréquence d'utilisation de certaines pratiques de pédagogies différenciées chez les enseignants.
2. Vérifier la présence de relations entre le SEP des enseignants en gestion de classe et le recours à la pédagogie différenciée.
3. Dégager les perceptions des enseignants participants 1-) quant à leur contexte d'enseignement et 2-) quant à l'importance relative qu'ils accordent à la gestion de classe et à la différenciation dans celui-ci.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons ciblé une approche mixte qui sera décrite dans une première partie. Nous enchaînerons avec la description des participants de l'étude, puis avec les méthodes employées et le traitement des données. Nous terminerons avec les aspects éthiques considérés dans cette recherche.

3.1 Type de recherche : mixte à dominante quantitative

Pour réaliser les objectifs fixés, l'approche utilisée est mixte, avec une dominante quantitative. En effet, nous souhaitons dans un premier temps «établir des relations d'association entre les concepts » (Fortin, 2010, p. 33) de différenciation pédagogique et du sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe. Cette portion quantitative de la

recherche s'inscrit dans un devis d'étude descriptive corrélationnelle puisqu'elle « ne prétend pas, comme la recherche expérimentale, établir une relation de cause à effet, mais plutôt d'exprimer comment deux variables sont liées et à quel point » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011, p. 162). Nos objectifs, visant à mesurer et à examiner des concepts et leurs relations, s'inscrivent tout à fait dans cette optique de recherche. Dans un deuxième temps, nous souhaitons mieux comprendre l'importance de cette relation dans le contexte particulier de Montréal. Pour ce faire, l'approche quantitative est complétée par une méthode qualitative afin d'avoir le point de vue des principaux intéressés : les enseignants.

Le paradigme postpositiviste habite généralement les chercheurs choisissant de réaliser des études quantitatives. Cette vision « de la science suppose qu'il existe une réalité objective indépendante de l'observation humaine, mais que cette réalité ne peut être connue qu'imparfaitement » étant donné les limites humaines (Fortin, 2010, p. 25). Ainsi, ces chercheurs étudieront les réalités le plus objectivement possible en étant détachés des participants et du milieu, et viseront la généralisation des résultats à la population définie (Fortin, 2010). Or, bien que cette étude soit principalement réalisée de manière quantitative, le choix méthodologique effectué s'est imposé par le problème que nous voulions résoudre plutôt que par une vision de la recherche. En effet, nous voulons vérifier s'il existe des liens entre les deux objets de recherche et les outils méthodologiques nous permettent de le faire à grande échelle de manière quantitative. Cependant, nous sommes conscients que le fait de chiffrer ces concepts peut réduire la réelle complexité de ceux-ci dans le contexte scolaire montréalais. Pour pallier ce problème, nous ajoutons une composante qualitative. En effet, afin de rendre compte de manière optimale des liens entre les concepts étudiés dans le vécu des enseignants interrogés, dans un « souci de retour aux participants et [pour susciter] la discussion autour des constructions de sens émergentes » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011, p. 144), nous organiserons un groupe de discussion pour effectuer une certaine triangulation et approfondir notre compréhension de la réalité montréalaise.

Ainsi, notre position épistémologique dans le cadre de cette recherche est pragmatique compte tenu que nous souhaitons résoudre un problème en intégrant

différentes méthodes dans le but «d'avoir une vision plus complète et plus nuancée d'un phénomène qu'on cherche à comprendre» (Moss, 1996, cité dans Karsenti & Savoie-Zajc, 2011, p. 116). Cette approche peut sembler contradictoire, mais, comme le soulignent Karsenti et Savoie-Zajc (2011), les deux types de méthodologies peuvent être complémentaires afin d'enrichir et de nuancer les résultats de recherche, de sorte que celle-ci est davantage utile et instructive. Il peut sembler audacieux de faire ce choix à cette étape de notre processus sachant que les méthodes quantitatives pourraient fournir des réponses satisfaisantes au regard de la communauté scientifique. Or, comme l'affirme Krathwohl (1998, cité dans Karsenti & Savoie-Zajc, 2011, p. 117), «la limite du chercheur est sa propre imagination et la nécessité de présenter des résultats de manière convaincante.» Dans cet ordre d'idées, nous ne serions pas convaincus par une recherche menée de manière exclusivement quantitative qui étudie des concepts aussi subjectifs que les pratiques pédagogiques et le sentiment d'efficacité personnelle. Ainsi, comme le suggère Mongeau (2008, p. 98), «dans le contexte d'une recherche mixte, on pourrait présenter nos résultats quantitatifs à un groupe de personnes concernées afin de recueillir leurs réactions et leurs interprétations pour enrichir notre propre analyse des données». C'est pourquoi nous faisons le choix d'une recherche mixte afin de compléter de manière qualitative nos informations obtenues dans un premier temps quantitativement et de les enrichir au regard de la réalité vécue par les enseignants en contexte montréalais.

3.2 Participants : enseignants au primaire à Montréal

La population ciblée dans cette étude est les enseignants exerçant dans les classes ordinaires montréalaises. Le type d'échantillonnage est non probabiliste et l'échantillon est formé de volontaires, donc correspond à un échantillon de convenance ou accidentel (Fortin, 2010). Pour nous restreindre aux enseignants de Montréal, un lien vers un questionnaire en ligne a été transmis par courriel dans les écoles de la commission scolaire de Montréal (CSDM) durant l'automne 2015 (Annexe D). De cette façon, nous avons recueilli 154 questionnaires valides pour notre étude.

Étant donné que cette recherche se veut exploratoire sur le terrain montréalais, peu de critères de sélection sont appliqués. Nous demandons seulement que les enseignants répondants soient titulaires d'une classe au primaire et aient une tâche contractuelle ou permanente de plus de 80% dans la même classe, et ce, afin que ceux-ci aient une bonne connaissance de leurs élèves et que leur propre gestion de classe soit établie. En effet, les enseignants suppléants ou ayant une tâche de 20% ou 40% dans une classe doivent plutôt s'adapter à la gestion et à l'organisation des activités pédagogiques d'un autre enseignant.

Compte tenu que nous avons un échantillon très hétérogène étant donné le peu de critères de sélection, et que nous visons à explorer des relations entre des variables, nous recherchons à avoir le plus large échantillon possible. Celui-ci est ainsi plus fidèle aux caractéristiques de la population ciblée (Fortin, 2010), qui est constituée d'environ 3300 enseignants selon un document de l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal (2012). Toutefois, étant donné l'échantillonnage de convenance, il ne nous est pas possible de généraliser les résultats obtenus. Nous cherchons seulement à avoir la plus grande quantité de répondants possible afin de donner une image plus fidèle des caractéristiques de la population (Fortin, 2010).

Les méthodes qualitatives en général ne permettent pas l'utilisation d'un grand échantillon. Parmi les participants qui ont manifesté le désir d'être recontactés, six individus ont accepté de se rencontrer et de discuter lors d'un groupe de discussion. Cela représente donc un échantillonnage par volontariat (Fortin, 2010). Nous souhaitons approfondir le lien entre le SEP à gérer la classe et la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées.

3.3 Méthodes et outils

La recherche se fait en deux temps. D'abord, un lien vers un questionnaire auto-rapporté est envoyé par courriel (Annexe D). Ensuite, un groupe de discussion est organisé pour approfondir notre compréhension des données dans le contexte montréalais. (voir tableau 3.2)

3.3.1 Questionnaire

Les données traitées de manière quantitative dans cette recherche sont recueillies à l'aide d'un questionnaire en ligne. En effet, c'est un outil pratique, efficace et accessible pour interroger une grande quantité de participants. De plus, le chercheur peut facilement en trouver des modèles qui lui conviennent (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011). Aussi, considérant que les technologies nous permettent de faire cette section en ligne à l'aide d'outils de sondage permettant une compilation efficace des résultats, cela nous permet de rejoindre plus de répondants et de diminuer le temps requis à l'administration du questionnaire.

L'outil qui est utilisé est l'amalgame de 3 sous-questionnaires (Annexe A). La première partie est constituée de questions démographiques permettant d'avoir une vue d'ensemble des caractéristiques des enseignants interrogés. La deuxième partie est composée d'une sous-échelle de Paré (2011) pour mesurer la fréquence d'utilisation de sept pratiques de différenciation pédagogique, et la dernière est l'échelle permettant de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe (Gaudreau et *al.*, 2015).

3.3.1.1 Questionnaire démographique

Afin d'avoir le portrait le plus fidèle possible de notre échantillon, une section du questionnaire est dédié à la cueillette d'informations sur les participants et leur contexte de travail. Elle est inspirée de l'outil de Paré (2011), mais s'en distingue puisque nous avons retiré des questions qui sortaient du cadre de cette étude. Ces éléments retenus du questionnaire de Paré (2011) sont :

- l'âge
- le sexe
- le nombre d'années d'expérience en enseignement au primaire

- le niveau d'enseignement
- le nombre d'élèves dans la classe

Ces items permettent d'avoir un portrait général des participants. De plus, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 2, quelques études démontrent que le nombre d'année d'expérience influencerait le SEP à gérer la classe (Bullock et *al.*, 2015; Jones, 2012). Les recherches recensées ne s'entendaient pas sur l'influence de l'âge et du sexe de l'enseignant sur le SEP à gérer la classe et cette relation n'a pas été vérifiée relativement à la différenciation pédagogique. Aussi, les résultats de Paré (2011) soulignaient le fait qu'un plus grand nombre d'élèves en classe était relié à une utilisation moins fréquente des pratiques de différenciation. Ainsi, nous pourrions valider ou infirmer les résultats de certaines recherches en étudiant ces variables dans le contexte particulier aux classes montréalaises.

3.3.1.2 Questionnaire sur la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées

Afin de répondre à notre premier objectif qui consiste à établir la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées des enseignants à Montréal, nous utilisons l'outil de Paré (2011). Celui-ci a été développé et validé dans le cadre de son projet doctoral portant sur les pratiques d'individualisation de l'enseignement. Une section de son questionnaire réfère aux pratiques de différenciation pédagogique. Celle-ci rend compte des dispositifs utilisés par l'enseignant développés dans notre cadre théorique (la différenciation des structures, des processus, des contenus ou des productions) ainsi qu'à leurs caractéristiques (simultanée, successive, mécanique, régulatrice, planifiée ou intuitive). Ceci rend cet outil cohérent avec notre façon de voir les pratiques différenciées.

Cette section de notre questionnaire propose sept items qui représentent chacun une pratique de différenciation pédagogique. Par exemple, le premier item est : «Je propose une situation d'apprentissage où les élèves travaillent au même moment sur un contenu différent.». Les enseignants interrogés doivent se positionner sur chacun d'eux en

mentionnant s'ils la mettent en place «jamais», «plusieurs fois par année», «chaque mois», «chaque semaine», «plusieurs fois par semaine» ou «chaque jour». Lors du développement de cet outil, les analyses de fiabilité ont été effectuées et le coefficient de cohérence interne alpha de Cronbach pour la section reprise pour notre étude est de 0,81 alors qu'un coefficient supérieur à 0,70 est généralement accepté (Lamoureux, 2000). Nous avons vérifié si nous obtenions un alpha de Cronbach similaire avec nos données afin de pouvoir utiliser l'outil de la même manière que l'auteur. Nous avons obtenu 0,701 pour les 7 items. Bien qu'il y ait une certaine différence entre les deux alpha, nous atteignons le minimum acceptable de 0,70. Nous avons tout de même tenté de comprendre pourquoi il était plus faible. Ainsi, nous avons rapidement constaté que deux questions se distinguaient des autres. En les enlevant, on obtient un alpha de Cronbach de 0,722. Nous conserverons donc l'ensemble des questions, mais nuancerons nos interprétations en prenant en compte les deux sous-groupes de questions qui semblent se manifester dans les résultats.

3.3.1.3 Questionnaire pour le SEP à gérer la classe

La troisième partie du questionnaire a pour but de compléter notre premier objectif en évaluant le SEP à gérer la classe des enseignants du primaire. Dans notre recension, nous avons établi que peu d'outils spécifiques existent pour mesurer cet élément dans toute sa complexité. Le *Teachers' Sense of Efficacy Scale* a été utilisé dans de multiples recherches, mais ne comportait que 4 à 8 items spécifiques à la gestion de classe. Un outils différents avait été employé par Benhar (2009) et Dufour (2009), mais celui-ci aurait dû être traduit et de nouveau validé pour être utilisé dans cette étude. De plus, nous avons observé qu'il avait été conçu en 1991. Cet outil risque d'être désuet pour pouvoir rendre compte de la gestion de classe dans le contexte scolaire actuel. Finalement, Gaudreau et ses collègues (2013) avaient utilisé un outil à 15 items qu'ils avaient traduits eux-mêmes pour leur recherche.

Or, récemment, Gaudreau et al. (2015) ont conçu *L'échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC)* en prenant comme base les cinq dimensions de la gestion de classe retenue dans notre cadre théorique (Gaudreau, 2015;

Gaudreau et *al.*, sous presse). Cet outil de 28 items évalue le sentiment d'efficacité personnelle relatif aux cinq dimensions de la gestion de classe que nous avons exposées précédemment, soit la gestion des ressources (4 items), l'établissement d'attentes claires (5 items), le maintien de l'attention et de l'engagement (5 items), les relations sociales positives (5 items) ainsi que la gestion de l'indiscipline (9 items). Les enseignants doivent se prononcer sur un item tel que «Je suis capable d'établir une routine de classe et de la faire respecter avec constance.» à l'aide d'une échelle de Likert à 6 niveaux allant de «tout à fait en désaccord» à «tout à fait en accord». Les coefficients de constance interne alpha de Cronbach ont été vérifiés par les auteurs pour chacune des dimensions. Nous les avons aussi vérifiés avec nos données pour chacune des dimensions. Ils sont de 0,782 pour la gestion des ressources, 0,760 pour l'établissement d'attentes claires, 0,842 pour le maintien de l'attention et de l'engagement, 0,778 pour le développement de relations positives et de 0,878 pour la gestion des comportements difficiles. Comme mentionné précédemment, ceci convient compte tenu que 0,70 représente un coefficient généralement accepté (Lamoureux, 2000) et que nos statistiques sont comparables à ce que Gaudreau et ses collègues (2015) ont obtenu. Par conséquent, nous regrouperons les questions telles qu'elles l'ont été par les auteurs.

Tableau 3.1
Comparaison des alpha de Cronbach

Dimension	Alpha Gaudreau et <i>al.</i> (2015)	Alpha obtenus
1	0,79	0,782
2	0,88	0,760
3	0,87	0,842
4	0,86	0,778
5	0,91	0,878

Reprendre ce questionnaire nous permet d'avoir un instrument de mesure valide, récent et correspondant à notre cadre tout en économisant le temps nécessaire à la traduction ou à la création d'un outil.

3.3.2 Le groupe de discussion

Le groupe de discussion est une «technique d'entrevue qui réunit un petit groupe de participants dans le cadre d'une discussion orientée sur un sujet particulier» (Fortin, 2010, p. 430). Comme Fortin (2010) le mentionne, les individus choisis pour cet entretien en groupe ont généralement des caractéristiques communes afin d'approfondir les connaissances des thèmes de recherche. Dans ce cas-ci, nous cherchons répondre à notre troisième objectif, soit mieux comprendre l'importance perçue du SEP à gérer la classe et de la différenciation dans le contexte montréalais. Bien que nous pourrions éventuellement identifier les relations à l'aide d'analyses statistiques, l'entrevue de groupe est essentielle pour recueillir le point de vue des participants sur l'importance qu'ils accordent à celles-ci relativement à leur contexte de travail particulier. De plus, l'interaction entre les participants nous permettra de nuancer les résultats obtenus, de les trianguler, de nous orienter sur des pistes insoupçonnées, et de faire émerger des pistes de recherches.

Les participants ayant accepté de participer au groupe de discussion sont convoqués à une réunion à l'Université de Montréal. L'entretien (Annexe C) est de nature semi-dirigé afin d'orienter la discussion sur ce qui nous intéresse tout en laissant aux participants la place pour fournir des informations de manière imprévue. Il se déroule en deux parties. La première est composée de deux questions ouvertes pour comprendre l'influence du contexte montréalais sur les concepts étudiés. Le choix des questions vise à orienter la discussion et éviter que les participants s'éloignent du sujet. La deuxième partie est sous forme de discussion dans le but de trianguler, de nuancer et d'approfondir les données recueillies quantitativement. Nous présentons, dans cette seconde section, les résultats obtenus à l'aide des données du questionnaire et recueillons les commentaires des

enseignants susceptibles de compléter, nuancer ou préciser la signification de ceux-ci. Pour cette partie, nous nous sommes inspirées de l'entretien de groupe effectué par Beauregard (2006) qui l'a utilisé dans le but de vérifier la bonne compréhension du chercheur du point de vue des participants et la crédibilité des données recueillies précédemment.

Pour notre groupe de discussion, nous avons obtenu le consentement des enseignants interrogés pour filmer l'entretien afin d'avoir un enregistrement sonore et visuel. Bien que la présence d'une caméra puisse sembler intimidatrice, nous nous sommes assurés qu'elle soit en retrait et que les participants s'habituent à sa présence avant d'entrer dans le vif de la discussion. L'objectif de cet outil est de pouvoir facilement identifier les participants qui prennent la parole lors de la discussion.

Tableau 3.2 Résumé des outils et méthodes d'analyse

Objectifs de recherche	Outils méthodologiques	Analyses
Établir la fréquence et le type d'utilisation de certaines pratiques de pédagogies différenciées chez les enseignants, et leur SEP à gérer la classe.	Questionnaire	Statistiques descriptives
Vérifier la présence de relations entre le SEP des enseignants en gestion de classe et le recours à la pédagogie différenciée.	Questionnaire	Analyses corrélationnelles Régressions linéaires multiples
	Groupe de	Analyse de contenu - précisions et nuances quant à la

discussion

signification des résultats
présentés

Dégager les perceptions des enseignants participants 1-) quant à leur contexte d'enseignement et 2-) à l'importance relative qu'ils accordent à la gestion de classe et à la différenciation dans celui-ci.

Groupe de discussion

Analyse de contenu

- de l'importance relative des concepts à l'étude en contexte montréalais
- des particularités du contexte scolaire montréalais

3.4 Hypothèses

Pour l'objectif 1, nous faisons l'hypothèse que la majorité des enseignants interrogés ne différencient pas fréquemment compte tenu des résultats de Paré (2011) qui soulèvent que seulement un tiers des enseignants différencient fréquemment. Aussi, plusieurs auteurs soulignent le manque de formation des enseignants pour tenir compte de l'hétérogénéité en classe (Bergeron & St-Vincent, 2011), les lacunes quant au soutien offert aux enseignants (Paré, 2011) et le manque de ressources pour l'intégration (Longpré, 2014) ce qui ne favorise pas des attitudes positives face à l'exploration de nouvelles méthodes pédagogiques (Cardin et *al.*, 2012) et à la diversité et l'intégration en classes ordinaires (Bergeron & St-Vincent, 2011).

En ce qui a trait au SEP à gérer la classe, nous croyons que peu d'enseignant auront un SEP très élevé compte tenu que la formation initiale propose déjà peu de cours relatifs à la gestion des comportements en classe (Bergeron & St-Vincent, 2011). Aussi, plusieurs

auteurs affirment que la gestion de classe est un facteur de stress important chez les enseignants (Aloe et *al.*, 2014; Dicke et *al.*, 2014; Klassen & Chiu, 2010; Royer et *al.*, 2001; Sauvé, 2012; Zacharyas, 2010).

Pour l'objectif 2, nous faisons l'hypothèse que nous trouverons une corrélation positive significative entre le SEP   gérer la classe et la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées. En effet, les différentes lectures et la recension effectuée nous amènent à croire que les enseignants qui utilisent très fréquemment la différenciation pédagogique auraient un SEP   gérer la classe élevé. En effet, plusieurs auteurs s'entendent pour dire qu'un des obstacles majeurs à l'utilisation de pédagogie différenciée serait la gestion de classe (Pidoux, 2012 ; Caron, 2003 ; Bergeron, 2014).

Plus précisément, les deux recherches recensées qui ont étudié la relation entre le SEP en gestion de classe et les pratiques de différenciation (Miller, 2007; Tricarico & Yendol-Hoppey, 2012) ont relevé que certains aspects plus précis de la gestion de classe sembleraient avoir une influence plus importante sur l'utilisation de différenciation pédagogique. En effet, la recherche de Tricarico et Yendol-Hoppey relève que la relation maitre-élève, l'établissement d'attentes claires et la gestion des écarts de conduite constituent des dimensions de la gestion de classe essentielles à la pédagogie différenciée. Quant à la recherche de Miller, elle a davantage souligné l'importance de l'établissement d'attentes claires et mentionne l'importance de varier les méthodes de travail ce qui pourrait correspondre au maintien de l'attention des élèves sur la tâche selon Gaudreau et al. (sous presse). En somme, ces résultats mènent à penser que certaines dimensions du SEP   gérer la classe, telles qu'exposées dans notre cadre, auraient une relation plus importante sur la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées. Au regard des résultats des recherches susmentionnées, l'établissement d'attentes claires serait la dimension qui serait corrélée de manière la plus significative avec la différenciation pédagogique. Par contre, aucune de ces études ne mentionne la dimension de la gestion des ressources, ce qui nous porte à croire que cette dimension ne sera pas corrélée avec la fréquence de différenciation.

Par ailleurs, nous avons souligné dans les premiers chapitres la relation intime que semble entretenir les stratégies de gestion de classe et la différenciation des structures, un des quatre dispositifs permettant la mise en place de pédagogies différenciées. De plus, Paré (2011) avaient souligné dans son étude que les enseignants différenciant peu fréquemment utilisaient particulièrement le dispositifs des structures lorsqu'ils différenciaient. Ainsi, il est possible d'émettre l'hypothèse que le score dans la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées pour les structures sera fortement relié au score du SEP à gérer la classe. Nous pouvons aussi penser que les pratiques plus avancées de différenciation pédagogique, par exemple, une utilisation fréquente des quatre dispositifs, seront utilisées par les enseignants présentant un très haut score de SEP à gérer la classe.

3.5 Considérations éthiques

Cette recherche est effectuée auprès d'humains et doit, par conséquent, répondre à certains critères éthiques. Compte tenu qu'il s'agit d'un questionnaire à remplir par des adultes seulement et que ceci n'affecte pas l'enseignement de ceux-ci, les risques sont plutôt minimes. Cependant, l'aspect dont nous devons tenir compte plus particulièrement est l'anonymat des participants. En effet, le but de cette recherche n'est pas de juger les enseignants sur leurs pratiques ni de les évaluer sur leur enseignement. Il est primordial que les participants ne sentent pas qu'il y a une possibilité que leur direction, par exemple, soit informée de leurs réponses où qu'il soit possible de les identifier dans le rapport final.

De plus, un certificat d'éthique de la recherche a été obtenu auprès de l'Université de Montréal pour cette étude (CPER-15-101-D). Ce certificat ainsi que la signature du formulaire de consentement (Annexes E et F) nous permettent de nous engager auprès des participants à respecter les normes relatives à l'éthique. Par le fait même, les enseignants interrogés sont rassurés quant à la confidentialité de leurs réponses et de leur identité.

Nous avons choisi la plateforme Internet WebQuest car la version gratuite n'a pas de limites de questions ou de répondants, et permet d'exporter les données dans un document Excel.

Le second formulaire de consentement (Annexe F) est soumis pour les participants qui prennent part au groupe de discussion. En effet, ceux-ci sont filmés ce qui peut représenter un obstacle pour eux. Or, nous nous assurerons que l'extrait vidéo reste confidentiel et ne soit utilisé qu'aux fins de la recherche en cours.

Dans les formulaires, le droit de retrait à la recherche est bien expliqué et les coordonnées du chercheur inscrites afin que les participants puissent nous joindre pour toutes interrogations ou inquiétudes. Les objectifs de la recherche y sont clairement expliqués ainsi que les moyens qui seront mis en place pour les atteindre.

CHAPITRE 4 : RÉSULTATS

La recherche menée dans le cadre de ce mémoire avait comme objectif général de comprendre comment le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) à gérer la classe interagit avec l'utilisation de certaines pratiques de différenciation pédagogique par des enseignants du primaire à la Commission scolaire de Montréal. L'atteinte de cet objectif implique qu'il faut établir la fréquence d'utilisation de certaines pratiques de différenciation pédagogique des enseignants interrogés ainsi que leur SEP à gérer la classe (objectif 1). Ensuite, il faut vérifier la présence d'une relation entre ces deux concepts (objectif 2). Finalement, obtenir le point de vue des enseignants dans le contexte montréalais relativement à cette relation dans leur contexte particulier d'enseignement nous permettra alors de dégager leurs perceptions quant à l'importance relative qu'ils accordent à ces deux concepts dans leur pratique (objectif 3).

La première section de ce chapitre présente les résultats obtenus à partir des données du questionnaire pour les deux premiers objectifs. Le portrait des participants obtenus à l'aide de statistiques descriptives sont d'abord présentés. Ensuite, les résultats des analyses descriptives quantitatives sur la fréquence d'utilisation des pratiques de différenciation pédagogique puis sur le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe des enseignants interrogés seront exposés. La section se poursuivra en présentant les résultats relatifs aux liens statistiques qui unissent les deux concepts étudiés, obtenus en exécutant des analyses corrélationnelles, des régressions multiples et des ANOVA, puis sera close par une synthèse des résultats quantitatifs. La seconde section présentera, en premier lieu, les participants au groupe de discussion et, en deuxième lieu, les résultats qualitatifs obtenus à l'aide d'une analyse de contenu intuitive relativement à notre troisième objectif, soit celui de dégager les perceptions des enseignants relativement à l'importance de la gestion de classe et de la différenciation dans la réalité montréalaise.

4.1 Extraction des données quantitatives

4.1.1 Portrait des participants et de leurs caractéristiques

Le questionnaire en ligne nous a permis de récolter 161 questionnaires complétés. De ceux-ci, nous en avons retenues 154. Les questionnaires que nous n'avons pas utilisés provenaient d'enseignants d'autres commissions scolaires que la CSDM ou encore, un questionnaire a été rempli, mais le participant avait répondu «NON» au consentement. Nous avons donc effacé ses réponses.

Étant donné le mode d'échantillonnage par volontariat, nous ne pouvions qu'espérer avoir le plus grand nombre de participants possible pour être en mesure d'effectuer nos analyses statistiques tout en ayant un échantillon nous permettant de nous rapprocher des caractéristiques de la population visée, c'est-à-dire les enseignants de classe ordinaire au primaire de la CSDM. Le nombre de questionnaires remplis nous apparaît satisfaisant compte tenu que nous atteignons environ 5% de la population visée d'environ 3000 enseignants titulaires au primaire de la CSDM. Il faut mentionner que le contexte de collecte de donnée n'était pas optimal. En effet, les démarches ont été entreprises à l'automne 2015, soit lors des négociations de la convention collective des enseignants. Parmi leurs moyens de pression, les enseignants visaient de ne pas outrepasser le nombre d'heures officielles dans leur tâche et ainsi, n'étaient pas enclins à s'engager dans des activités extérieures à leur enseignement. Nous pouvons donc nous considérer chanceux d'avoir eu ce nombre de questionnaires complétés malgré le contexte dans lequel nous nous trouvions.

Des 154 participants, 130 sont des femmes (n=130, 84,4%) et 24 des hommes (n=24, 15,6%). Ceci est intéressant compte tenu que nous nous rapprochons des statistiques générales du corps enseignant fournies par Service Canada (2011) qui sont de 87,4% de femme et de 12,6% d'hommes.

L'âge des répondants se situe entre 24 et 59 ans et ils ont en moyenne 41 ans (Tableau 4.1). Pour les regrouper, nous avons utilisé les groupes d'âge suggérés par Service Canada (2011). Un individu a 24 ans (0,6%), 92 enseignants ont entre 25 et 44 ans (59,7%), 61 personnes ont entre 45 et 64 ans (39,6%) et aucun participant n'a au-dessus de 65 ans.

Tableau 4.1
Groupe d'âge des participants

	Fréquence	Pourcentage
15-24 ans	1	,6
25-44 ans	92	59,7
45-64 ans	61	39,6
65 ans et plus	0	0

La variété de notre échantillonnage se manifeste aussi dans le nombre d'années d'expérience au primaire des participants (Tableau 4.2). Les enseignants interrogés ont en moyenne 13,9 ans d'expérience au primaire. Des participants, 31 ont moins de 5 ans d'expérience, donc sont en période d'insertion professionnelle (20,1%), 21 ont entre 6 et 10 ans d'expérience (13,6%), 34 ont entre 11 et 15 ans d'expérience (22,1%), 43 ont entre 16 et 20 ans d'expérience (27,9%) et 25 ont plus de 20 ans d'expérience (16,2%).

Tableau 4.2
Expérience en enseignement au primaire des participants

	Minimum	Maximum	Moyenne
Expérience au primaire	1	33	13,94

	Fréquence	Pourcentage
0 à 5 ans	31	20,1
6 à 10 ans	21	13,6
11 à 15 ans	34	22,1
16 à 20 ans	43	27,9
plus de 20 ans	25	16,2

Il est aussi pertinent de vérifier à quel niveau scolaire ces enseignants travaillent (Tableau 4.3). On remarque que nous avons une proportion presque égale pour chacun des cycles d'enseignement, soit environ un tiers des répondants pour chaque cycle. Seuls 4 enseignants enseignent à des groupes d'élèves inter-cycle, donc ne peuvent être placés dans l'un ou l'autre des cycles d'enseignement.

Tableau 4.3
Cycle d'enseignement des participants

	Fréquence	Pourcentage
1er cycle	51	33,1
2e cycle	49	31,8
3e cycle	50	32,5
Multi-niveaux	4	2,6

En catégorisant les enseignants selon qu'ils enseignent en classe pure, c'est-à-dire à des élèves étant tous en même année, ou à un groupe mixte, soit ayant des élèves de différents niveaux dans la même classe, nous observons que 20 répondants (13%) enseignent à une classe de plus d'un niveau (classe-cycle ou inter-cycle) et 134 enseignent en classe pure (87%).

Quant aux nombres d'élèves dans chacune des classes, la moyenne se situe à 19,71 et la médiane à 19 élèves. Des valeurs extrêmes de 8 et de 40 se présentent. Ces valeurs sont surprenantes. On peut imaginer qu'un enseignant a 40 élèves car il fait du *team teaching*, mais ce n'est qu'une hypothèse. Nous savons que l'enseignant qui a 8 élèves a une classe inter-cycle, mais nous n'en savons pas davantage.

Ainsi, l'échantillon utilisé pour les analyses quantitatives qui suivent, bien que constitué sur une base volontaire, présente une variété de caractéristiques présentes dans la population étudiée. Nous resterons cependant prudents dans nos interprétations compte tenu que la méthode utilisée pour l'échantillonnage n'est pas aléatoire et que notre échantillon, bien qu'acceptable, n'est pas exhaustif de la population visée.

4.1.2 Fréquence d'utilisation de certaines pratiques de différenciation pédagogique des enseignants et leur SEP à gérer la classe (Objectif 1)

4.1.2.1 La fréquence d'utilisation de pratiques différenciées

Dans le questionnaire, les enseignants devaient se positionner sur la fréquence à laquelle ils utilisent certaines pratiques de différenciation pédagogique en sélectionnant un des choix suivant : 1- Jamais ; 2- Plusieurs fois par année ; 3- Chaque mois ; 4- Chaque semaine; 5-Plusieurs fois par semaine ; 6- Chaque jour.

Dans le tableau 4.4, nous avons ressorti les moyennes et les écarts-types de chacune des pratiques différenciées avec SPSS.

Tableau 4.4

Fréquence d'utilisation de pratiques différenciées – Moyennes et écart-types

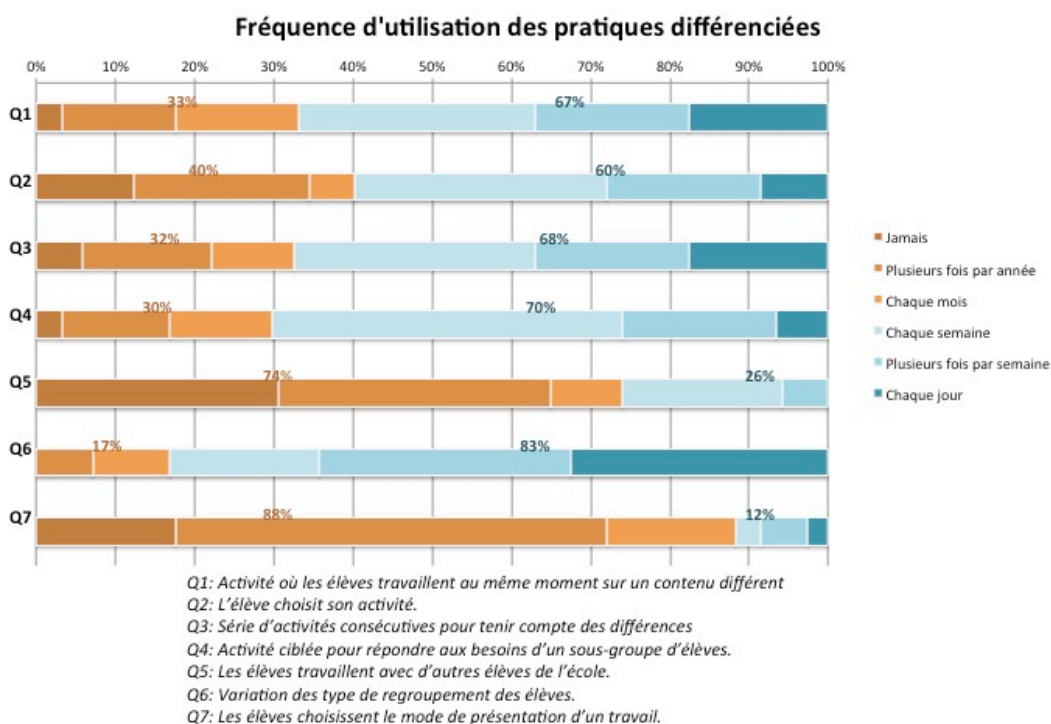
	Moyenne	Ecart type
1. Je propose une situation d'apprentissage où les élèves travaillent au même moment sur un contenu différent (par exemple: ateliers, projets, travail en sous-groupes...)	4,01	1,389
2. Je réserve un moment où l'élève choisit lui-même son activité d'apprentissage (centre d'apprentissage, projets personnels, travail individuel comportant des choix...)	3,49	1,531
3. Je planifie une série d'activités consécutives et variées de manière à tenir compte des différences entre les élèves de la classe.	3,94	1,479
4. Je propose, à un sous-groupe d'élèves, une activité ciblée qui ne s'adresse qu'à eux (atelier, enrichissement, remédiation, récupération...).	3,82	1,183
5. J'organise une activité d'apprentissage où mes élèves travaillent avec des élèves d'autres classes de l'école.	2,36	1,267
6. Je varie le type de regroupement des élèves dans les activités d'apprentissage que je propose (individuel, équipes, ...).	4,73	1,217
7. Je permets à l'élève de choisir le mode de présentation d'un travail (exposé, vidéo, maquette, affiche ...).	2,33	1,144

Ces premières données permettent de constater que deux des sept pratiques semblent beaucoup moins utilisées par les enseignants interrogés. En effet, la pratique 7 où les élèves choisissent leur mode de présentation et celle où ils travaillent avec des élèves d'autres classes obtiennent les moyennes les plus basses (respectivement 2,33 et 2,36). À l'opposé, la pratique où l'enseignant varie les regroupements semblent être la plus fréquemment utilisée avec une moyenne de 4,73, suivi par celle où l'enseignant propose des tâches différentes aux élèves (4,01).

Le graphique 4.1 nous permet d'observer en un coup d'œil les résultats des 7 questions portant sur la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées en conservant les

6 niveaux de l'échelle de Likert. On peut ainsi confirmer que deux des sept pratiques semblent être considérablement moins utilisées par une majorité d'enseignants, alors que les 5 autres sont utilisées fréquemment par une majorité des participants.

Graphique 4.1
Fréquence d'utilisation des pratiques différenciées



En considérant que les réponses «Chaque semaine», «Plusieurs fois par semaine» et «Chaque jour» représente une utilisation très fréquente des pratiques suggérées, on peut considérer que l'utilisation d'une variété de groupement d'élèves représente la pratique utilisée fréquemment par le plus grand nombre d'enseignants, soit 83% des enseignants interrogés qui l'utilisent très fréquemment. Ensuite, 70% des participants disent offrir fréquemment un contenu particulier à un sous-groupe d'élèves selon leur besoin sous forme d'atelier ou de récupération par exemple. Les trois autres pratiques étant utilisées fréquemment par une majorité des enseignants participants sont de proposer une situation d'apprentissage où les élèves travaillent en même temps sur un contenu différent (67%), de réserver un moment où l'élève choisit son activité (60%) et de planifier une série

d'activités consécutives et variées pour tenir compte des différences entre les élèves (68%). Cependant, une faible proportion d'enseignants offrent aux élèves le choix de leur production (12%) et organisent des activités avec des élèves d'autres classes (26%).

En constatant ce contraste dans le graphique 4.1 pour deux des sept pratiques, nous avons calculé trois scores moyens pour la différenciation (Tableau 4.5), soit un score total (Moyenne DPTOT), un score incluant les 5 pratiques plus fréquemment utilisées (Moyenne DP5) et un dernier score incluant les 2 pratiques les moins populaires (Moyenne DP2).

Tableau 4.5

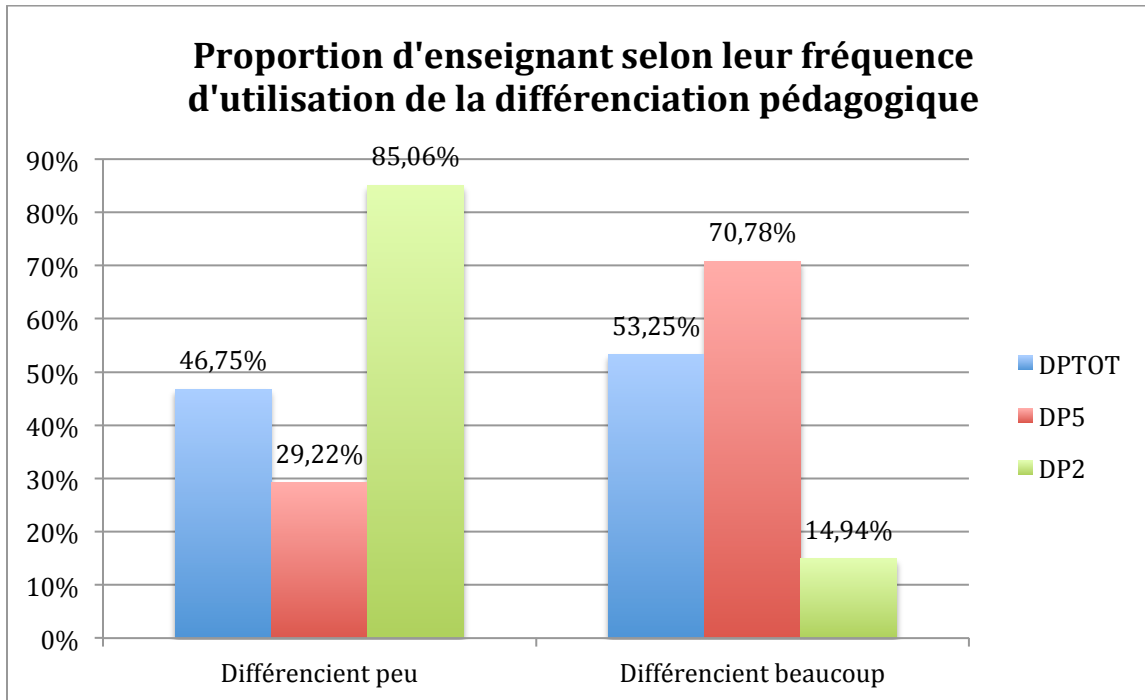
Moyennes de la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées

	Moyenne	Ecart type
Moyenne DP	3,5269	,79170
Moyenne DP5	3,9987	,94073
Moyenne DP2	2,3474	,90627

Par la suite, nous nous sommes servi de ces trois scores différents quant à la fréquence d'utilisation de pratiques de différenciation pour tenter de comprendre quelle proportion des enseignants différencie fréquemment ou non. Le graphique 4.2 nous permet de constater que, si l'on met toutes les pratiques de différenciation pédagogique ensemble, on obtient 53,25% des enseignants qui différencient fréquemment, soit environ la moitié. Par contre, si l'on enlève les deux pratiques qui étaient les moins utilisées, plus de 70% des enseignants interrogés font un usage fréquent de pratiques différenciées. À l'inverse, en observant les fréquences d'utilisation des pratiques moins utilisées, moins de 15% des enseignants différencieraient fréquemment.

Graphique 4.2

Proportion d'enseignants selon leur fréquence d'utilisation de la différenciation pédagogique



Les proportions d'enseignants qui différencient fréquemment ou non semblent être très différentes selon qu'il s'agit de la moyenne de fréquence des cinq pratiques les plus courantes ou de celle des deux pratiques les moins fréquentes. Afin de vérifier si cette différence est statistiquement significative, un test T pour échantillons appariés a été effectué.

Compte tenu de l'échantillon suffisamment nombreux et que les variables sont distribuées approximativement de manière normale (Howell, 2008), nous avons pu faire un test t. Le test démontre une différence significative entre les deux moyennes avec une valeur $t=18,897$ ($p<0,05$). Ainsi, la moyenne des deux pratiques moins fréquentes est significativement moins élevée que celle des cinq pratiques fréquemment utilisées. Ceci nous encourage donc à investiguer davantage les différences entre l'utilisation de ces pratiques chez les enseignants interrogés.

4.1.2.2 Le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe

Dans le questionnaire, les enseignants devaient se positionner sur leur sentiment d'efficacité relativement à certains aspects de la gestion de classe en sélectionnant un des choix suivant : 1- Tout à fait en désaccord ; 2- En désaccord; 3- Plutôt en désaccord; 4- Plutôt en accord; 5-En accord ; 6- Tout à fait en accord.

Dans le tableau 4.6, nous avons d'abord ressorti les moyennes et les écarts-types de chacune des questions relatives au sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe en les regroupant par dimensions avec SPSS.

Tableau 4.6
Sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe: Moyennes et écarts-types

	Moyenne	Écart type
Dimension 1	4,89	,732
Je suis en mesure de gérer efficacement le temps nécessaire à la réalisation des activités prévues à l'horaire. D1	4,82	,916
Je suis capable d'aménager physiquement ma classe en tenant compte des besoins particuliers des élèves. D1	4,95	,992
Je réussis à aménager physiquement ma classe de manière à faciliter les apprentissages des élèves. D1	5,03	,832
J'ai recours à des méthodes de rangement efficaces qui facilitent l'utilisation du matériel pédagogique disponible en classe. D1	4,75	1,013
Je réussis à aménager physiquement ma classe de manière à faciliter les apprentissages des élèves. D1	5,03	,832
Dimension 2	5,15	,553
Je suis capable d'établir une routine de classe et de la faire respecter avec constance D2	5,31	,938
Dès la rentrée scolaire, je suis capable d'établir des routines efficaces en classe qui aident les élèves à bien travailler. D2	5,25	,821
Je sais comment faire en sorte que les élèves suivent les règles de classe. D2	5,06	,720
Lorsque je transmets des consignes aux élèves, je sais qu'elles seront respectées. D2	4,78	,707
Je sais quelles règles sont appropriées pour mes élèves. D2	5,36	,655
Dimension 3	4,85	,619
Je peux facilement capter et maintenir l'attention de mes élèves lors des périodes d'enseignement. D3	4,97	,804
Si des élèves cessent de travailler, je peux rapidement les remettre à la tâche. D3	5,01	,816
Je suis en mesure de maintenir les élèves présentant des difficultés comportementales engagés sur la tâche. D3	4,50	,778

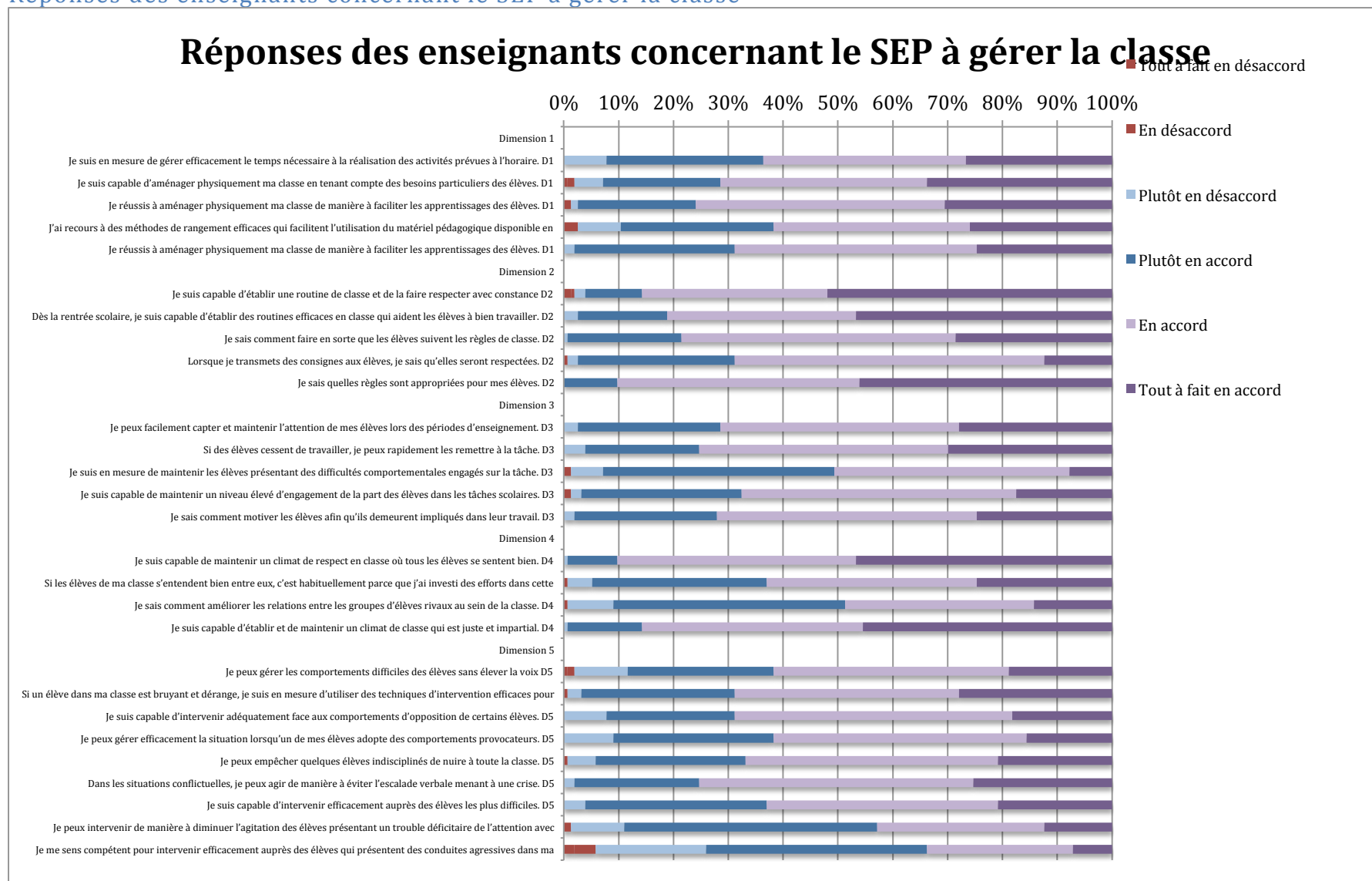
Je suis capable de maintenir un niveau élevé d'engagement de la part des élèves dans les tâches scolaires. D3	4,81	,793
Je sais comment motiver les élèves afin qu'ils demeurent impliqués dans leur travail. D3	4,95	,765
Dimension 4		
Je suis capable de maintenir un climat de respect en classe où tous les élèves se sentent bien. D4	5,36	,675
Si les élèves de ma classe s'entendent bien entre eux, c'est habituellement parce que j'ai investi des efforts dans cette direction. D4	4,82	,882
Je sais comment améliorer les relations entre les groupes d'élèves rivaux au sein de la classe. D4	4,53	,864
Je suis capable d'établir et de maintenir un climat de classe qui est juste et impartial. D4	5,31	,726
Dimension 5		
Je peux gérer les comportements difficiles des élèves sans élever la voix D5	4,66	,978
Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, je suis en mesure d'utiliser des techniques d'intervention efficaces pour le ramener à l'ordre. D5	4,92	,875
Je suis capable d'intervenir adéquatement face aux comportements d'opposition de certains élèves. D5	4,79	,830
Je peux gérer efficacement la situation lorsqu'un de mes élèves adopte des comportements provocateurs. D5	4,68	,846
Je peux empêcher quelques élèves indisciplinés de nuire à toute la classe. D5	4,81	,846
Dans les situations conflictuelles, je peux agir de manière à éviter l'escalade verbale menant à une crise. D5	4,99	,750
Je suis capable d'intervenir efficacement auprès des élèves les plus difficiles. D5	4,80	,812
Je peux intervenir de manière à diminuer l'agitation des élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité. D5	4,43	,877
Je me sens compétent pour intervenir efficacement auprès des élèves qui présentent des conduites agressives dans ma classe. D5	4,07	1,042
Moyenne totale		
	4,88	,525

Cette étude des statistiques descriptives des différents items du SEP à gérer la classe nous permet d'observer que, généralement, les enseignants interrogés se sentent compétents à gérer la classe puisque les moyennes sont toutes supérieures à 4, ce qui correspond aux niveaux supérieurs de l'échelle de Likert utilisée, entre «plutôt en accord» et «tout à fait en accord».

Afin d'investiguer davantage et de vérifier si des nuances se présentent entre les 28 items du SEP à gérer la classe, nous avons construit ce diagramme nous permettant d'observer les réponses des participants en conservant les six niveaux de l'échelle de Likert.

Comme les moyennes l'indiquaient, les enseignants semblent se sentir davantage compétents relativement à l'implantation et au maintien des règles de classe (dimension 2) et il semble y avoir un peu plus d'individus incertains relativement à la gestion des comportements difficiles (dimension 5). Aussi, comme nous l'avions mentionné, les enseignants répondent généralement qu'ils se sentent compétents à gérer leur classe. Le graphique 4.3 nous montre clairement que peu d'enseignants ont sélectionné les choix de réponse montrant un désaccord par rapport à l'énoncé. Il pourrait être intéressant d'en tenir compte dans nos analyses futures en regroupant les enseignants démontrant un très haut niveau de SEP à gérer la classe, un haut SEP à gérer la classe et un moyen SEP à gérer la classe.

Graphique 4.3
Réponses des enseignants concernant le SEP à gérer la classe



Une ANOVA à mesures répétées a aussi été effectuée pour vérifier si des différences significatives existaient entre les moyennes des différentes dimensions. Étant donné que l'hypothèse de sphéricité n'a pas été validée, nous devons utiliser l'une des corrections suivantes, soit celle de Greenhouse et Geisser ou celle de Huynh et Feldt. Howell (2008) suggère l'utilisation de cette dernière lorsque $\epsilon > 0,75$. Ainsi, puisque les nôtres oscillent entre 0,83 et 0,86, nous avons retenu la correction de Huynh et Feldt, ce qui nous donne une statistique $F=30,845$ ($p<0,001$). Cela nous a permis de constater qu'il y a effectivement des différences significatives entre les moyennes. Les tests post-oc nous montrent que le résultat obtenu pour la cinquième dimension, soit celle à gérer les comportements inadéquats, est significativement plus basse que les moyennes des 4 autres dimensions. On peut aussi observer que les résultats pour la deuxième dimension, consistant à établir et faire respecter des règles claires, est significativement plus élevée que les autres dimensions. La quatrième dimension, soit celle qui consiste à maintenir des bonnes relations entre les élèves et entre l'élève et l'enseignant est significativement plus élevée que la troisième dimension soit celle à maintenir les élèves attentifs et engagés sur la tâche.

Ainsi, l'ANOVA nous permet de confirmer certaines tendances que l'observation des moyennes donnait, soit que les enseignants se sentent généralement compétents à établir des règles de classe claires, mais ils perdent confiance relativement à leur compétence à gérer les problèmes de comportement. Il semblerait aussi que certains enseignants se sentent légèrement moins compétents à maintenir l'attention et l'engagement des élèves qu'à entretenir de bonnes relations interpersonnelles dans la classe. Le tableau 4.7 nous permet d'observer les différences significatives entre les dimensions de la gestion de classe.

Tableau 4.7
Post oc Bonferroni de l'ANOVA

(I) DimensionsSEP	(J) DimensionsSEP	Différence moyenne (I-J)
2	1	,265*
	3	,306*
	4	,166*

	5	,469*
4	1	,099
	2	-,166*
	3	,140*
	5	,303*
5	1	-,204*
	2	-,469*
	3	-,163*
	4	-,303*

* p<0,05

4.1.3 Vérifier la présence d'une relation entre les deux concepts à l'étude (Objectif 2)

Les analyses effectuées précédemment nous permettent d'observer qu'une majorité d'enseignants utilisent fréquemment certaines pratiques de différenciation pédagogique et qu'ils se sentent généralement compétents à gérer la classe. Par ailleurs, quelques nuances peuvent être apportées lorsque l'on observe de plus près les différentes dimensions de la gestion de classe et de la différenciation. En effet, certains aspects de la gestion de classe se révèlent être plus difficiles pour certains et certaines pratiques de différenciations qui semblent beaucoup moins utilisées par les enseignants sondés.

Notre deuxième objectif vise à vérifier s'il existe des relations entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants à gérer la classe et la fréquence à laquelle ils utilisent les pratiques de différenciation. Nous nous servirons aussi des nuances entre les différentes pratiques différenciées et les dimensions de la gestion de classe pour approfondir notre compréhension de ces relations.

Pour commencer, nous avons effectué, à l'aide de SPSS, une table de corrélation de Pearson pour vérifier si certains liens semblaient unir les moyennes calculées.

Le tableau 4.8 nous permet d'observer que les différentes dimensions d'un même concept, que ce soit la différenciation pédagogique ou le SEP à gérer la classe, sont corrélés ensemble. Ceci est prévisible compte tenu que ces dimensions font parti d'un même construit théorique.

Le tableau 4.8 permet d’observer que la moyenne totale du SEP à gérer la classe est corrélée de manière significative à la moyenne de la différenciation pédagogique. Ceci nous encourage donc dans la poursuite de notre étude puisque c’est premier pas vers la compréhension des relations existantes entre le SEP à gérer la classe et les pratiques de différenciation. Aussi, une corrélation significative est présente entre la quatrième dimension de la gestion de classe et la fréquence d’utilisation de certaines pratiques de différenciation pédagogique, que ce soit les pratiques courantes ou celles moins utilisées par une majorité d’enseignant.

Tableau 4.8
Matrice de corrélations du SEP à gérer la classe et de la fréquence d’utilisation de pratiques différenciées

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Moyenne DP : score total	1	,950**	,591**	,164*	,110	,118	,104	,243**	,131
2. Moyenne DP : 5 pratiques fréquentes		1	,311**	,137	,091	,103	,076	,203*	,111
3. Moyenne DP : 2 pratiques moins fréquentes			1	,147	,099	,091	,119	,216**	,110
4. SEP score total				1	,752**	,836**	,874**	,817**	,890**
5. SEP score dimension 1					1	,608**	,671**	,513**	,504**
6. SEP score dimension 2						1	,695**	,654**	,643**
7. SEP score dimension 3							1	,646**	,697**
8. SEP score dimension 4								1	,664**
9. SEP score dimension 5									1

Légende :

Bleu : relatif à la différenciation pédagogique

Jaune : relatif à la gestion de classe

Vert : relatif au lien entre les deux

* p<0,05

4.1.3.1 Prédire la fréquence d’utilisation de pratiques différenciées

Les corrélations présentées nous incitent à poursuivre notre recherche de liens entre le SEP à gérer la classe et la fréquence d’utilisation de pratiques différenciées. Il semblait y avoir présence d’une relation entre le SEP à gérer la classe et l’utilisation de pédagogies différenciées. Ainsi, nous avons poursuivi notre investigation en exécutant une

régression linéaire multiple pas à pas. Nous voulions voir si une dimension prédit davantage la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées.

La régression propose un modèle significatif avec, comme seule variable prédictrice, la quatrième dimension de la gestion de classe, soit celle qui présentait une corrélation particulière avec les trois moyennes de différenciation pédagogique. Le tableau 4.9 permet de constater que cette 4e dimension, celle concernant les relations sociales dans la classe, expliquerait 5,3% de la variance de la fréquence d'utilisation de pratique différenciée.

Tableau 4.9

Résultats du modèle de régression linéaire prédisant la fréquence d'utilisation de différenciation pédagogique

	β	Erreur standard de β	t
Constante	1,861	,544	3,420*
SEP score dimension 4	,334	,108	3,082*

*p<0,05
Note : R²= 0,053

4.1.3.2 Prédire le SEP à gérer la classe

Les prédictions peuvent se faire dans les deux sens. Nous venons d'observer que la dimension relative au maintien de bonnes relations dans la classe prédit en partie la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées.

Afin de poursuivre nos recherches dans une perspective plus exploratoire, une régression linéaire multiple a été réalisée afin de vérifier si une des sept pratiques de différenciation semble prédire davantage le SEP à gérer la classe des enseignants interrogés. Les résultats (tableau 4.10) présentent un modèle significatif qui permet d'observer que la différenciation du contenu sous forme d'ateliers, de récupération ou d'enrichissement expliquerait 3,1% de la variance du SEP à gérer la classe.

Tableau 4.10

Résultats du modèle de régression linéaire prédisant le SEP à gérer la classe

	β	Erreur standard de β	t
Constante	4,553	,141	32,191***
Je propose, à un sous-groupe d'élèves, une activité ciblée qui ne s'adresse qu'à eux (atelier, enrichissement, remédiation, récupération...). Contenu	,085	,035	2,416*

*p<0,05
**p<0,01
***p<0,001
Note : R²= 0,031

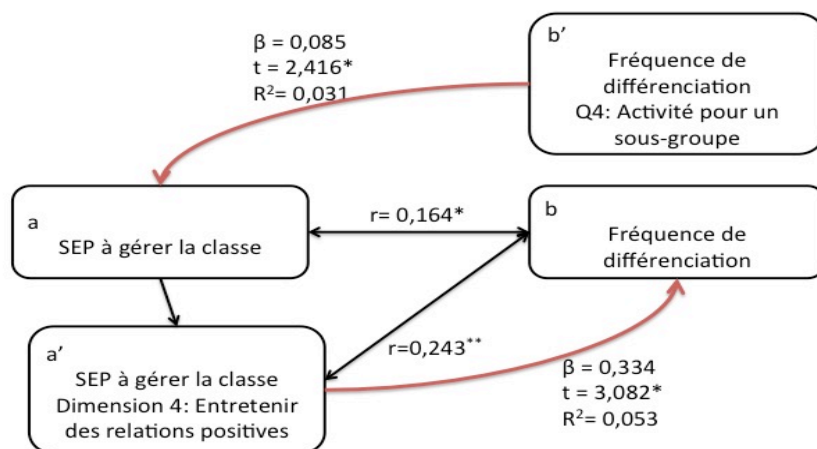
4.1.4 Synthèse des analyses statistiques

Afin de répondre à nos deux premiers objectifs, soit établir la fréquence d'utilisation de certaines pratiques de différenciation pédagogique ainsi que le SEP à gérer la classe d'enseignants au primaire de la CSDM et vérifier s'il existe des relations entre les deux concepts, nous avons utilisé les données récoltées à l'aide d'un questionnaire en ligne auprès de 154 enseignants de la CSDM.

Nos analyses nous permettent de constater que 5 pratiques sont utilisées très fréquemment par une majorité d'enseignants (70%), soit celles où les enseignants différencient simultanément les contenus, donnent le choix aux élèves de leur activité, tiennent compte des différences dans une série d'activités, planifient une activité pour un sous-groupe d'élèves et varient les regroupements sont utilisées. Nous observons en contrepartie que le travail avec d'autres élèves de l'école ou le choix de la production sont deux pratiques beaucoup moins utilisées (15%). On a aussi pu voir que les enseignants se sentent généralement compétents relativement à leur gestion de classe (moyenne de 4,88 ; écart-type de 0,525). Cependant, la dimension qui consiste à gérer les comportements difficiles est plus problématique pour les enseignants alors qu'établir des règles claires semble plus facile.

Pour terminer, la figure 4.1 permet de faire une synthèse des relations observées entre le SEP à gérer la classe et la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées. Nos analyses montrent un lien entre ces deux concepts. Une faible corrélation toutefois significative ($C=0,164$) existe entre la moyenne totale du SEP à gérer la classe (a) et la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées (b). Cela nous a amené à faire des analyses plus approfondies. Nous avons ainsi pu observer que la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées (b) serait partiellement tributaire d'un SEP à gérer la classe plus élevé relativement à la capacité à établir et maintenir des relations positives entre les membres de la classe (a'). À l'inverse, le fait de différencier plus fréquemment les contenus selon des groupes de besoin (b') amènerait les enseignants à avoir un SEP à gérer la classe généralement plus élevé.

Figure 4.1
Synthèse des analyses statistiques



Il faut toutefois rester prudent quant à la signification de ces résultats compte tenu que la taille d'effet de ces modèles de régression reste très petite, ce qui n'est cependant pas anormal dans ce type de recherche puisque plusieurs facteurs ne peuvent être contrôlés.

4.2 Extraction des données qualitatives

Le groupe de discussion avait comme objectif de dégager les perceptions des enseignants quant à leur contexte d'enseignement et à l'importance relative qu'ils accordent à la gestion de classe et à la différenciation dans celui-ci (Objectif 3) afin de contextualiser les résultats quantitatifs préalablement obtenus mettant en relation le SEP à gérer la classe et la fréquence d'utilisations de pratiques différenciées. Alors que les questionnaires auto-rapportés étaient susceptibles de nous fournir une vue plus générale des pratiques et du SEP des enseignants, le groupe de discussion nous permet d'aller plus en profondeur sur leur point de vue relativement à leur contexte d'enseignement et sur l'importance qu'ils accordent à ces concepts dans leur enseignement au quotidien. Cette section présentera d'abord les différents enseignants participants au groupe de discussion afin de préciser leur contexte de travail. Ensuite, les résultats relativement au troisième objectif visant à dégager les perceptions des enseignants quant à leur contexte d'enseignement et à l'importance qu'ils accordent à la gestion de classe et à la différenciation pédagogique dans leur milieu d'enseignement seront exposés.

4.2.1 Les participants au groupe de discussion

Afin d'assurer l'anonymat des participants du groupe de discussion, les noms ont été remplacés par des nombres, les noms d'école ne seront pas mentionnés et ils seront tous traités au masculin. Un portrait de chaque participant est présenté dans cette section afin de contextualiser leur situation professionnelle. Ces portraits illustrent la diversité des contextes d'enseignement des participants, et ce, malgré le fait qu'ils enseignent tous à la Commission scolaire de Montréal.

L'enseignant numéro 1 enseigne en première année dans une école plutôt défavorisée de la CSDM (indice de milieu socio-économique 7). L'enseignant nous expliquait que l'école avait droit à moins de service que les écoles ayant une cote 10, car l'ensemble du quartier n'est pas entièrement défavorisé ce qui justifie la cote 7. La défavorisation du quartier serait surtout présente dans leur école. Il a 24 élèves dont un

élève en difficulté d'attachement qui est intégré ce qui dépasse le ratio habituel au premier cycle de deux élèves (22 élèves). Cet enseignant est âgé de 40 ans et a 15 années d'expérience en enseignement au primaire.

L'enseignant numéro 2 enseigne dans un milieu favorisé de la CSDM (indice de milieu socio-économique 3). Il a 20 élèves de première année dans sa classe. Il est âgé de 41 ans et a 12 années d'expérience au primaire. Il est le collègue de l'enseignant numéro 6.

L'enseignant numéro 3 enseigne dans une école défavorisée du quartier Hochelaga-Maisonneuve (indice de milieu socio-économique 10). Il fait du *looping* depuis 4 ans en suivant ses élèves de 5^e année lorsqu'ils vont en 6^e année. Cette année, c'est sa deuxième année avec ses élèves, il est donc l'enseignant de 19 élèves de 6^e année. Il a 14 années d'expérience et est âgé de 37 ans.

L'enseignant numéro 4 travaille dans une école de quartier plutôt défavorisée (indice de milieu socio-économique 8). L'école accueille des élèves de l'ensemble de la grande région métropolitaine dans le cadre d'un programme de sports-études. L'enseignant numéro 4 a une classe de 5^e-6^e année composée de 17 élèves à qui il enseigne seulement l'avant-midi, puisque les élèves vont pratiquer leur sport après le diner. Ainsi, les élèves de cet enseignant peuvent provenir de milieux très différents. Son horaire particulier influence aussi son travail avec les collègues puisque ses heures de classe sont différentes. Ceci le limite dans l'organisation d'activités interclasses et l'empêche aussi de bénéficier des services d'orthopédagogie. Cet enseignant a 43 ans et enseigne au primaire depuis 18 ans.

L'enseignant numéro 5 travaille dans une classe de premier cycle (1^{re} et 2^e années) au sein d'une école alternative. Ainsi, ce sont les parents qui choisissent l'école pour ses valeurs et sa pédagogie. De plus, ceux-ci doivent s'impliquer dans l'école ce qui fait que l'enseignant est souvent accompagné de parents et d'autres intervenants dans la classe. Cet enseignant de 37 ans a 13 années d'expérience au primaire. Par contre, il est resté longtemps précaire pour concilier travail et famille ce qui l'a amené à travailler dans divers

milieux montréalais avec différents groupes. L'indice de milieu socio-économique est 9, mais n'est pas représentatif de la population des élèves puisque ceux-ci viennent de différents quartiers pour avoir accès au volet alternatif.

L'enseignant numéro 6 travaille au même endroit que l'enseignant 2 et au même niveau, soit en première année. Il a 27 ans et enseigne depuis 4 années. Il a dans sa classe 20 élèves provenant d'un milieu favorisé.

Tableau 4.11
Synthèse des caractéristiques des participants

	Indice de milieu socio-économique de l'école	Âge	Nombre d'année d'expérience	Niveau d'enseignement
Enseignant 1	7	40	15	1 ^{er} cycle
Enseignant 2	3	41	12	1 ^{re} année
Enseignant 3	10	37	14	6 ^e année
Enseignant 4	8 – Sport-études	43	17	3 ^e cycle
Enseignant 5	9 - Alternatif	37	13	1 ^{re} cycle
Enseignant 6	3	27	4	1 ^{re} année

Ainsi, bien que notre objectif était de rendre compte des particularités montréalaises dans l'enseignement, nous nous retrouvons plutôt avec un portrait éclectique du contexte montréalais. Par conséquent, les enseignants représentent l'hétérogénéité et les diverses possibilités qu'offre Montréal tout en formant généralement un groupe homogène relativement à l'expérience et à l'âge.

4.2.2 Résultats obtenus

4.2.2.1 La réalité montréalaise : point de vue des enseignants

L'aspect central du troisième objectif était de cadrer les résultats obtenus à l'aide du questionnaire dans le contexte montréalais. C'est pourquoi nous avons, dans un premier temps, questionné les participants sur leur perception de la réalité montréalaise avant d'entreprendre les discussions sur l'importance qu'ils accordent à la différenciation

pédagogique et à la gestion de classe dans un tel contexte. Il semblait important de définir le contexte d'enseignement à Montréal compte tenu que les participants enseignent dans des milieux montréalais qui sont, à premier abord, très différents les uns des autres.

À la question : «Qu'est-ce qui caractérise selon vous le contexte montréalais?», les enseignants participants ont soulevé six principaux points, soit la langue, la multiethnicité, l'ouverture sur le monde, la proximité des activités, la défavorisation et la vie de quartier.

L'enseignant 2 mentionne la diversité des langues maternelles de ses élèves. Il soulève que certains enfants de son groupe parlent français depuis la naissance alors que d'autres sont arrivés depuis peu au Québec et sont en apprentissage de la langue.

L'enfant qui parle juste français à la maison, il n'est pas au même niveau que l'enfant qui ne comprend pas le français. Donc c'est sûr que moi je trouve que ça caractérise beaucoup le contexte montréalais. La langue avant tout. (Enseignant 2)

Cette intervention amène l'enseignant 1 à aborder le thème de la multiethnicité caractéristique de Montréal, ce qui sera appuyé par plusieurs autres. Les enseignants affirment que le sol montréalais devient la terre d'accueil de beaucoup d'immigrants du Québec ce qui caractérise la population des classes primaires de la ville. Ces enfants ont vécu des événements parfois très éloignés de la réalité québécoise ce qui est susceptible de se refléter dans la vie scolaire.

Mais il y a aussi tous les gens qui arrivent au pays qui vont souvent arriver à Montréal parce que c'est plus facile comme ça. (Enseignant 4)

Comme c'est plus facile pour eux d'être ici. Tu as tout le choc aussi, ben là je pense aux Syriens je me disais ces enfants là arrivent de la guerre, d'un contexte de survie constante. Donc je pense que ça aussi ça fait la couleur de Montréal. On a des enfants qui n'arrivent pas tous avec les mêmes chances, on n'arrive pas également peut-être aussi à l'école. (Enseignant 1)

Cependant, un enseignant vient apporter une nuance en mentionnant que certains quartiers à l'extérieur de Montréal peuvent vivre des réalités similaires lorsqu'il y a une certaine concentration d'une ethnie. Il mentionne, à titre d'exemple, le quartier de Brossard

connu pour sa communauté asiatique. Par ailleurs, l'enseignant 4 persiste à dire qu'à Montréal, il y a une plus grande concentration d'ethnies différentes et que cela est susceptible d'influencer le contexte scolaire.

Mais il y a des choses plus différentes, puisqu'il y a plus d'immigrants et qu'on n'a peut-être pas un bassin qui a vécu les mêmes choses. (enseignant4)

Du constat que l'île de Montréal regroupe une plus forte proportion de familles d'origines ethniques différentes, l'enseignant 1 a soulevé le fait que selon la culture d'origine, le rapport à l'éducation peut varier. D'ailleurs, l'enseignant numéro 4 illustre cet aspect par une expérience vécue lors de son insertion professionnelle.

Et l'éducation n'est pas vue de la même façon dans tous les pays. Ça aussi ça change beaucoup le contexte. L'enfant par rapport à l'éducation, et les parents aussi, comment ils pensent l'éducation, et ça aussi je pense que ça fait une différence à Montréal. (Enseignant 1)

Moi je me souviens que, il y a longtemps, quand j'ai débuté, un des enseignants m'avait carrément montré comment parler aux parents qui venaient au bulletin, et je ne m'adresse plus de la même façon dépendant qu'on est dans un quartier, par exemple dans Côte-des-Neiges où tu sais que l'enfant va se faire battre si tu dis telle chose à papa ou à maman. Tu fais attention à comment tu vas présenter. Il y a des différences culturelles auxquelles il faut faire attention. (Enseignant 4)

Ainsi, le haut taux d'immigration sur l'île, amenant du même coup une population allophone dans les classes, préoccupe les enseignants participants et représentent des aspects qui caractérisent la profession enseignante à Montréal. Par ailleurs, ces aspects font en sorte, selon eux, que Montréal est ainsi favorable à une ouverture sur le monde et sur les autres cultures, ce qui est peut-être moins présent en région.

Mais je pense qu'à Montréal il y a comme une richesse du fait qu'il y a plusieurs cultures aussi. Ça donne la possibilité d'apprendre sur l'autre, de t'ouvrir sur le monde. Je trouve que c'est présent à Montréal, peut-être moins ailleurs. (Enseignant 1)

Cette concentration de la population, aussi diversifiée soit-elle, amène aussi deux autres caractéristiques particulièrement présentes à Montréal selon les participants du groupe de discussion, soit la présence d'une grande proportion de familles défavorisées ainsi qu'une vie de quartier particulièrement dynamique.

Moi je suis dans Hochelaga, mes élèves sont de milieux beaucoup plus défavorisés, comme dans beaucoup d'autres écoles. D'ailleurs le 3/4 des écoles de la CSDM sont en milieux défavorisés. Mais mes élèves n'ont pas les mêmes référents. Ils arrivent à l'école avec un bagage. Ils vivent des choses dans leur vie qui ne sont pas du tout les mêmes que celles attendues à l'école alors souvent on pense qu'ils ne connaissent rien, qu'ils ne connaissent pas. (Enseignant 3)

Ce commentaire amène l'enseignant 1 à mentionner que ces élèves de milieux défavorisés ne bénéficient pas de tous les outils nécessaires pour assurer leur réussite à l'école. Ceci amène l'enseignant 3 à réagir en disant qu'ils ont des outils, seulement pas ceux requis selon le programme scolaire.

Enseignant 1 : Ils sont outillés autrement. Il leur manque certains outils.

Enseignant 3 : Par rapport aux standards de l'école.

Par ailleurs, les milieux défavorisés de certains quartiers ainsi que la diversité culturelle a amené certains organismes à organiser des services pour aider les élèves à acquérir le bagage nécessaire à leur réussite, ce qui représente, selon l'enseignant 5 une caractéristique intéressante à Montréal.

Moi je n'ai pas d'élément de comparaison dans le sens où j'ai toujours travaillé à Montréal, [...] mais il y a aussi la dynamique de quartier de par la densification de la population. Le quartier est vraiment réduit par rapport à une école qui ne serait pas à Montréal et on a accès à beaucoup de ressources. Je l'ai vu beaucoup dans Hochelaga-Maisonneuve et Saint-Michel, les élèves finissaient l'école, traversaient en face et il y avait une activité où ils allaient faire de la bouffe ou l'aide aux devoirs. Ça, je trouve que c'est une richesse de Montréal, d'avoir accès à beaucoup de ressources, d'avoir une vie de quartier assez dynamique. (Enseignant 5)

Cette intervention aborde du même coup le fait qu'une panoplie d'activités est disponible à Montréal et qu'elles sont facilement accessibles, contrairement en région où

ces activités sont peut-être plus éloignées et donc plus difficile à faire à l'école, ce qu'affirme l'enseignant 1 ayant longtemps habité en campagne. Les participants ont soulevé le fait que le réseau de transport public est disponible pour les classes montréalaises et qu'un partenariat permet d'aller n'importe où sur le territoire montréalais à très peu de frais. L'enseignant 1 a aussi abordé le projet de l'école montréalaise qui permet aux élèves de milieux défavorisés d'être initiés à beaucoup d'activités culturelles disponibles à Montréal, ce qui n'est pas toujours accessible par leur milieu familial.

Il y a aussi le projet de l'école montréalaise [...] qui offre quand même la possibilité à des enfants de faire des choses que je pense qu'ils ne pourraient pas faire. [...] Il y a moyen d'initier les enfants à beaucoup de choses à Montréal, que tu n'as peut-être pas vraiment en région. (Enseignant 1)

Bien qu'un participant nuance ces propos par le fait que tout le monde a maintenant accès à Internet et donc peut s'ouvrir à ce qui se fait ailleurs, l'idée générale qui ressort est que les écoles montréalaises ont la possibilité d'organiser une multitude de sorties permettant de faire découvrir des choses aux élèves et ainsi d'enrichir leur formation scolaire.

Au final, ce que l'on retient le plus, c'est la multitude de réalités qui se retrouvent dans les classes montréalaises. Bien que toutes les caractéristiques nommées par les participants au groupe de discussion peuvent être présentes ailleurs qu'à Montréal, la particularité des classes montréalaises est que toutes ces réalités se rencontrent dans un même groupe et que l'enseignant doit composer avec chacune d'elles au quotidien.

Que ce soit un élève allophone, que ce soit un élève qui arrive d'ailleurs ou un élève qui est né ici mais qui n'est jamais sorti des 3-4 rues autour de chez lui, n'a pas les mêmes connaissances que les autres élèves. Et partir de ce qu'ils connaissent pour les amener à un autre niveau puis mettre la matière après c'est la base à Montréal. Que ce soit défavorisé depuis des générations, né ici ou qu'il vient d'arriver il y a deux ans. (Enseignant 3)

Toutefois, selon les participants, l'accessibilité et la proximité de nombreuses activités sont susceptibles de fournir aux enseignants des opportunités d'élargir les horizons de leurs élèves et de favoriser la création d'une culture commune favorisant

l'ouverture sur le monde. Il en va de même pour les activités organisées par les différents quartiers pour favoriser la réussite des enfants telles que l'aide aux devoirs ainsi que les différentes activités culturelles et sportives.

4.2.2.2 L'importance relative de la différenciation pédagogique en contexte montréalais

Maintenant que les participants ont défini le contexte montréalais, il s'agissait d'entrer dans le vif du sujet nous permettant de répondre à la première partie de notre troisième objectif, soit de comprendre l'importance que les enseignants accordent à la différenciation pédagogique en contexte montréalais.

Les caractéristiques présentes chez les élèves occupant les classes montréalaises sont multiples et, selon les participants, ce constat oblige les enseignants à avoir recours à des pratiques différenciées. En effet, en réponse à la deuxième question du groupe de discussion : *Dans quelle mesure la différenciation pédagogique vous est-elle utile dans votre contexte?* Les enseignants ont unanimement réagi en mentionnant que la différenciation pédagogique n'est pas utile, elle est nécessaire dans leur contexte. Entre autres, la multiethnicité qui représente, selon les participants, une caractéristique majeure du contexte montréalais, favorise l'intégration en classe d'élèves qui possèdent une autre langue maternelle que le français. Cette réalité oblige les enseignants à utiliser des pratiques différenciées comme l'explique l'enseignant 2 :

On a des enfants qui sont super francophones et d'autres zéro francophones ou allophones, qui sont arrivés il y a deux ans. Donc c'est sûr que oui. Là, il faut différencier. (Enseignant 2)

Par ailleurs, les enseignants présents ont rapidement mentionné que les pratiques différenciées auraient dû être courantes même à leur époque, soit il y a une vingtaine d'années, mais qu'aujourd'hui, dans le contexte actuel à Montréal, enseigner sans différencier n'est pas possible.

Et je pense que ça [la différenciation] aurait dû l'être [nécessaire] depuis très longtemps. Même quand moi j'étais à l'école ça aurait dû l'être. Par contre, la société

était peut-être, je pense un peu plus homogène, un peu moins d'immigration, plus de valeurs communes de par la religion catholique qui était très présente. Aussi, je ne dis pas qu'on n'avait pas besoin de différenciation à l'époque au contraire, mais de nos jours, c'est vraiment quelque chose d'incontournable. (Enseignant 3)

L'enseignant 4 confirme d'ailleurs cette perception que les enseignants ne peuvent pas passer à côté de la différenciation en mentionnant que c'est un aspect qui fait partie de sa tâche que de trouver des moyens variés afin que l'ensemble de ses élèves apprennent :

Pour moi, tu ne peux pas t'attendre à partir du cahier et t'attendre effectivement à ce qu'il fasse ça. Mais pour moi, la différenciation, c'est ma job d'enseignant de dire ben toi, je vais te le dire de toutes sortes de façon et après ça on va le faire. (Enseignant 4)

L'enseignant 1 justifie la nécessité de la différenciation pédagogique en se référant à l'enseignement tel que vu traditionnellement. Il mentionne qu'à l'origine, les enseignants avaient pour objectif que leurs élèves entrent dans les standards de l'école, dans un moule, et que ces pratiques amenaient certains enfants à se désintéresser de l'école, à décrocher. Or, pour lui, la pédagogie différenciée représente un moyen pour rejoindre tous les élèves d'une classe, peu importe leurs caractéristiques.

La différenciation pédagogique, c'est un peu pour que tout le monde y trouve un peu son compte. On va chercher tout le monde, pas juste les pas bons, pas juste les enfants en difficultés, pas juste les enfants qui n'aiment pas l'école ou pour qui ce n'est pas intéressant, mais peut-être aussi pour les élèves qui sont plus doués qu'on ne va pas plus chercher. (Enseignant 1)

Plus simplement, l'enseignant 4 soulève que la planification, à chaque année ça ne peut pas être la même chose, parce que ce ne sont pas les mêmes élèves. Ainsi, l'idée d'adapter l'enseignement selon les caractéristiques des élèves devient importante pour les participants.

De ce fait, nous avons recadré la discussion afin de répondre adéquatement à notre question en relançant les participants à l'aide de cette question : *En quoi est-ce utile de différencier l'enseignement ? Quelles sont les conséquences ou les effets que vous constatez?*

À cette question, les enseignants participants affirment que les différentes méthodes qu'ils utilisent pour différencier leur permettent d'obtenir des résultats qu'ils estiment meilleurs que s'ils avaient donné une tâche identique à tous les élèves en exigeant qu'ils l'exécutent au même moment et en respectant une durée déterminée.

Mais finalement, je me retrouve à avoir bien planifié et finalement mes enfants embarquent là dedans et me donnent un meilleur résultat que si j'avais un texte pour tous avec un temps déterminé. (Enseignant 3)

Cela s'explique selon eux, dans un premier temps, par le fait qu'ils ont pu passer plus de temps avec chacun des élèves afin de les guider adéquatement et de leur fournir des rétroactions personnalisées.

Puisque je fonctionne en atelier, je ne suis pas toujours en enseignement, je ne suis pas toujours en train d'aider des élèves en difficulté, je me promène d'un atelier à l'autre et ça me donne du temps à moi pour rencontrer mes élèves un par un. [...]Ça me permet de travailler avec chaque élève. (Enseignant 3)

Dans un deuxième temps, les participants affirment qu'ils ont pu susciter davantage la motivation chez les élèves ainsi que leur engagement dans les tâches, ce qui favorise leur réussite, sans niveler les apprentissages vers le bas.

C'est sur que pouvoir choisir, ça permet à la personne de s'engager et une fois que t'es engagé là tu vas faire de réels apprentissages. (Enseignant 5)

Ça permet de susciter leur motivation aussi et de la garder. (Enseignant 6)

Spontanément les enfants vont aller vers ce qu'ils connaissent, ils vont aller vers ce qui semble pour eux le plus facile, mais moi j'ajoute toujours la difficulté en sachant que je veux les mener un petit peu plus loin. (Enseignant 3)

Avant de conclure la section sur la différenciation pédagogique, nous tenons à mentionner que l'objectif du groupe de discussion n'était pas de recenser des pratiques différenciées chez les enseignants montréalais ou d'établir les obstacles et les facilitateurs de l'application de telles pratiques. Nous souhaitons concentrer les analyses sur la

perception qu'ont les enseignants participants de l'utilité de la différenciation pédagogique dans leur contexte de travail.

Ainsi, les enseignants qui étaient présents au groupe de discussion ont soulevé la nécessité de l'utilisation de pratiques différenciées dans les classes actuelles montréalaises. Bien qu'ils affirment que la différenciation devrait être pratique courante dans toutes les classes, de Montréal ou d'ailleurs, d'aujourd'hui ou d'hier, ils soulèvent que l'hétérogénéité présente dans les classes montréalaises est particulière. Ils mentionnent la grande proportion de langues, de cultures, de religions et de milieux socio-économiques différents qui se côtoient, et avec lesquels les enseignants doivent composer afin de tenir compte de chacun et de favoriser leur réussite à tous. Ils attribuent aux pratiques différenciées davantage d'engagement et de motivation chez leurs élèves ainsi que la possibilité de consacrer du temps à chacun d'eux. Ceci permettrait, selon les enseignants, d'obtenir des meilleurs résultats de leurs élèves et de conserver leur intérêt pour l'école.

4.2.2.3 L'importance relative de la gestion de classe en contexte montréalais

L'objectif du groupe de discussion, comme nous l'avons mentionné plus tôt, était de contextualiser les résultats des questionnaires dans la réalité montréalaise. Nous voulions savoir si les concepts de gestion de classe et de différenciation pédagogique revêtaient une signification particulière pour les enseignants dans un contexte montréalais. Nous venons de voir que, selon nos participants au groupe de discussion, la différenciation pédagogique, bien que nécessaire dans toutes les circonstances, s'avère particulièrement incontournable dans une classe montréalaise. À la suite de ce constat, nous avons demandé aux enseignants ce qu'il en était de la gestion de classe : *En quoi c'est important la gestion de classe à Montréal? En quoi ça vous semble important?*

Les enseignants ont vivement réagi en affirmant que la gestion de classe est importante partout et à tous les niveaux. Au premier regard, ils soulèvent que sans la gestion de classe, l'enseignement n'est pas possible et ce, peu importe où se situe la classe.

Elle est importante partout! (Enseignant 4)

Je pense que ce n'est pas important juste à Montréal, c'est important partout. (Enseignant 2)

J'ai travaillé en Nouvelle-Écosse, une gestion de classe c'est une gestion de classe. Il faut que tu sois capable de tenir des élèves, qu'ils fassent ce qu'ils ont besoin de faire et que ça se passe dans l'harmonie. Que tu sois n'importe où dans le monde. (Enseignant 4)

Moi j'ai enseigné à Drummondville, j'ai enseigné à côté de Sherbrooke, que tu sois n'importe où et ça n'a même pas rapport avec l'âge. (Enseignant 2)

Cependant, la discussion ainsi entamée a mené les enseignants à réfléchir et à établir quelques nuances quant à cette généralisation de l'importance de la gestion de classe. Certains participants soulignent qu'il est possible d'y avoir un choc culturel à Montréal dû à la multiethnicité. L'interaction entre les différentes mœurs ne se fait pas sans heurt et les enseignants sont susceptibles de devoir gérer certaines situations que l'on ne retrouve pas nécessairement en région de par la concentration des multiples origines ethniques à Montréal.

Peut-être une différence à Montréal parce que les enfants arrivent de partout et n'auront pas les mêmes référents, [...] et ils vont avoir peut-être un petit choc culturel entres eux parce qu'ils ne partent pas de la même référence pour j'ai le droit de te tabasser ou si y'a de la neige dehors ou quoi. (Enseignant 4)

En milieu montréalais, j pense qu'on a beaucoup d'enfants pluriethniques, de différentes nationalités, qui ne fonctionnent pas de la même façon et je pense que il faut s'organiser pour gérer ça dans la classe. (Enseignant 3)

Tu développes une expertise du milieu, il y a autre chose à travailler. [...] Il y a des écoles où tu as beaucoup de cas de comportement là. (Enseignant 2)

Ainsi, les participants ont statué que les enseignants adaptent leur gestion de classe au milieu dans lequel ils enseignent et que la gestion de classe n'est pas plus importante à Montréal, mais elle a possiblement des défis différents de certaines autres régions, sans exclure que ces régions ont leurs propres défis.

Alors, relativement à leurs défis de gestion de classe, nous avons demandé aux enseignants d'expliquer les éléments particulièrement importants de la gestion de classe dans leurs pratiques. Plusieurs aspects sont ressortis, dont la constance et la cohérence, l'organisation de la classe et la présence de routines. En effet, un enseignant a mentionné que la manière dont il organise la classe influence l'efficacité de son système de gestion.

Aussi, un autre mentionne l'importance de la clarté, de la cohésion et de la cohérence comme des éléments indispensables au maintien d'une bonne gestion de classe. Puis, l'enseignant 1 a soulevé l'importance des routines dans sa gestion de classe, particulièrement avec les élèves intégrés pour lesquels celles-ci sont indispensables.

Tant qu'ils se sentent en sécurité, tant qu'il y a des routines claires. Les routines sont importantes [...] pour des enfants. On a beaucoup d'enfants qui sont intégrés dans nos classes et ça je me rend compte que c'est tout un défi. (Enseignant 1)

Par ailleurs, ces aspects ne semblent pas être les plus importants pour les participants. Il semblerait que la relation avec les élèves constitue l'aspect central dans l'établissement et le maintien d'une gestion de classe efficace. D'ailleurs, à la question *Qu'est-ce qui est important pour vous dans votre gestion de classe ?*, l'enseignant 2 a répondu de manière très spontanée que sa relation avec les élèves est centrale, ce que les autres participants se sont empressés de confirmer.

Moi, ma relation avec les enfants. Vraiment c'est très important. Si je n'ai pas de relation, je n'ai pas de gestion de classe. (Enseignant 2)

Tu dis la relation mais moi aussi là, mais moi je suis en 6e année là. Je pars beaucoup de la relation. (Enseignant 3)

L'affection en première année c'est bien important. (Enseignant 2)

Mais moi ce ne serait pas tellement le fait qu'ils sentent que je les aime mais qu'ils sentent que je les respecte, qu'ils sont compétents et qu'ils sont en sécurité avec moi, sécurité psychologique. (Enseignant 3)

Afin de cultiver cette relation positive entre l'enseignant et les élèves qui semble primordiale, les enseignants 2 et 4 ont mentionné l'utilisation de l'humour en classe ce que l'enseignant 6 a voulu nuancer.

Faire rire les enfants, ça marche. Pas trop de blagues par exemple. (Enseignant 2)

Mais il n'y a plus la même affaire, donc il faut que je la bâtisse différemment ma relation. J'ai pas de temps pour les voir. [...] Si ils ont un adulte de référence c'est leur coach donc il faut que je gère différemment. J'utilise beaucoup l'humour. (Enseignant 4)

Ça dépend des classes on est à côté (Enseignant 2). Avec sa classe il peut faire plein d'humour et ils se calment vite, mais les miens ils sont irrécupérables. (Enseignant 6)

Ainsi, l'humour serait un moyen de maintenir des relations positives et favoriserait une gestion de classe efficace, et ce, même dans des contextes particuliers comme celui de l'enseignant 4 qui ne voit ses élèves que l'avant-midi. Par contre, la parcimonie est de mise selon l'enseignant 6 qui souligne que le fonctionnement de la classe peut aussi être compromis par l'humour.

La gestion de classe serait aussi influencée, selon les participants, par le climat de classe, lequel serait favorisé par la participation des élèves dans le fonctionnement de la classe ainsi que le développement de leur autonomie.

Mais je pense que le milieu dans lequel tu es à l'école c'est super important pour apprendre d'être dans un milieu ou s'est agréable, où tu te sens aimé. [...] Et une gestion participative ça fait aussi que c'est leur milieu, leur place. (Enseignant 1)

C'est l'entraide, la relation entre eux, la gestion démocratique mais beaucoup d'entraide. Il faut vraiment mettre en place des habiletés sociales, une façon de faire quand il y a des conflits, où ils sont autonomes entre eux pour le régler. [...] Ça aussi c'est important, pas juste la relation avec l'adulte mais aussi entre eux. (Enseignant 5)

Puis le fait d'être en équipe ça permet de demander aux gens de ton équipe avant d'aller voir le prof donc il y a une certaine autonomie, [...] je leur laisse une partie de la gestion de classe. (Enseignant 3)

En somme, les enseignants participants affirment que leur relation avec les élèves est à la base de leur gestion de classe. Les relations positives permettent d'impliquer les élèves dans le fonctionnement de la classe, de développer leur autonomie, d'encourager l'entraide et d'utiliser l'humour. Ils n'excluent toutefois pas l'importance des routines, de la cohérence et de la clarté des règles ainsi que de l'organisation de la classe, mais il semblerait que les relations qu'ils entretiennent avec leurs élèves surpassent les autres éléments en importance.

4.2.3 Synthèse du groupe de discussion

Le groupe de discussion nous a permis d'avoir le point de vue d'enseignants sur les défis que représente l'enseignement à Montréal et sur l'importance qu'ils accordent à la différenciation pédagogique et à la gestion de classe dans ce contexte.

Premièrement, les enseignants participants soulignent quelques caractéristiques du contexte des classes montréalaises telles que la diversité des langues, des origines ethniques, des représentations de l'école et des milieux socio-économiques des élèves. Toutefois, ils amènent aussi le fait que le nombre élevé d'habitants à Montréal est susceptible de favoriser l'ouverture aux autres, l'accès à des activités culturelles et le développement d'une vie de quartier dynamique.

Ensuite, la nécessité de la différenciation dans un tel contexte a été soulevée par les participants. Bien qu'ils n'excluent pas le fait que les pratiques différenciées sont importantes dans toutes les classes puisqu'aucune n'est réellement homogène, ils affirment qu'elles sont incontournables dans l'enseignement en contexte montréalais. Ils attribuent cela au fait que les caractéristiques mentionnées plus tôt qui se côtoient et interagissent dans les classe de Montréal. Les pratiques différenciées permettraient à ces enseignants de passer plus de temps avec chacun des élèves et d'assurer un suivi plus personnalisé ce qui favoriserait la motivation, l'engagement et ainsi la réussite de leurs élèves.

Enfin, la gestion de classe n'est pas, selon les participants, particulièrement importante à Montréal : elle le serait partout. Ils affirment que peu importe le contexte d'enseignement, gérer la classe est un prérequis à l'enseignement. Pour parvenir à établir et maintenir une gestion de classe efficace, ils énumèrent plusieurs aspects importants telles les routines, l'organisation de la classe de même que la clarté, la constance et la cohérence. Cependant, ils insistent sur un aspect de la gestion de classe qui semble être au centre de leurs pratiques, soit les relations qu'ils entretiennent avec leurs élèves. En effet, il est impensable, selon eux, d'enseigner sans entretenir de bonnes relations dans la classe, principalement entre l'enseignant et les élèves, mais aussi entre les élèves. Ceci requerrait une utilisation calculée de l'humour, le développement de l'autonomie et l'encouragement à l'entraide.

Tableau 4.12
Synthèse des propos selon le niveau de concertation

	Apporté par certains participants	Consensus	Nuances
Caractéristiques du contexte montréalais	Les langues maternelles des élèves ;	La multiethnicité ;	Certains quartiers à l'extérieur de Montréal peuvent vivre des réalités multiculturelles similaires
	La proximité des activités ;		
	La défavorisation ;	L'ouverture sur le monde.	Tout le monde a maintenant accès à Internet et donc peut s'ouvrir à ce qui se fait ailleurs
	La vie de quartier.		

Importance de la différenciation à Montréal	La différenciation permet de passer plus de temps avec chaque élève.	La différenciation pédagogique est nécessaire dans leur contexte, particulièrement relativement à la multiethnicité C'est un aspect qui fait partie de la tâche d'enseignant pour favoriser la motivation et l'engagement des élèves.	La différenciation devrait faire partie de l'enseignement peu importe le contexte
Importance de la gestion de classe à Montréal	La constance et la cohérence; L'organisation de la classe ; La présence de routines.	La gestion de classe est primordiale partout, peu importe le contexte ou le niveau scolaire. La relation avec l'élève est l'élément le plus important.	Le contexte montréalais peu affecter la gestion de classe à cause de possible chocs culturels, et des valeurs qui différent d'une culture à l'autre.

Par rapport aux questionnaires, cette étape de la recherche a enrichie le projet puisque nous avons pu obtenir des précisions sur les perceptions des participants relativement aux concepts étudiés. En effet, nous avons pu observer le besoin ressenti chez les participants à différencier leurs pratiques afin de répondre aux besoins de leurs élèves. Même si les questionnaires révèlent que ce n'est pas l'ensemble des enseignants qui différencient très fréquemment, le groupe de discussion nous permet d'observer que ce n'est pas parce qu'ils ne le souhaitent pas. En fait, les participants mentionnent la nécessité de différencier dans les classes actuelles, particulièrement à Montréal en grande partie dû à la multiethnicité, selon leurs dires, qui teinte grandement l'hétérogénéité présente dans leur groupe. De plus, le groupe de discussion nous a permis d'approfondir notre compréhension des résultats quantitatifs. Entre autres, la relation étroite entre le SEP à entretenir des relations sociales positives dans la classe et l'utilisation de pratiques différenciées démontrée par nos analyses statistiques est appuyée et approfondie par les

propos des participants du groupe de discussion. Ceux-ci ont unanimement affirmé que la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves est la base de leur gestion de classe et que cela leur permet de mettre en place des pratiques différenciées. Ainsi, nous pouvons compléter nos résultats statistiques en mentionnant que, parmi les relations sociales positives qui se révèlent prédictrices de la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées, la relation entre l'enseignant et l'élève est particulièrement indispensable pour les enseignants. Bref, le groupe de discussion a permis à ce projet de recherche de comprendre un peu plus les perceptions des enseignants montréalais sur leur contexte de travail et sur les éléments indispensables à leur enseignement tout en précisant et en apportant des nuances aux résultats statistiques obtenus avec les questionnaires.

Pour conclure cette section, le contexte montréalais semble présenter certaines caractéristiques particulières qui amènent les enseignants à différencier pour prendre en compte ces particularités. Bien que le choix des pratiques différenciées soient teintés par le contexte montréalais, la gestion de classe, quant à elle, semble l'être dans une moindre mesure. Un des participant a conclu le groupe de discussion avec une intervention qui résume bien cela et qui rejoint indéniablement la corrélation entre le SEP à gérer la classe et l'utilisation de pratiques différenciées trouvée à l'aide des réponses aux questionnaires :

J'ai pas eu l'occasion de le nommer mais, je ne trouve pas qu'il y ait une différence tant que ça en contexte montréalais pour la gestion de classe, mais plutôt, je trouve, en différenciation pédagogique. Sans la gestion de classe, je ne pense pas que tu puisses réussir à différencier. (Enseignant 5)

CHAPITRE 5 : DISCUSSION

Le chapitre précédent nous a permis d'effectuer une première analyse des résultats recueillis lors de la collecte de données. Ainsi, nous avons pu répondre à nos trois objectifs spécifiques, soit, dans un premier temps, d'établir la fréquence d'utilisation de certaines pratiques de différenciation pédagogique des enseignants interrogés, ainsi que leur SEP à gérer la classe (objectif 1). Dans un deuxième temps, la présence d'une relation entre ces deux concepts a été vérifiée (objectif 2). Finalement, nous avons obtenu le point de vue des enseignants concernant l'importance relative qu'ils accordent à ces deux concepts dans leur pratique en contexte montréalais (objectif 3). Les analyses menées précédemment nous permettent d'obtenir des résultats susceptibles de confirmer ou d'infirmer les hypothèses que nous avons émis au chapitre trois en nous basant sur la littérature et sur les résultats de recherches recensées.

Ainsi, ce chapitre nous permet de mettre en parallèle les écrits scientifiques ainsi que nos résultats afin de pouvoir approfondir la signification de nos analyses. Ce chapitre présente, de manière distincte pour chaque objectif, l'hypothèse que nous avons émise en la comparant aux résultats obtenus par nos analyses, puis nous tentons d'expliquer ou d'approfondir les convergences ou les divergences par la littérature.

5.1 Fréquence des pratiques différenciées et SEP en gestion de classe

5.1.1 Discussion autour de la fréquence d'utilisation de certaines pratiques de différenciation pédagogique

Au regard des textes consultés, nous avons émis l'hypothèse qu'une faible proportion d'enseignants utiliserait très fréquemment les pratiques de différenciation pédagogiques suggérées. En effet, environ un tiers des enseignants sondés dans l'étude de Paré (2011) différenciaient fréquemment. Pour expliquer cette faible proportion, différents auteurs (Bergeron & St-Vincent, 2011; Cardin et *al.*, 2012; Longpré, 2014; Paré, 2011)

mentionnaient le peu de formation et de soutien aux enseignants relativement à l'intégration et à la prise en compte de l'hétérogénéité. Or, plus de la moitié de l'échantillon (53,25%) que nous avons interrogés affirment différencier très fréquemment à partir de pratiques suggérées par la littérature scientifique. Ce résultat suggère une augmentation importante de la proportion mesurée par Paré (2011) avec le même outil, ou encore une distinction marquée entre les deux populations sondées.

De plus, un regard plus avisé sur nos résultats permet de remarquer que deux des sept pratiques de différenciation sont largement moins utilisées que les cinq autres. En écartant les résultats concernant ces deux pratiques moins populaires, on trouve que plus de 70% des enseignants affirment différencier très fréquemment. Les deux pratiques qui sont moins populaires sont la différenciation des structures à l'extérieur de la classe (les élèves travaillent avec des élèves d'autres classes) et la différenciation des productions (les élèves choisissent le mode de présentation). Ces résultats sont cohérents avec ceux obtenus par l'étude de Paré (2011).

Le fait que les enseignants semblent travailler moins fréquemment avec d'autres enseignants pour amener leurs élèves à faire des projets interclasse ne semble pas surprendre les enseignants ayant participé au groupe de discussion. En effet, lorsque les résultats leur ont été présentés, ils ont affirmé que c'était explicable compte tenu *«qu'il y a les contraintes de temps et qu'il y a beaucoup de changement de personnel à la CSDM»* (Enseignant 2). Certains ont soulevé le fait que les enseignants collaborent parfois entre eux en s'échangeant les planifications et le matériel, mais qu'ils ne font pas travailler leurs élèves ensemble. L'enseignant 5 soulève que c'est facilitant lorsque *«ça fait partie de la structure, comme dans l'alternatif»* où l'organisation scolaire est construite pour permettre ce type de pratique. L'enseignant 1 renchérit en soulignant qu'*«il faut que ce soit un désir collectif et commun.»* D'ailleurs, Lessard, Kamanzi, et Larochelle (2009) soulèvent ce point important du fait qu'une collaboration efficace et positive doit être développée par une volonté commune plutôt qu'être imposée. En effet, selon ces auteurs, l'obligation de collaborer amènerait les enseignants à s'en accommoder, mais ceux-ci ne développeront pas les valeurs et les responsabilités reliées à ce travail ce qui mènera à un instrument

dysfonctionnel et inefficace. Ainsi, différencier en collaborant avec d'autres enseignants pour amener les élèves à travailler avec ceux d'autres classes semble difficile puisque plusieurs facteurs seraient nécessaires à de telles activités, tels le temps et une vision commune et positive de la collaboration interclasse. Par contre, l'enseignant 6 mentionne le fait que, dans l'alternatif, les structures sont présentes pour favoriser ce type de pratiques et que celles-ci font en sorte que *«tout le monde est gagnant»* dans leurs apprentissages que ce soit sur le plan social ou cognitif.

En ce qui a trait à l'autre pratique moins utilisée par les enseignants, soit que les élèves choisissent leur mode de présentation, les enseignants participants au groupe de discussion ont trouvé cela cohérent avec la pratique précédente. L'enseignant 5 mentionne que *«ça peut devenir possible grâce à l'autre [pratique] qui n'a pas été beaucoup pris avec le tutorat, l'aide des pairs plus vieux.»* D'autres participants soulèvent que de laisser le choix des productions demande *«des ressources, du temps, des parents»* et que *«ça dépend des milieux : dans un milieu favorisé où tout le monde travaille, les gens ont de la difficulté»* à se libérer durant les heures de classe (Enseignant 2). Par contre, lors de ce retour sur les résultats, les enseignants se sont généralement restreints à la présentation d'un projet ou à une présentation orale. Ils ne semblaient pas être en mesure de voir le potentiel plus large de cette pratique. D'ailleurs, lors de la section du groupe de discussion traitant de la conception de la différenciation pédagogique, les enseignants mentionnaient qu'ils n'avaient pas le choix de faire des questionnaires traditionnels en lecture pour évaluer leurs élèves. L'enseignant 5 mentionne même qu'autrement, *«tu ne peux pas évaluer ce que tu as besoin d'évaluer»*. Ainsi, la conception que l'évaluation qui doit être égale pour tous et figée à l'écrit semble restreindre les participants à offrir à leur élèves de choisir la manière dont ils veulent démontrer leurs apprentissages. De ce fait, la conception de l'évaluation représenterait un frein à l'adoption de pratiques différenciées plus authentiques.

Par ailleurs, la pratique utilisée fréquemment par une plus grande proportion d'enseignants (83%) est la différenciation des structures par la variation des regroupements d'élèves. Ceci concorde avec notre hypothèse de départ. En effet, le groupe de travail sur la différenciation pédagogique en Outaouais (2005) souligne la place

particulière qu'occupe la différenciation des structures pour favoriser le développement de pratiques différenciées plus globales. De plus, nos résultats concordent avec ceux de Paré (2011) qui conclut que les structures sont un des deux dispositifs les plus fréquemment différenciés par les enseignants, l'autre étant les processus, ce que nos résultats confirment aussi. En effet, la deuxième pratique la plus fréquemment utilisée est d'offrir une activité particulière à un sous-groupe d'élèves pour tenir compte de leur besoin ce qui permet de prendre en compte leurs processus d'apprentissage.

Les résultats qui diffèrent de ceux de Paré (2011) sont ceux qui concernent la pratique de laisser le choix à l'élève de son activité. Il y a cinq ans, 45,6% des enseignants affirmaient utiliser cette pratique alors que cette étude révèle un taux plus élevé (60%). Le fait d'offrir des choix aux élèves est ressorti comme étant un aspect important et utile de la différenciation pédagogique pour les enseignants ayant participé au groupe de discussion. En effet, lors de la discussion sur l'utilité des pratiques différenciées en contexte montréalais, il est ressorti que le fait de donner des choix aux élèves les amène à être davantage engagés et motivés dans leurs apprentissages. Ainsi, selon les enseignants du groupe de discussion, les apprentissages sont maximisés et les résultats sont plus satisfaisants que si les tâches avaient été imposées. D'ailleurs, ces dires sont appuyés par Bray (2009) et Kazemi et Stipek (2002) qui soulèvent que les choix dans l'enseignement permettent de différencier l'enseignement tout en favorisant la motivation et l'apprentissage.

Les résultats sur l'utilisation de pratiques différenciées montrent qu'une majorité d'enseignants différencient, mais à différents niveaux. En effet, certains d'entre eux différencient les structures et les processus, mais peu les contenus et les productions. Une faible proportion d'enseignants différencient l'ensemble des dispositifs et ainsi, la différenciation authentique, soit celle qui vise à répondre aux besoins de tous les élèves en étant régulatrice, planifiée et simultanée telle que définie par Caron (2008) ne semble pas être couramment utilisée dans les classes montréalaises. Néanmoins, le groupe de discussion a permis d'observer la volonté des enseignants participants à utiliser la différenciation. Afin d'ouvrir davantage la porte à des pratiques différenciées authentiques

dans les classes, la conception de l'évaluation des enseignants semble être un obstacle sur lequel il faudra se pencher.

5.1.2 Discussion autour du SEP à gérer la classe

Selon notre recension, nous nous attendions à ce que le score de SEP à gérer la classe ne soit pas particulièrement haut. En effet, il semblerait, selon certains auteurs que les difficultés rencontrées ayant trait à la gestion de classe est un facteur de stress et d'épuisement professionnel important chez les enseignants (Aloe et *al.*, 2014; Dicke et *al.*, 2014; Klassen & Chiu, 2010; Royer et *al.*, 2001; Sauvé, 2012; Zacharyas, 2010) ainsi qu'un obstacle majeur à la mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques (Pidoux, 2012 ; Caron, 2003 ; Bergeron, 2014). De plus, Bergeron et St-Vincent (2012) soulèvent le fait que peu de cours universitaires en formation initiale soutiennent le développement de la compétence à gérer a classe.

Cependant, nos résultats n'ont pas confirmé cette hypothèse que les enseignants ne se sentiraient pas confiants quant à leur compétence à gérer la classe. En effet, la moyenne du score relativement au SEP à gérer la classe est élevée, soit de 4,88 sur 6 ce qui représente plus de 81% de confiance relativement à leur compétence en gestion de classe.

Si on observe de manière séparée chacune des dimensions de la gestion de classe, nous réalisons que la dimension de l'établissement des règles claires est celle pour laquelle les enseignants se sentent le plus compétents contrairement à celle qui consiste à gérer l'indiscipline qui représente la plus grande difficulté pour les répondants. D'ailleurs, selon Gaudreau et ses collègues (2012), les élèves présentant des difficultés comportementales représentent un des plus grands défis sur les plans personnel et professionnel des enseignants, ce qui expliquerait que les enseignants interrogés démontrent un SEP à gérer les conduites inférieur aux autres dimensions. La moyenne supérieure du SEP à établir des règles claires en classe n'est pas expliquée par notre recension. Nous pouvons par ailleurs penser que le recrutement par volontariat a davantage amené les enseignants se sentant plus compétents à répondre au sondage. Cependant, compte tenu que plusieurs

enseignants enseignent sans différencier (Paré, 2011) et sont réticents aux changements de pratiques pédagogiques de peur de perdre le contrôle de leur classe (Pidoux, 2012 ; Caron 2003), la mise en place de des règles et des routines claires semble être un moyen pour ceux-ci de conserver leur sentiment de contrôle. Ce serait d'ailleurs la perte de ce contrôle absolu en tentant d'instaurer des pratiques différenciées qui les effraierait. Aussi, les enseignants participant au groupe de discussion soulèvent que la capacité à gérer la classe par l'instauration de règles claires est nécessaire dans toutes les classes, montréalaises ou non. Comme nous l'avons mis en évidence dans les résultats, *«une gestion de classe c'est une gestion de classe. Il faut que tu sois capable de tenir des élèves, qu'ils fassent ce qu'ils ont besoin de faire et que ça se passe dans l'harmonie. Que tu sois n'importe où dans le monde.»* (Enseignant 4) L'intervention de cet enseignant illustre que dans n'importe quel contexte d'enseignement, l'enseignant doit avoir établi des règles claires et être capable de les faire respecter pour être en mesure d'enseigner. D'ailleurs, plusieurs auteurs confirment ces propos qui soutiennent que la gestion de classe telle que nous l'avons définie est l'élément qui influence le plus l'apprentissage (Edmunds & Edmunds, 2010; Gaudreau et al., 2015; Wang, Haertel, & Walberg, 1993).

Par ailleurs, cette composante de la gestion de classe, bien qu'elle semble très importante et surtout bien maîtrisée par la majorité des enseignants n'est pas, selon les textes recensés et selon les enseignants ayant participé au groupe de discussion, la dimension la plus importante pour l'établissement et le maintien d'une gestion de classe efficace. Bien qu'aucune autre dimension ne se distingue des autres lors de nos analyses statistiques entre les cinq dimensions, Gaudreau et ses collègues (2015) soulevaient le fait que la gestion des ressources soutenait les autres dimensions de la gestion de classe. Cet aspect de la gestion de classe permet de faire un lien avec la différenciation des structures qui comprend, entre autres, l'organisation de la classe et du matériel (Caron, 2008). Dans ce même article (Gaudreau et al., 2015), ils mentionnent aussi l'importance que plusieurs chercheurs accordent à la dimension concernant le maintien de l'attention et de l'engagement des élèves sur les tâches. Toutefois, la dimension sur laquelle les enseignants du groupe de discussion ont insisté quant à son importance dans la gestion de classe en contexte montréalais est la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves. Comme nous

l'avons mentionné plus tôt, selon ces enseignants, une bonne relation avec les élèves permet de développer l'autonomie des élèves, de les impliquer dans le fonctionnement de la classe et d'encourager l'entraide et la collaboration en classe. De ce fait, cette relation favoriserait la différenciation des processus et des structures ce qui représentent les deux dispositifs les plus fréquemment différenciés selon cette étude et celle de Paré (2011). Ainsi, sans mettre de côté l'importance des autres dimensions, le développement de relations positives semble être la base de leur gestion de classe et une avenue favorisant la mise en place de pratiques différenciées. Ceci semble cohérent avec les conclusions de plusieurs chercheurs. En effet, la recension effectuée par Fortin, Plante, et Bradley (2011) soulève qu'une bonne relation entre l'enseignant et l'élève a de nombreux impacts positifs dont une meilleure participation en classe, des attitudes positives envers l'école, une motivation et un engagement accrus. Cette relation favoriserait aussi la persévérance dans les études ainsi que la réussite scolaire des élèves. De plus, Gaudreau (2012) souligne que l'élément ayant le plus d'influence sur l'apprentissage des élèves est la gestion de classe et que la dimension des relations entre les élèves et l'enseignant occupe la 5^e place en influence sur l'apprentissage selon (Wang et *al.*, 1993), précédé par l'aspect cognitif, métacognitif et l'encadrement à la maison. Ainsi, non seulement la gestion de classe est décisive pour la réussite des élèves, mais la dimension qui est ressortie en importance pour les enseignants ayant participé au groupe de discussion occupe, à elle seule, le 5^e élément le plus important pour favoriser les apprentissages chez les élèves.

5.2 Relations entre l'utilisation de la différenciation et le SEP en gestion de classe

Cette section aura pour but d'effectuer des liens entre la littérature, nos résultats statistiques et le discours des enseignants participants au groupe de discussion relativement aux relations entre les différentes dimensions du SEP à gérer la classe et l'utilisation des pratiques de différenciation pédagogiques suggérées dans le questionnaire. Un regard général est d'abord porté sur la relation entre la gestion de classe et la fréquence d'utilisation de différenciation. Ensuite, un regard particulier permettra de voir les relations plus subtiles entre les différentes pratiques de différenciation et le SEP à gérer la

classe. Finalement, les dimensions de la gestion de classe seront distinguées les unes des autres afin de discuter de leur lien spécifique avec les pratiques différenciées.

5.2.1 Regard général

D'abord, étant donné la recension effectuée, nous nous attendions à trouver une corrélation positive significative entre le SEP à gérer la classe et la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées. En effet, certains auteurs (Perrenoud, 2012 ; Caron, 2008) constatent que l'usage de la différenciation dépend de la gestion de classe établie qui permet une organisation de la classe favorable à l'utilisation de telles pratiques. De plus, deux recherches avaient déjà établi certains liens entre des pratiques différenciées et des stratégies efficaces de gestion de classe (Miller, 2007; Tricarico & Yendol-Hoppey, 2012). Nos résultats quantitatifs ont validé nos hypothèses compte tenu que nous avons obtenu une corrélation de Pearson de petite envergure, mais statistiquement significative (0,164 ; $p < 0,05$). De plus, les participants au groupe de discussion ont aussi souligné que la gestion de classe était pour eux un préalable à l'utilisation de la différenciation, ce que cet extrait exprime clairement : *Sans la gestion de classe, je ne pense pas que tu puisses réussir à différencier. (Enseignant 5)* Ainsi, les enseignants participants au groupe de discussion, les auteurs recensés ainsi que nos résultats appuient la présence d'une relation entre l'utilisation des pratiques différenciées et la gestion de classe.

5.2.2 Regard spécifique quant aux différentes pratiques de différenciation

Bien que la relation entre le SEP à gérer la classe et la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées ait été mise de l'avant par les analyses effectuées, il peut être intéressant de s'attarder à chacune des sept pratiques de différenciation utilisées pour interroger les participants. Celles-ci regroupaient des pratiques permettant de différencier quatre dispositifs soit les structures, les processus, les contenus et les productions. Par ailleurs, la recension effectuée suggérait que la différenciation des structures serait particulière de par le fait qu'elle serait susceptible d'être un préalable, voire la porte d'entrée, vers la différenciation des autres dispositifs (Tomlinson, 2004 ; Groupe de travail

sur la différenciation pédagogique en Outaouais, 2005). Toutefois, bien que les résultats de notre questionnaire aient démontré que cette pratique est celle qui est utilisée le plus fréquemment par les enseignants interrogés, celle-ci ne présente pas une corrélation statistiquement significative avec le SEP à gérer la classe. Or, l'hypothèse était que la relation entre les deux serait significative puisque le SEP à gérer la classe ainsi que la différenciation des structures étaient tous deux possiblement des préalables à la différenciation plus complexe. Aussi, par définition, la différenciation des structures et la gestion de classe se ressemblaient sur plusieurs points puisqu'elles englobent toutes deux la gestion différenciée des ressources, du temps et du matériel. Ainsi, même si les structures et les processus sont les deux dispositifs les plus fréquemment différenciés, il sembleraient que ceux-ci ne soient pas directement corrélés avec le SEP à gérer la classe. Par ailleurs, un enseignant ayant participé au groupe de discussion a mentionné que la différenciation des structures requierait un certain abandon du contrôle absolu dans la classe et amenait l'enseignant à partager la gestion de classe avec ses élèves.

«On parlait de différenciation et de gestion de classe. Moi je les vois beaucoup ensemble aussi parce que je travaille beaucoup en atelier, en équipe. [...] Je varie beaucoup les structures. Puis le fait d'être en équipe ça permet de demander aux gens de ton équipe avant d'aller voir le prof, donc il y a une certaine autonomie, [...] je leur laisse une partie de la gestion de classe.» (Enseignant 3)

Cet extrait montre que la gestion de classe peut prendre une dimension particulière pour favoriser des pratiques différenciées. Ceci appuie la perception qu'ont certains auteurs (Pidoux, 2012; Caron, 2008) en affirmant que des enseignants ont peur de perdre le contrôle en différenciant, car ils doivent faire davantage confiance aux élèves, à leur autonomie.

Néanmoins, statistiquement, seule une pratique de différenciation s'est révélée être corrélée positivement et même prédictrice du SEP à gérer la classe des enseignants : *Je propose, à un sous-groupe d'élèves, une activité ciblée qui ne s'adresse qu'à eux (atelier, enrichissement, remédiation, récupération...), soit une stratégie pour différencier les contenus.* Ce résultat est, au premier abord, surprenant compte tenu qu'aucune littérature recensée ne semble établir un tel lien. Il faudrait ainsi investiguer davantage cette relation

afin de valider ce résultat. En effet, cette pratique de différenciation est formulée de manière assez large et pourrait être subdivisée. Parmi les exemples fournis, la récupération sur des heures extra-scolaires ou un fonctionnement par ateliers en classe représente des pratiques distinctes. En outre, la différenciation des contenus par l'offre d'activités ciblées à un sous-groupe d'élèves comme des ateliers en classe semble être une pratique qui requiert effectivement que l'enseignant soit convaincu d'avoir une bonne gestion de classe. Un enseignant travaillant avec quelques élèves en classe pendant que les autres sont à d'autres ateliers sous-entend que les autres élèves seront autonomes et engagés dans leur travail afin qu'ils ne se désorganisent pas pendant que l'enseignant accorde son attention à quelques-uns. Or, cela demande que l'enseignant ait préalablement établi les règles dans ces situations et que les élèves les aient intégrés afin qu'il n'y ait pas de débordements.

5.2.3 Regard spécifique sur les dimensions de la gestion de classe

Jusqu'à présent, nos résultats nous ont permis de confirmer ce que plusieurs auteurs affirmaient déjà : différencier ses pratiques pédagogiques requiert une gestion de classe efficace. Par ailleurs, la gestion de classe est une compétence complexe contenant plusieurs dimensions. Certaines recherches (Miller, 2007; Tricarico & Yendol-Hoppey, 2012) nous mènent à croire que certaines dimensions de la gestion de classe seraient davantage reliées à la différenciation pédagogique, soit la relation maître-élève, l'établissement d'attentes claires, la gestion des écarts de conduite et le maintien de l'attention et de l'engagement des élèves. Przesmycki (2008), quant à elle, semble plutôt insister sur l'importance de la relation maître-élève pour différencier, alors que Gaudreau et ses collègues (2015) soulignent que c'est la dimension relative au maintien de l'attention et de l'engagement des élèves qui permet de tenir compte des caractéristiques des élèves. Ainsi, les avis dans la littérature sont variés quant à l'importance relative de chacune des dimensions de la gestion de classe pour pratiquer la différenciation pédagogique.

Toutefois, les résultats de nos analyses statistiques ont clairement démontré que la dimension des relations sociales dans la classe, incluant celles entre l'enseignant et les élèves, est positivement corrélée et prédictive de la fréquence d'utilisation de pratiques

différenciées. Ces résultats sont cohérents avec la pensée des enseignants ayant participé au groupe de discussion et avec la littérature concernant l'effet positif d'une bonne relation sur l'apprentissage des élèves (Fortin et *al.*, 2011; Gaudreau, 2012). En effet, comme nous l'avons mentionné plus tôt, la relation entre l'élève et l'enseignant représente, pour les enseignants ayant participé au groupe de discussion, la base de leur gestion de classe. Plus spécifiquement, un enseignant a mentionné l'importance de l'entraide et de la gestion démocratique de la classe pour permettre à l'enseignant de différencier.

«C'est l'entraide, la relation entre eux, la gestion démocratique mais beaucoup d'entraide. Il faut vraiment mettre en place des habiletés sociales où ils sont autonomes entre eux, je vais intervenir seulement s'ils n'y arrivent pas. Ça aussi c'est important, pas juste la relation avec l'adulte mais aussi entre eux.» (Enseignant 5)

À ce jour, peu d'auteurs se sont penché précisément sur l'importance des relations sociales dans l'utilisation de pratiques différenciées. Toutefois, Prud'homme et ses collègues ont soumis récemment un chapitre (sous presse) présentant la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive. Sous cet angle, l'enseignant différencie à partir de ses valeurs qui comprennent l'ouverture à la diversité et qui l'amène à considérer la diversité comme une ressource à l'apprentissage. Il s'agit ainsi d'instaurer un climat d'ouverture et de curiosité afin de développer une vision communautaire de l'apprentissage. Cette communauté d'apprentissage vise à ce que chaque élève « s'inquiète de et s'intéresse à la réussite ou aux difficultés de ses camarades » (Galichet, 2001, p. 38, cité dans Prud'homme et *al.*, sous presse). Ainsi, les relations sociales dans la classe, non seulement celle entre l'élève et l'enseignant, mais aussi celles entre les élèves, représentent un élément qui caractérise la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive.

Par ailleurs, plusieurs textes font mention de l'importance de la relation entre l'élève et l'enseignant de manière plus ou moins directe. Meirieu avait entrevu l'aspect incontournable de celle-ci en mentionnant que «la différenciation pédagogique repose en quelque sorte sur une relation de coopération entre l'enseignant et ses élèves» (Meirieu, 1985, p. 4). En racontant quelques pratiques d'enseignants qui différencient, Bolduc et Van Neste (2002, p. 24) soulèvent que «la priorité de ces enseignants n'est pas d'abord d'ouvrir

la première page du manuel, mais plutôt d'apprendre à connaître les élèves qui leur sont confiés», ce qui requiert une certaine relation entre l'enseignant et l'élève. Prud'homme avait aussi ressorti l'importance de la relation maître-élève dans ses résultats de recherche en affirmant que «la différenciation relève d'une vision de l'enseignement plus centrée sur l'élève» (Prud'Homme, 2007, p. 258). Cette vision se traduirait par une attention marquée à la relation maître-élève, ce qui correspondrait à la perspective de sollicitude telle que décrite par Pratt (2005).

En définitive, les relations sociales dans la classe semblent être une avenue à approfondir, particulièrement à ce qui a trait à son importance dans l'utilisation de pédagogies différenciées. Bien que différents acteurs de l'éducation tels que les chercheurs, les auteurs et les enseignants jugent la relation entre l'élève et l'enseignant comme capitale, il semblerait que ses effets et les moyens de la développer pourraient être étudiés davantage.

5.3 Point de vue des enseignants en contexte montréalais

Notre dernier objectif était de tenter de comprendre l'importance de la gestion de classe et de la différenciation dans le contexte particulier montréalais. Pour ce faire, un groupe de discussion avec 6 enseignants de Montréal a été effectué afin d'avoir leur point de vue sur la question, eux qui sont confrontés quotidiennement aux défis de la clientèle montréalaise.

Dans un premier temps, ils ont défini ce qui faisait la particularité de Montréal, soit, entre autres, la pluriethnicité, les différences socio-économiques et les multiples cultures. Ce qui rend les classes montréalaises particulières n'est pas tant les phénomènes qu'on y observe, mais plutôt la quantité, l'intensité et les relations entre chacune d'elles. Ceci converge avec ce que le gouvernement affirmait en 2003, soit que les classes de Montréal sont particulières de par l'accumulation et le croisement des caractéristiques d'hétérogénéité (MELS, 2003). Un élément n'a cependant pas été soulevé par les enseignants ayant participé au groupe de discussion, soit la migration des élèves

performants vers les écoles privées. Cela peut s'expliquer par le fait que les participants étaient centrés sur ce qu'ils observent tous les jours dans leur classe.

Ensuite, l'importance qu'ils accordent à l'utilisation de la différenciation pédagogique et à la gestion de classe dans le contexte particulier montréalais tel qu'ils l'avaient défini a été abordée. De manière unanime, ces deux éléments sont indispensables dans toutes les classes et non pas seulement celles à Montréal. Il aurait été possible de croire que les enseignants auraient mentionné certains défis relatifs à la gestion de classe dans le contexte scolaire montréalais compte tenu de l'intensité et la diversité des caractéristiques d'hétérogénéité présentes dans ces classes. Or, ils ont plutôt affirmé que la gestion de classe est, dans l'ensemble, la même partout. Ceci peut être appuyé par l'idée que la gestion de classe est l'élément le plus important pour favoriser l'apprentissage, et ce, peu importe où l'on se situe (Wang et *al.*, 1993). Toutefois, ils ont mentionné le fait que la mise en place de différenciation pédagogique était, selon eux, particulière dans le contexte montréalais. En effet, celle-ci serait plus complexe puisqu'elle viserait à tenir compte d'un plus grand nombre de caractéristiques comme expliqué précédemment. Malheureusement, il n'était pas possible, dans le cadre de cette recherche de comparer les pratiques de différenciation d'enseignants à Montréal avec celles d'enseignants en milieu plus rural, ce qui pourrait être une piste de recherche pour des projets futurs.

Ainsi, bien que plusieurs auteurs se penchent sur les caractéristiques du milieu scolaire montréalais et que les enseignants s'entendent sur les particularités de celui-ci, il semblerait que la gestion de classe ne représente pas, pour les enseignants interrogés, un défi supplémentaire en région métropolitaine. Par contre, les caractéristiques de ce milieu font en sorte que les enseignants doivent recourir à des pratiques de différenciation pédagogique de manière plus systématique.

5.4 Synthèse

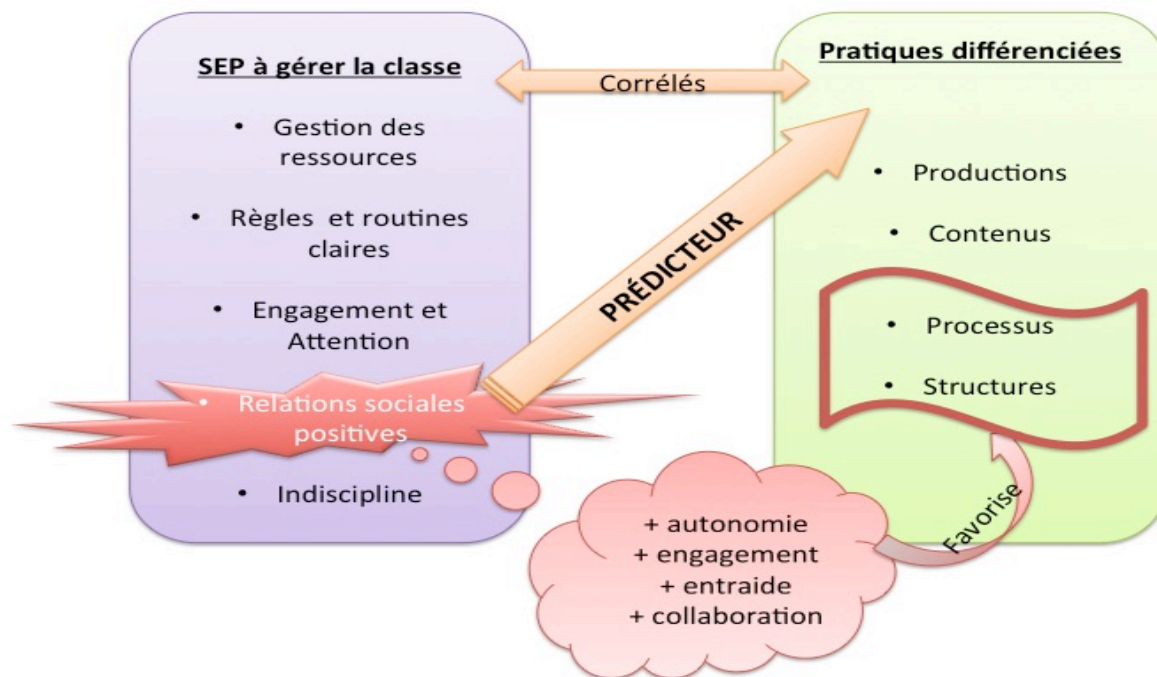
Pour conclure, au regard des avis des enseignants interrogés lors du groupe de discussion, la gestion de la diversité sur le plan de la gestion de classe ne semble pas être

particulière à Montréal. Toutefois, il semblerait que tenir compte des nombreuses caractéristiques des élèves montréalais dans l'enseignement soit un défi particulier que les enseignants à Montréal aient à relever. Bien qu'aucune classe québécoise ne soit homogène, les caractéristiques de l'hétérogénéité des classes montréalaises semblent demander un effort supplémentaire pour différencier de manière efficace.

Par ailleurs, de plus en plus d'enseignants semblent différencier leurs pratiques malgré quelques obstacles persistants à l'adoption de pratiques différenciées authentiques. En effet, la différenciation des structures à l'extérieur de la classe ainsi que la différenciation des productions en laissant le choix aux élèves de leur présentation restent des pratiques peu utilisées. Néanmoins, les enseignants du groupe de discussion parviennent à expliquer ce constat par les difficultés organisationnelles qu'occasionnent de telles pratiques. Aussi, la gestion de classe ne semble pas être un aspect difficile pour les enseignants ayant répondu au questionnaire compte tenu de la moyenne de SEP élevée (4,88). Toutefois, la gestion de l'indiscipline reste une dimension pour laquelle les enseignants se sentiraient moins en confiance contrairement à l'établissement de règles claires.

Enfin, comme le montre la figure 5.1, une corrélation semble être établie entre l'utilisation de pratiques différenciées et le SEP en gestion de classe selon les résultats statistiques obtenus et le groupe de discussion, affirmation aussi appuyée par la littérature. Un fait se démarque toutefois des autres: un prédicteur de l'utilisation de ces pratiques de différenciation serait les relations sociales, dont celle entre l'élève et l'enseignant, ce qui représente aussi un aspect fondamental de la gestion de classe selon les enseignants participants au groupe de discussion. En effet, les enseignants ont souligné que les relations positives en classe favorisent l'autonomie, l'engagement, l'entraide et la collaboration chez les élèves. Or, ces éléments sont essentiels à la différenciation des processus et des structures qui sont les dispositifs utilisés le plus fréquemment par les enseignants. Ainsi, il semblerait qu'entretenir de bonnes relations avec et entre les élèves de la classe représentent une porte d'entrée vers la différenciation pédagogique.

Figure 5.1
Schéma synthèse des faits saillants



5.5 Forces et limites du projet

Ce projet, bien qu'il soit construit de manière rigoureuse, présente certaines limites qu'il est important de mentionner afin de nuancer les résultats. D'abord, l'échantillonnage pour les parties quantitative et qualitative est effectué sur une base volontaire. En effet, un appel à tous a été lancé pour participer à la recherche, mais seuls ceux qui sont intéressés par le projet ont répondu. Ceci peut induire un biais favorable envers la différenciation et un SEP à gérer la classe plus élevé dans les résultats étant donné que les enseignants participants ont bien voulu se questionner et réfléchir sur leurs pratiques de gestion de classe et de différenciation pédagogique. Or, ce ne sont pas tous les enseignants qui acceptent d'exécuter cette introspection et ceux-ci présentent peut-être un profil d'enseignement différent qui ne sera pas représenté dans notre recherche.

Le cadre théorique de la gestion de classe choisi peut aussi représenter une certaine limite. En effet, plusieurs cadres sont disponibles sur ce concept et notre choix a été justifié avant de présenter celui que nous avons utilisé, principalement basé sur les travaux de Gaudreau (Gaudreau et *al.*, sous presse; Gaudreau et *al.*, 2015). Cependant, d'autres cadres auraient été susceptibles de fournir un regard plus complet sur l'importance de la gestion de classe dans la gestion de la diversité.

Le contexte de la recherche peut aussi être considéré comme une limite puisqu'elle est effectuée exclusivement à la Commission scolaire de Montréal. La problématique étant campée dans ce contexte, il sera par la suite délicat de transférer les résultats à d'autres contextes, même québécois, tels que les écoles en banlieues ou en régions. Il est donc nécessaire de rester prudent sur la signification des résultats.

Par ailleurs, l'échantillon proposé (154 participants) est assez nombreux pour pouvoir effectuer un certain transfert des résultats à la population étudiée. Aussi, ce projet présente une force certaine dans la variété des méthodes qui permettent une triangulation des résultats et un retour aux participants. En effet, il est intéressant de recueillir des données à grande échelle et d'aller les valider auprès des principaux intéressés.

Toutefois, le groupe de discussion tel qu'il a été mené présente certaines limites que nous ne pouvons passer sous silence. D'abord, les enseignants semblaient parfois réticents à parler de leurs pratiques et de leurs perceptions. En effet, il peut être intimidant de parler de différenciation et de gestion de classe lorsque l'on ne se sent pas tout à fait expert. Une suggestion par rapport à cette limite serait de poser davantage de questions relatives à ce qu'ils observent chez leurs collègues dans l'école afin de modifier leur perspective vers un rôle d'observateur. Ainsi, ils seraient décentrés de leurs pratiques et hésiteraient peut-être moins à s'exprimer. Aussi, lors de la discussion, nous avons observé que certains enseignants prenaient plus facilement la parole et argumentaient avec aisance leur point de vue. Ceci a pu intimider certains participants qui peuvent avoir évité de se prononcer sur certains aspects afin de ne pas confronter les autres. Afin de récupérer ces éléments qui

n'auraient pas été dits en groupe, il aurait pu être pertinent d'effectuer certains entretiens dirigés.

5.6 Implications pour la pratique et pour la recherche

Le contexte scolaire actuel est en pleine évolution et l'utilisation de pratiques différenciées se présente comme une avenue permettant de tenir compte de l'hétérogénéité de plus en plus marquée des classes d'aujourd'hui. En effet, les mesures gouvernementales favorisant l'intégration des ÉHDAA dans les classes régulières, l'immigration importante en région montréalaise et les différents contextes socio-économiques font en sorte que les élèves fréquentant les classes montréalaises présentent de plus en plus de besoins et de caractéristiques distinctes.

Cette recherche visait à alimenter la réflexion sur la réalité montréalaise et sur la place que doit prendre la différenciation pédagogique dans un tel contexte. Cependant, un obstacle à l'utilisation de pédagogies différenciées a été identifié, soit la capacité perçue de l'enseignant à gérer la classe (Miller, 2007; Tricarico & Yendol-Hoppey, 2012). Ainsi, cette recherche a permis d'étudier et d'identifier les relations entre l'utilisation de pratiques différenciées et le SEP en gestion de classe. À cet effet, nous avons pu identifier un levier, voire un préalable à exploiter, afin de favoriser la différenciation, soit l'établissement de relations positives en classe. Ceci représente une avancée dans les savoirs que nous possédons sur la différenciation pédagogique qui est susceptible de fournir des pistes de réflexions permettant de développer des dispositifs de formation originaux et efficaces.

De plus, ce projet de recherche nous a permis d'avoir une vision plus précise de la réalité des enseignants montréalais. Les caractéristiques de la population des classes de Montréal ainsi que les enjeux de la gestion de classe et de l'utilisation de la différenciation pédagogique pour ces enseignants ont été étudiés de manière spécifique à leur réalité. Bien que cette recherche ne constitue pas une comparaison entre le contexte montréalais et le reste du Québec, elle nous a permis de mieux comprendre la perspective des enseignants qui sont confrontés quotidiennement aux différents enjeux des classes montréalaises.

Enfin, cette recherche a permis d'établir de manière empirique la relation entre la différenciation pédagogique et la gestion de classe que plusieurs auteurs considéraient comme évidente (Caron, 2003; Gaudreau et *al.*, 2013; Pidoux, 2012). Par ailleurs, nos résultats ont soulevé des pistes de recherche intéressantes pour de futurs projets. Entre autres, une étude comparative des pratiques de différenciation des enseignants montréalais et des enseignants en milieu rural serait susceptible de fournir des précisions sur l'importance des enjeux des différents milieux dans les pratiques d'enseignement. Aussi, l'importance de la relation entre l'élève et l'enseignant pour différencier mériterait d'être étudiée plus abondamment. Compte tenu que notre recherche montre que les relations positives en classe prédisent l'utilisation de pédagogies différenciées, les moyens de développer ces relations et de former les enseignants à cette dimension précise de la gestion de classe pourraient être explorés.

BIBLIOGRAPHIE

- Alliance des professeures et professeurs de Montréal. (2012, 11 novembre 2014). Profil des membres. Repéré le 2 mars 2015 à <http://alliancedesprofs.qc.ca/lalliance/syndicat/profil-des-membres/>
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational psychology review*, 26(1), 101-126.
- Amamou, S. (2014). *La perception du sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe par des enseignants stagiaires au milieu de leur formation en éducation physique*. (Mémoire, Université de Sherbrooke).
- Androzzi, J. (2011). *The effects of early clinical teaching experience on pre-service teacher's Self-Efficacy*. (Thèse de doctorat, University of North Carolina).
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. (3^e éd.). Montréal: Gaëtan morin éditeur.
- Armand, F. (2005). Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 441-469.
- Armand, F. (2011). Rapport de recherche sur le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF) dans la région du Grand Montréal. Repéré à <http://www.ceetum.umontreal.ca/uploads/media/armand-rapport-2011.pdf>
- Bagilishya, O. (2007). *Détresse psychologique dans l'enseignement primaire, secondaire et collégial au Québec*. (Mémoire, Université Laval).
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: De Boeck Université.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Beauregard, F. (2006). *Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire*. (Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal).
- Beckers, J. (2009). Compagnonnage réflexif et intervention éducative. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12, 95-115.
- Benhar, M. D. (2009). *Does a course in classroom management affect teachers' self-perceived efficacy in classroom management?*. (Thèse de doctorat, University of New York). Repéré à http://opurl.bib.umontreal.ca:9003/sfx_local?sid=OVID%3Apsycdb&id=pmid%3A&id=doi%3A&issn=0419-4209&isbn=9781109051964&volume=70&issue=2-A&spage=535&pages=535&date=2009&title=Dissertation Abstracts International Section A%3A Humanities and Social Sciences&atitle=Does a course in classroom management affect teachers%27 self-perceived efficacy in classroom

- management%3F&aualast=Benhar&pid=%3Cauthor%3EBenhar%2C Michael David%3C%2Fauthor%3E%3CAN%3E2009-99150-258%3C%2FAN
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives: le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation*. (Thèse inédite de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/7022/1/D2730.pdf>
- Bergeron, G., & St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec: regard exploratoire sur les défis de la formation l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295.
- Bolduc, G., & Van Neste, M. (2002). La différenciation pédagogique: travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques. *Vie pédagogique*, 123, 24-27.
- Bray, W. S. (2009). The Power of Choice. *Teaching children mathematics*, 16(3), 178-183.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 433-445.
- Brunelle, Y., Provost, A., Prénoveau, J., Crépeau, J., & Boyer-Laquerre, C. (2013). Mémoire présenté par l'Équipe de l'École Saint-Zotique à la Commission de la culture et de l'éducation. Auditions publiques sur le projet de loi n° 23, loi modifiant la loi sur l'instruction publique concernant certains services éducatifs aux élèves âgés de moins de cinq ans. Repéré à <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/commissions/CCE/mandats/Mandat-22765/memoires-deposes.html>
- Bullock, A., Coplan, R. J., & Bosacki, S. (2015). Exploring Links Between Early Childhood Educators' Psychological Characteristics and Classroom Management Self-Efficacy Beliefs. *Canadian Journal of Behavioural Science*. Repéré le 21 février 2015 à <http://dx.doi.org/10.1037/a0038547>
- Cambell, J. (1996). A comparison of teacher efficacy for pre and in-service teachers in Scotland and America. *Education*, 117, 2-11.
- Cardin, J.-F., Falardeau, É., & Bidjang, S.-G. (2012). «Tout ça pour ça...» Le point de vue des enseignants du primaire et du secondaire sur la réforme des programmes au Québec. *Formation et profession*, 20(1), 9-22. Repéré à http://formation-profession.org/files/numeros/1/v20_n01_10.pdf
- Careau, J. (2007). *Le sentiment d'auto-efficacité et les stratégies éducatives privilégiées chez des enseignants du primaire*. (Mémoire, Université de Montréal).
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences: Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal: Chenelière.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Chouinard, R. (2001). Les pratiques en gestion de classe: Une affaire de profil personnel et de réflexivité. *Vie pédagogique*(119), 25-27.
- CSDM (2012). *Réussir: Être et Agir, Plan stratégique 2012-2015*. Service des communication de la commission scolaire de Montréal.
- CSDM. (2015). Études et recherche. Repéré à <http://csdm.ca/autres-services/etudes-recherches/>
- de Jong, R., Mainhard, T., Tartwijk, J. v., Veldman, I., Verloop, N., & Wubbels, T. (2014). How pre-service teachers' personality traits, self-efficacy, and discipline strategies

- contribute to the teacher–student relationship. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 294-310.
- Desjardins, P.-D., Lessard, C., & Blais, J.-G. (2009). Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires du Québec: CRIFPE: Université de Montréal.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569-583.
- Dion-Viens, D. (2013). Constat d'échec de la réforme scolaire. *Le Soleil*. Repéré le 19 janvier 2015 à <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201303/18/01-4632262-constat-dechec-de-la-reforme-scolaire.php>
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. Dans C. M. Evertson & C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 97-125). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dufour, F. (2009). *L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal).
- Dussault, M., Villeneuve, P., & Daudelin, C. (2001). L'Échelle d'auto-efficacité des enseignants (EAEE): Validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 181-193.
- Edmunds, A., & Edmunds, G. (2010). *Educational psychology: Applications in Canadian classrooms*. Don Mills, ON: Oxford University Press.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*(72), 227-243.
- Fortin, L., Plante, A., & Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche: Méthodes quantitatives et qualitative*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Gagnon, M., Fontaine, H., & Simard, P. (2011). La différenciation pédagogique en apprentissage et en évaluation. Repéré à <http://cybersavoir.csdm.qc.ca/adaptic/2011/11/07/comprendre-la-differenciation-pedagogique/>
- Garrett, T. (2014). Classroom management: A world of misconceptions. *Teaching & Learning*, 28(1), 36-43.
- Gaudreau, N. (2008). *Échelle d'auto-efficacité des enseignants sur le plan interpersonnel*. (Document interne, Université Laval, Québec, Canada).
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive: pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144.
- Gaudreau, N. (2012, 21 mars). *Soigner la relation maître-élève: un moyen efficace pour soutenir la réussite de tous les élèves*. Communication présentée 11e Colloque sur l'approche orientante, Hotel Hilton, Québec.
- Gaudreau, N. (2013). Soutenir la mise en oeuvre de nouvelles pratiques éducatives par l'accompagnement des enseignants et le développement de leur sentiment

- d'efficacité personnelle. Dans J. Pharand & M. Doucet (dir.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent!* (p. 174-197). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N. (2015). Du côté de la recherche: Prévenir l'indiscipline par une gestion de classe efficace. *La Foucade*, 15(2), 3-4.
- Gaudreau, N., Beaumont, C., Royer, É., & Frenette, É. (2012a). Gestion positive des situations de classe: un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1, 85-115.
- Gaudreau, N., Beaumont, C., Royer, É., & Frenette, É. (2012b). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101.
- Gaudreau, N., Fortier, M.-P., Bergeron, G., & Bonvin, P. (sous presse). Gestion de classe et inclusion scolaire : pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous. Dans L. Prud'homme, R. Vienneau, H. Duchesne & P. Bonvin (dir.), *L'inclusion scolaire : recherche et développement dans une perspective internationale*. Bruxelles: Éditions DeBoeck.
- Gaudreau, N., & Frenette, É. (2014). Efficacité perçue d'un programme de formation continue des enseignants sur la gestion des comportements difficiles en classe. *Revue québécoise de psychologie*, 35(3), 205-231.
- Gaudreau, N., Frenette, É., & Thibodeau, S. (2015). Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). *Mesure et évaluation en éducation*, 38(2), 31-60.
- Gaudreau, N., Royer, É., Frenette, É., Beaumont, C., & Flanagan, T. (2013). Classroom Behaviour Management: The effects of in-service training on elementary teachers' self-efficacy beliefs. *McGill Journal of Education*, 48, 359-382.
- Gibbs, S., & Powel, B. (2012). Teacher efficacy and pupil behaviour: The structure of teachers' individual and collective beliefs and their relationship with numbers of pupils excluded from school. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 564-584.
- Groupe de travail sur la différenciation pédagogique en Outaouais. (2005). *La différenciation pédagogique: théories et applications*. Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, Direction régionale de l'Outaouais.
- Guay, M.-H., Legault, G., & Germain, C. (2006). Pour tenir compte de chacun: la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique*. Repéré à <http://vmedulnx01.uqo.ca/moreau/documents/Guay2006.pdf>
- Hardin, B. (2005). Physical education teacher's reflections on preparation for inclusion. *Physical Educator*, 62(1), 44-56.
- Hart, R. (2010). Classroom Behaviour Management: Educational Psychologists' Views on Effective Practice. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 15(4), 353-371.
- Huot, M.-A. (2008). *Les attitudes des enseignants en éducation physique de niveau primaire face à la politique de l'adaptation scolaire et face à son application lorsqu'ils intègrent des ÉHDAA dans leurs groupes*. (Mémoire, UQAM).
- Imbeau, M. B., & Tomlinson, C. A. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria: ASCD.
- Jones, K. R. (2012). *Teacher self-efficacy beliefs related to chronic disruptive behavior* (Undiana State University). Repéré à http://opurl.bib.umontreal.ca:9003/sfx_local?sid=OVID%3Apsycdb&id=pmid%3A&

- id=doi%3A&issn=0419-4217&isbn=9781124850535&volume=72&issue=11-B&spage=7083&pages=7083&date=2012&title=Dissertation Abstracts International%3A Section B%3A The Sciences and Engineering&atitle=Teacher self-efficacy beliefs related to chronic disruptive behavior.&aulast=Jones&pid=%3Cauthor%3EJones%2C Kalinda R%3C%2Fauthor%3E%3CAN%3E2012-99100-378%3C%2FAN%3E%3CDT%3EDissertation%3C%2FDT%3E
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles: De Boeck.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation: étapes et approches*. (3^e éd.). Saint-Laurent: ERPI.
- Kazemi, E., & Stipek, D. (2002). Motivating students by teaching for understanding. Dans J. Sowder & B. Schappelle (dir.), *Lessons learned from research* (p. 17-22). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741-756.
- Lacourse, F. (2012). De l'analyse des routines vers la gestion de classe et la professionnalisation. *Phronesis, 1*(3), 19-32.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. (2^e éd.). Chenelière Éducation.
- Leclerc, M., Moreau, A. C., & Clément, N. (2011). Communauté d'apprentissage professionnelle: implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impacts sur les élèves. *Revue pour la recherche en éducation, 1*, 1-27.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd.).
- Lemire, I. (2011). *L'incidence de la relation maître-élève sur la motivation d'élèves du primaire provenant de milieux défavorisés*. (Université de Montréal).
- Lessard, C., & Desjardins, P.-D. (2009). Les commissions scolaires québécoises: des acteurs stratégiques attentifs à leur environnement. Dans G. Pelletier (dir.), *De la gouvernance en éducation: régulation et encadrement intermédiaire* (p. 97-111): De Boeck Collection: Perspectives en éducation et formation.
- Lessard, C., Kamanzi, P. C., & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés, 2009/1*(23), 59-77.
- Lonchamp, S., & Ramel, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement au quotidien*(9), 47-75.
- Longpré, T. (2014). Enseigner dans le beurre. *Journal de Montréal*. Repéré le 1 février 2015 à <http://www.journaldemontreal.com/2014/12/16/enseigner-dans-le-beurre>
- Macleod, G., MacAllister, J., & Pirrie, A. (2012). Towards a broader understanding of authority in student-teacher relationships. *Oxford Review of Education, 38*, 493-508.
- Martineau, S., & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au coeur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation, 25*(3), 467-496.
- Mc Andrew, M., Jodoin, M., Pagé, M., & Rossell, J. (2000). L'aptitude au français des élèves montréalais d'origine immigrée: impact de la densité ethnique de l'école, du taux de francisation associé à la langue maternelle et de l'ancienneté d'implantation. *Cahier québécois de démographie, 29*(1), 89-117.

- Mcdonald, T. (2010). Positive Learning Framework : Creating Learning Environments in Which All Children Thrive. *Reclaiming children and youth*, 19, 16-21.
- Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi*. ESF.
- MELS (2003). *Le programme de soutien à l'école montréalaise*. Gouvernement du Québec.
- MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS. (2008). Des conditions pour mieux réussir! plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA). Québec, Gouvernement du Québec. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/65915>
- MELS. (2015). Indices de défavorisation. Repéré le 1 février 2015 à <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/statistiques/indicateurs-de-education/indices-de-defavorisation/>
- MEQ (1997). *L'école, tout un programme: Énoncé de politique éducative*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MEQ (1999a). *Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MEQ (1999b). *Une école adaptée à tous ses élèves: Politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MEQ (2001). *La formation à l'enseignement : orientations et compétences professionnelles*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.
- Miller, M. A. (2007). *Differentiated reading instruction and classroom management structures that promote reading development*. (University of Florida). Repéré à http://opurl.bib.umontreal.ca:9003/sfx_local?sid=OVID%3Apsycdb&id=pmid%3A&id=doi%3A&issn=0419-4209&isbn=&volume=68&issue=6-A&spage=2406&pages=2406&date=2007&title=Dissertation Abstracts International Section A%3A Humanities and Social Sciences&atitle=Differentiated reading instruction and classroom management structures that promote reading development.&aulast=Miller&pid=%3Cauthor%3EMiller%2C Melissa A%3C%2Fauthor%3E%3CAN%3E2007-99230-355%3C%2FAN%3E%3CDT%3EDissertatio
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse: côté jeans & côté tenue de soirée*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Nault, T., & Lacourse, F. (2008). *La gestion de classe: Une compétence à développer*. Anjou: CEC.
- Ouellet, S., Caya, I., & Tremblay, M.-P. (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives: une recherche-action. *Éducation et francophonie*, 39(2), 207-226.
- Pace, R. T., Boykins, A. D., & Davis, S. P. (2014). A Proactive Classroom Management Model to Enhance Self-Efficacy Levels in Teachers of Adolescents Who Display Disruptive Behaviors. *Journal of Psychosocial Nursing & Mental Health Services*, 52(2), 30-37.
- Palardy, C. (2014). *L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes de 2009 à 2013: Portrait statistique*. Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, Gouvernement du Québec.

- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale*. (Université de Montréal).
- Perrenoud, P. (2010). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (2012a). De qui la cause des élèves en difficulté est-elle la cause? *Prismes*, 17, 5-7.
- Perrenoud, P. (2012b). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.
- Pidoux, M. (2012). Gestion de classe et pédagogie différenciée. *Prismes*, 17, 24-25.
- Pratt, D. D. (2005). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*. Malabar: Krieger Publishing Company.
- Protsenko, O. (2012). *Le lien entre les perceptions des élèves sur la relation élève-enseignant et les problèmes de comportement extériorisés*. (Mémoire, Université de Montréal).
- 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.
- Prud'homme, L., & Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus: une vision plus flexible de l'enseignement. *Prismes*, 17, 12-13.
- Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Sermier-Dessemontet, R., & Noël, I. (sous presse). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive: Quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. . Dans L. Prud'homme, R. Vienneau, H. Duchesne & P. Bonvin (dir.), *L'inclusion scolaire: Recherche et développement dans une perspective internationale*. Bruxelles: DeBoeck.
- Przesmycki, H. (2008). *La pédagogie différenciée*. Paris: Hachette.
- Ramel, S., & Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien: les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 47-75.
- Richoz, J.-C. (2009). *Gestion de classe et d'élèves difficiles*. Lausanne: Favre SA.
- Ross, J. A., Cousins, J. B., & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12, 385-400.
- Rousseau, N., & Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive: regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au coeur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145-164.
- Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F., & Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*(119), 5-8.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment and Human Development*, 14(3), 213-231.
- Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec*. (Université de Montréal).
- Services Canada. (2011). Enseignants aux niveaux primaire et préscolaire. Repéré le 11 décembre 2015 à http://www.servicecanada.gc.ca/fra/qc/emploi_avenir/statistiques/4142.shtml
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Montréal: Chenelière Éducation.

- Tomlinson, C. A., & Sousa, D. A. (2013). *Comprendre le cerveau pour mieux différencier*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Tricarico, K., & Yendol-Hoppey, D. (2012). Teacher Learning through Self-Regulation: An Exploratory Study of Alternatively Prepared Teachers' Ability to Plan Differentiated Instruction in an Urban Elementary School. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 139-158.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). What helps students learn? *Educational Leadership*, 51(4), 74-79.
- Way, S. M. (2011). School Discipline and Disruptive Classroom Behavior: The Moderating Effects of Student Perceptions. *The sociological quarterly*, 52, 346-375.
- Zacharyas, C. (2010). *La résilience sous l'angle de l'autodétermination pour une meilleure santé psychologique des enseignants: déterminer les types de résilience*. (Université de Montréal).

Annexe A : Questionnaire

1. Nom, Prénom ** Cette information ne servira qu'à la chercheuse pour assurer l'unicité de chaque répondant. Les noms seront ensuite codés pour anonymiser les résultats. *
2. Quel âge avez-vous ? _____
3. Vous êtes : une femme un homme
4. Combien d'années d'expérience en enseignement (tous niveaux confondus) avez-vous?

5. Combien d'années d'expérience en enseignement au primaire avez-vous ? _____
6. À que niveau enseignez-vous cette année ? _____
7. Quel est le pourcentage de tâche occupée ? _____
8. Combien d'élèves avez-vous dans votre classe ? _____

<p>1. Je propose une situation d'apprentissage où les élèves travaillent au même moment sur un contenu différent (par exemple: ateliers, projets, travail en sous-groupes...)</p>	<p>Jamais</p> <p>Plusieurs fois par année</p> <p>Chaque mois</p> <p>Chaque semaine</p> <p>Plusieurs fois par semaine</p> <p>Chaque jour</p>
<p>2. Je réserve un moment où l'élève choisit lui-même son activité d'apprentissage (centre d'apprentissage, projets personnels, travail</p>	

individuel comportant des choix...)	
3. Je planifie une série d'activités consécutives et variées de manière à tenir compte des différences entre les élèves de la classe.	
4. Je propose, à un sous-groupe d'élèves, une activité ciblée qui ne s'adresse qu'à eux (atelier, enrichissement, remédiation, récupération...).	
5. J'organise une activité d'apprentissage où mes élèves travaillent avec des élèves d'autres classes de l'école.	
6. Je varie le type de regroupement des élèves dans les activités d'apprentissage que je propose (individuel, équipes, ...).	
7. Je permets à l'élève de choisir le mode de présentation d'un travail (exposé, vidéo, maquette, affiche ...).	

1. Je suis capable d'établir une routine de classe et de la faire respecter avec constance.	<p>Tout à fait en désaccord</p> <p>En désaccord</p> <p>Plutôt en désaccord</p> <p>Plutôt en accord</p> <p>En accord</p> <p>Tout à fait en accord</p>
---	--

2. Je peux gérer les comportements difficiles des élèves sans élever la voix.	
3. Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, je suis en mesure d'utiliser des techniques d'intervention efficaces pour le ramener à l'ordre.	
4. Dès la rentrée scolaire, je suis capable d'établir des routines efficaces en classe qui aident les élèves à bien travailler.	
5. Je peux facilement capter et maintenir l'attention de mes élèves lors des périodes d'enseignement.	
6. Je suis capable de maintenir un climat de respect en classe où tous les élèves se sentent bien.	
7. Je suis capable d'intervenir adéquatement face aux comportements d'opposition de certains élèves.	
8. Je peux gérer efficacement la situation lorsqu'un de mes élèves adopte des comportements provocateurs.	
9. Je suis en mesure de gérer efficacement le temps nécessaire à la réalisation des activités prévues à l'horaire.	
10. Je sais comment faire en sorte que les élèves suivent les règles de classe.	
11. Si des élèves cessent de travailler, je peux rapidement les remettre à la tâche.	

12. Si les élèves de ma classe s'entendent bien entre eux, c'est habituellement parce que j'ai investi des efforts dans cette direction.	
13. Je sais comment améliorer les relations entre les groupes d'élèves rivaux au sein de la classe.	
14. Je peux empêcher quelques élèves indisciplinés de nuire à toute la classe.	
15. Je suis capable d'aménager physiquement ma classe en tenant compte des besoins particuliers des élèves.	
16. Lorsque je transmets des consignes aux élèves, je sais qu'elles seront respectées.	
17. Je suis en mesure de maintenir les élèves présentant des difficultés comportementales engagés sur la tâche.	
18. Je suis capable de maintenir un niveau élevé d'engagement de la part des élèves dans les tâches scolaires.	
19. Je suis capable d'établir et de maintenir un climat de classe qui est juste et impartial.	
20. Je suis capable de maintenir un environnement de classe dans lequel les élèves travaillent en coopération.	
21. Je réussis à aménager physiquement ma classe de manière à faciliter les apprentissages des élèves.	

22. J'ai recours à des méthodes de rangement efficaces qui facilitent l'utilisation du matériel pédagogique disponible en classe.	
23. Je sais comment motiver les élèves afin qu'ils demeurent impliqués dans leur travail.	
24. Dans les situations conflictuelles, je peux agir de manière à éviter l'escalade verbale menant à une crise.	
25. Je sais quelles règles sont appropriées pour mes élèves.	
26. Je suis capable d'intervenir efficacement auprès des élèves les plus difficiles.	
27. Je peux intervenir de manière à diminuer l'agitation des élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité.	
28. Je me sens compétent pour intervenir efficacement auprès des élèves qui présentent des conduites agressives dans ma classe.	

Certains d'entre vous seront recontactés afin de participer à un groupe de discussion qui aura lieu à l'Université de Montréal dans le but d'avoir le point de vue des enseignants sur le terrain relatif aux résultats de ce questionnaire. Acceptez-vous d'être recontacté ?

Oui

Non

Si oui, veuillez laisser votre adresse courriel.

Courriel _____

Annexe B : Dimensions des pratiques de différenciation du questionnaire

Dispositif / caractéristique	Pratiques de différenciation pédagogique
Contenu / simultané	1. Je propose une situation d'apprentissage où les élèves travaillent au même moment sur un contenu différent (par exemple: ateliers, projets, travail en sous-groupes...)
Contenu / simultané	2. Je réserve un moment où l'élève choisit lui-même son activité d'apprentissage (centre d'apprentissage, projets personnels, travail individuel comportant des choix...)
Processus / successive, planifié	3. Je planifie une série d'activités consécutives et variées de manière à tenir compte des différences entre les élèves de la classe
Contenu	4. Je propose à un sous-groupe d'élèves une activité ciblée qui ne s'adresse qu'à eux (atelier, enrichissement, remédiation, récupération...).
Structure / extérieur de la classe	5. J'organise une activité d'apprentissage où mes élèves travaillent avec des élèves d'autres classes de l'école.
Structure	6. Je varie le type de groupement des élèves dans les activités d'apprentissage que je propose (individuel, équipes, ...).
Production	7. Je permets à l'élève de choisir le mode de présentation d'un travail (exposé, vidéo, maquette, affiche ...).

(Paré, 2011)

Annexe C: Canevas du groupe de discussion

Ce projet de recherche vise à identifier les relations entre l'utilisation de pratiques différenciées et le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe. Le groupe de discussion devrait durer environ 2h00. Si vous acceptez, le tout sera enregistré (caméra vidéo) afin de ne rien manquer de vos explications. Nous nous engageons cependant à respecter la confidentialité de l'entrevue, seuls des résultats regroupés seront dévoilés dans le rapport. Veuillez svp lire et signer le formulaire de consentement. Acceptez-vous que j'enregistre l'entrevue ?

Avant de commencer, je vous demanderais de confirmer avec moi les informations générales que vous avez inscrites dans le sondage :

Nom :

Âge :

Nombre d'années d'expérience :

Niveau scolaire actuel :

Nb d'élèves :

Partie 1 : L'influence du contexte montréalais

Dans cette partie, je vais vous demander de me parler de l'impact que pourrait avoir le contexte montréalais sur vos pratiques de différenciation pédagogique et votre sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Mon objectif est d'identifier comment le contexte montréalais peut influencer les pratiques en classe.

1. Selon vous, dans quelle mesure la différenciation pédagogique vous est-elle utile dans un contexte d'enseignement montréalais ? Pourquoi ?
2. Qu'est-ce qui est important pour vous dans votre gestion de classe ?

3. Dans quelle mesure la gestion de classe est-elle importante dans le contexte d'enseignement à Montréal ? Pourquoi ?

Partie 2 : Retour sur les résultats

Lors de cette seconde partie, nous souhaitons discuter des résultats que nous avons obtenus à l'aide des questionnaires.

1. Résumer les données obtenues en présentant les relations qui émergent des premières analyses.
2. Inviter à apporter des nuances, des précisions, à compléter ou à ajouter des éléments jugés importants.
3. Vérification de notre compréhension des propos auprès des enseignants.

Cela complète le groupe de discussion. Je vous remercie infiniment du temps que vous avez bien voulu m'accorder.

Annexe D : Courriel d'invitation



Montréal, le 12 octobre 2015

Bonjour,

À titre d'enseignants au primaire de la Commission scolaire de Montréal, vous êtes invité(e) à participer à une étude sur les pratiques des enseignants du primaire. Cette étude permettra de comprendre les relations entre la gestion de classe et les pratiques de différenciation pédagogiques.

Pour participer à l'étude, vous devez simplement répondre à un sondage disponible en ligne (10 minutes). Vous devez être titulaire d'une classe ordinaire du primaire durant l'année scolaire 2015-2016 avec une tâche supérieure à 80%. Les enseignants ayant un contrat dans une classe primaire sont aussi invités à participer à cette étude.

Vous bénéficierez rapidement des résultats de cette recherche, car si vous le souhaitez, vous recevrez un résumé des faits saillant de l'étude au cours de l'année prochaine, lorsque les analyses auront été effectuées.

Cliquez sur ce lien pour lire le formulaire de consentement et répondre au sondage :

[Exemple : http://webquest.fr/?m=5758_differenciation-et-gestion-de-classe-essai]

Nous vous prions de compléter le sondage dans la prochaine semaine, si possible. Le questionnaire sera cependant en ligne jusqu'au vendredi 30 octobre 2015 à minuit et nous nous permettrons de vous envoyer un rappel 7 jours avant la date limite. Nous vous remercions pour votre temps et votre intérêt.

Myriam Girouard-Gagné
Candidate à la M.A. en Psychopédagogie
Département de psychopédagogie et d'andragogie,
Université de Montréal

Mélanie Paré, Ph. D
Professeure agrégée,
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Université de Montréal

Courriel de rappel du sondage



Montréal, le 23 octobre 2015

Bonjour,

Lundi dernier vous avez été invité(e) à participer à un sondage sur vos pratiques d'enseignement en classe ordinaire. Si vous n'avez pas eu le temps de le compléter, nous vous rappelons que celui-ci est disponible jusqu'au vendredi 30 octobre à minuit.

Le questionnaire porte, entre autres, sur vos pratiques de différenciation pédagogique et sur votre sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe.

Voici votre lien sécurisé pour répondre au sondage :

[Exemple : http://webquest.fr/?m=5758_differenciation-et-gestion-de-classe-essai]

Nous vous remercions pour votre temps et votre intérêt.

Cordialement,

Myriam Girouard-Gagné
Candidate à la M.A. en Psychopédagogie
Département de psychopédagogie et d'andragogie,
Université de Montréal

Mélanie Paré, Ph. D
Professeure agrégée,
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Université de Montréal

Annexe E : Consentement au sondage

Note au lecteur : Consentement par Internet (voir Annexe A)

Les enseignants doivent se rendre sur le site Internet du sondage pour le remplir. L'adresse du site est fournie par courriel. Le participant est invité à lire le formulaire de consentement et à accepter de participer à l'étude en cliquant sur le mot « oui » à la fin du formulaire.

Titre de la recherche : Interactions entre le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe et l'utilisation de pratiques différenciées

Étudiante-chercheuse : Myriam Girouard-Gagné,
Étudiante à la maîtrise en psychopédagogie,
Département de psychopédagogie et d'andragogie,
Faculté des sciences de l'éducation,
Université de Montréal.

Directrice de recherche : Mélanie Paré, Ph. D.,
Département de psychopédagogie et d'andragogie,
Faculté des sciences de l'éducation,
Université de Montréal.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Objectifs de la recherche

Ce projet vise à étudier les relations entre le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe et la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées dans le contexte spécifique que constituent les écoles montréalaises.

Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à remplir un sondage sur un site Internet (10 minutes).

Le questionnaire comporte des questions sur vos pratiques d'enseignement auprès des élèves et sur votre sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe. Vous pouvez le remplir par Internet au moment de votre choix. Vous pouvez quitter le questionnaire et y revenir à un moment ultérieur si vous en ressentez le besoin.

Critères d'inclusion ou d'exclusion

Vous ne pouvez pas participer à l'étude si vous n'êtes pas enseignant d'une classe de niveau primaire avec une tâche de moins de 80% pour une partie ou la totalité de l'année scolaire. Vous devez aussi enseigner à la Commission scolaire de Montréal.

Confidentialité, diffusion ou anonymat des informations

Vous pouvez être assuré-e de la confidentialité des données recueillies. Votre identité sera protégée en vous attribuant un nom fictif. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Les informations numériques seront protégées sur l'ordinateur personnel de l'étudiante-chercheuse par un mot de passe. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet.

Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez aucun risque particulier, outre celui de vous poser des questions sur vous-mêmes. Vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur les pratiques de différenciation pédagogique et le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe. Votre point de vue personnel est essentiel pour nous permettre de mieux comprendre ces aspects du travail de l'enseignant. Aucune indemnité ne sera offerte pour votre participation.

Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

Diffusion des résultats

Un rapport décrivant les conclusions générales de cette recherche sera transmis aux enseignants le souhaitant au cours de l'année prochaine, lorsque les analyses auront été effectuées.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.

Oui Non

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Myriam Girouard-Gagné.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPÉR) au cper@umontreal.ca ou consulter le site: <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Titre de la recherche : Interactions entre le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe et l'utilisation de pratiques différenciées

Étudiante-chercheuse : Myriam Girouard-Gagné,
Étudiante à la maîtrise en psychopédagogie,
Département de psychopédagogie et d'andragogie,
Faculté des sciences de l'éducation,
Université de Montréal.

Directrice de recherche : Mélanie Paré, Ph. D.,
Département de psychopédagogie et d'andragogie,
Faculté des sciences de l'éducation,
Université de Montréal.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Objectifs de la recherche

Ce projet vise à étudier les relations entre le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe et la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées dans le contexte spécifique que constituent les écoles montréalaises.

Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à rencontrer la chercheuse et d'autres participants pour un groupe de discussion de 90 minutes. Les questions portent sur vos interprétations des résultats au sondage et sur l'importance que vous accordez à la gestion de classe et à la différenciation pédagogique en contexte montréalais. Elle aura lieu à l'Université de Montréal, au moment qui conviendra à tous les participants. Elle sera enregistrée, puis transcrite.

Critères d'inclusion ou d'exclusion

Vous ne pouvez pas participer à l'étude si vous n'êtes pas enseignant d'une classe de la CSDM de niveau primaire et que vous occupez une tâche de moins de 80% pour une partie ou la totalité de l'année scolaire 2015-2016. En cas de doute, communiquez avec la chercheuse dont les coordonnées sont indiquées au bas du formulaire.

Confidentialité, diffusion ou anonymat des informations

Vous pouvez être assuré-e de la confidentialité des données recueillies. Pour l'enregistrement du groupe de discussion, votre nom sera remplacé par un code sur les fichiers informatisés des données. Seule la chercheuse aura accès à cette liste. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Les informations numériques seront protégées sur l'ordinateur personnel de l'étudiante-chercheuse par un mot de passe. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Par ailleurs, la confidentialité des échanges dans les groupes de discussion dépend de votre engagement réciproque à ne pas divulguer l'identité des autres participants et la nature des échanges à des personnes n'ayant pas participé à la rencontre.

Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez aucun risque particulier, outre celui de vous poser des questions sur vous-mêmes. Vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur les pratiques de différenciation pédagogique et le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la

classe. Votre point de vue personnel est essentiel pour nous permettre de mieux comprendre ces aspects du travail de l'enseignant dans les écoles montréalaises. Aucune indemnité ne sera offerte pour votre participation.

Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal ou écrit, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous ou par courriel. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

Diffusion des résultats

Un rapport décrivant les conclusions générales de cette recherche sera transmis aux enseignants le souhaitant au cours de l'année prochaine, lorsque les analyses auront été effectuées.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.

Oui Non

Signature :

Date :

Nom :

Prénom :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur
(ou de son représentant) :

Date :

Nom :

Prénom :

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Myriam Girouard-Gagné.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPÉR) au cper@umontreal.ca ou consulter le site: <http://recherche.umontreal.ca/participants>.