

## **Différencier les pratiques pédagogiques pour tenir compte de l'hétérogénéité : une question de compétence en gestion de classe?**

Myriam Girouard-Gagné  
[myriam.girouardgagne@gmail.com](mailto:myriam.girouardgagne@gmail.com)

*Résumé: Le contexte scolaire actuel au Québec, et particulièrement à Montréal, amène les enseignants à devoir développer des stratégies de pédagogie différenciée pour répondre aux besoins de tous. 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 dont il faut tenir compte en enseignement. Des études menées au Québec semblent toutefois indiquer que de telles pratiques différenciées demeurent peu répandues. 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. Cet article présente un projet de recherche à devis mixte conçu pour explorer les relations entre les pratiques différenciées et le sentiment d'efficacité à gérer la classe chez des enseignants au primaire de Montréal.*

*Mots-clés: différenciation pédagogique, pédagogie différenciée, gestion de classe, sentiment d'efficacité personnelle.*

*Abstract: 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.*

*Keywords: differentiation, differentiated instruction, classroom management, self-efficacy.*

## Introduction

Le désir de voir le potentiel de tous les élèves éclore dans les classes aussi hétérogènes que celles de Montréal constitue la base du projet dont il est question dans cet article. C'est dans le but d'en apprendre davantage sur les déterminants qui influencent l'enseignement offert à tous les élèves que cette étude a commencé. Plus spécifiquement, l'objectif de cette recherche est d'examiner les relations entre les pratiques de différenciation pédagogique d'enseignants montréalais et leur sentiment d'efficacité personnelle à gérer leur classe hétérogène. Cet article présente d'abord le contexte particulier des classes montréalaises. Ensuite, la pertinence de pratiques différenciées est exposée et mise en relation avec les études traitant des relations entre les stratégies de gestion de classe des enseignants et leur sentiment d'efficacité personnelle. Finalement, les objectifs de cette recherche et la méthodologie envisagée seront décrits.

## Problématique

### *Contexte hétérogène des classes montréalaises actuelles*

Le phénomène de l'hétérogénéité dans les classes montréalaises n'est plus à démontrer (Bergeron & St-Vincent, 2011; Brunelle, Provost, Prénoveau, Crépeau & Boyer-Laquerre, 2013; Duong & Kanouté, 2007). Le vent de changement ayant soufflé à la fin du 20<sup>e</sup> siècle sur le système scolaire québécois a permis de réitérer l'importance de l'école pour tous et de la réussite du plus grand nombre. Les classes québécoises actuelles sont constituées d'élèves tous différents, présentant des caractéristiques uniques; nous traiterons toutefois ici spécifiquement des phénomènes de l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA), du multiculturalisme et de la défavorisation.

La révision de la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999 b), suivie de la publication du *Plan d'action pour soutenir la réussite des ÉHDAA* (MEQ, 1999a), a modifié le contexte scolaire québécois qui depuis, favorise l'intégration des élèves à besoins particuliers 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. On y vise le succès pour tous, qu'il s'agisse des plus doués ou de ceux ayant une déficience qui limite certaines de leurs activités. Cette politique met de l'avant le principe que tous les enfants québécois ont le droit de réussir en ayant des chances égales d'y arriver.

En milieu urbain, l'intégration des élèves à besoins particuliers est couplée à celle des enfants des populations immigrantes du Canada, dont l'établissement est notamment facilité à Montréal. Plusieurs de ces élèves pratiquent une religion, adoptent des coutumes et défendent des modes de pensée différents, qui requièrent une attention particulière dans les écoles montréalaises. S'ajoute à ces différences leur langue d'origine, parlée à la maison, qui n'est pas toujours la langue française utilisée pour la scolarisation, ce qui entraîne des écarts dans l'appropriation de la langue d'enseignement entre les élèves d'une même classe. Le plan stratégique de la Commission scolaire de Montréal pour 2012 à 2015 (CSDM, 2012) mentionne que plus de 52 % des enfants fréquentant une école de la CSDM n'ont pas comme langue maternelle le français et que plus de 27 % des élèves de ces mêmes écoles sont nés à l'extérieur du Québec. Dans cette commission scolaire, on dénombre plus de 200 classes d'accueil destinées à faciliter la francisation des élèves avant leur entrée en classe ordinaire, soit plus de 2400 enfants du préscolaire et du primaire. Bien que les classes d'accueil permettent l'apprentissage de la langue d'enseignement, il n'en reste pas moins que, lors de leur intégration en classe ordinaire, les élèves issus de population immigrante ne parlent pas davantage le français à la maison et vivent souvent des difficultés scolaires, particulièrement en lecture et en écriture.

Une autre situation à laquelle les écoles montréalaises sont particulièrement confrontées 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 que 42 % des familles ont un faible revenu. Il a été démontré que les élèves de milieu défavorisé fréquentent très peu les centres de la petite enfance et sont plus vulnérables à l'échec scolaire lors de leur entrée en maternelle (Brunelle *et al.*, 2013). Pour pallier ce manque, les maternelles à temps plein destinées aux enfants de 4 ans commencent à être instaurées, mais il reste beaucoup de chemin à parcourir avant de donner à tous ces enfants l'occasion d'intégrer les bases

essentielles à une entrée réussie à l'école. En ce sens, la CSDM (2012) souligne que 75 % des écoles primaires reçoivent des sommes d'argent supplémentaires pour soutenir les interventions effectuées en milieu défavorisé. De surcroît, il est documenté que les élèves provenant de milieux socioéconomiques plus faibles ont des besoins particuliers qui se maintiennent tout au long de leur scolarité.

Les trois facteurs d'hétérogénéité présentés ci-haut ne représentent qu'une partie des caractéristiques des élèves qui peuplent les classes montréalaises. Pour le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2006), ces différences présentes dans les écoles peuvent être prises en compte dans l'enseignement grâce à la différenciation pédagogique (Santangelo & Tomlinson, 2012).

### ***La différenciation pédagogique comme moyen de gestion de l'hétérogénéité en classe***

Tous les élèves, même s'ils manifestent leurs besoins de manière moins évidente, requièrent autant d'attention et ont tous besoin de relever des défis à leur mesure afin de rester motivés et de développer tout leur potentiel. Le contexte scolaire québécois, et plus particulièrement montréalais est particulièrement propice à l'étude des pratiques d'enseignement nécessaires pour répondre aux besoins de tous. Kahn définit la différenciation pédagogique comme celle « constituée de toutes les dispositions que peut mettre en place un enseignant en vue de tenir compte des différences entre ses élèves » (2010, p. 5). Cette section expose l'importance de la différenciation pédagogique selon les instances gouvernementales et la littérature scientifique et professionnelle. Suivra un portrait des pratiques actuelles et une description de la relation entre la différenciation de l'enseignement et la compétence à gérer la classe.

L'énoncé de politique éducative du MEQ mentionne déjà en 1997 que chaque école doit 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 récemment, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006, 2008) insiste sur l'importance de la différenciation des apprentissages pour tenir compte des besoins et des différences des élèves.

Divers auteurs (Perrenoud, 2012; Prud'homme & Bergeron, 2012) abondent dans le même sens que les instances ministérielles et insistent sur l'importance des pratiques de différenciation pour favoriser la réussite de tous les élèves dans les classes hétérogènes. Le paradigme socioconstructiviste est un fondement souvent convoqué pour appuyer la nécessité de pédagogies différenciées dans le but de faire progresser l'ensemble des élèves à leur rythme. Il peut s'avérer difficile, voire impossible, pour un enfant de progresser si l'activité d'apprentissage ne se situe pas dans les limites possibles de développement, que Vygotsky (1978) avait nommé la zone proximale de développement. Cet espace permet les nouveaux apprentissages parce que ces derniers se situent à la portée de l'apprenant tout en représentant pour lui un défi.

Dans les classes, des enseignants ont développé des stratégies pour différencier leurs pratiques afin de répondre, dans la mesure du possible, aux rythmes d'apprentissages, aux besoins particuliers ou aux intérêts variés de leurs élèves. Or, ces enseignants ne représenteraient pas la majorité. En effet, l'étude de Paré (2011), qui a permis d'analyser les pratiques de 138 enseignants québécois du primaire, a conclu que seulement un tiers des enseignants sondés faisaient un usage très fréquent de certaines pratiques différenciées. On peut ainsi penser qu'une majorité d'enseignants continuent d'enseigner comme ils l'ont toujours fait c'est-à-dire à tout le groupe sans nécessairement adapter leur enseignement aux élèves qui nécessitent un encadrement particulier.

Il n'en reste pas moins qu'un tiers des enseignants du corpus de Paré (2011) ont adopté des pratiques novatrices pour répondre aux divers besoins des élèves. Ceux-ci adoptent vraisemblablement une philosophie de l'enseignement particulière qui les pousse à réfléchir à l'acte d'enseigner, à considérer les besoins de tous leurs élèves et parfois même, à pallier le manque de ressources humaines et matérielles nécessaires pour faire face à cette diversité (Lonchampt & Ramel, 2009; Pidoux, 2012; Prud'homme & Bergeron, 2012).

Pour différencier, les enseignants ont recours à différents leviers qui permettent de considérer les particularités de chacun. Les écrits professionnels (Caron, 2008; Groupe de travail sur la différenciation

pédagogique en Outaouais, 2005; Tomlinson, 2004) suggèrent de différencier l'enseignement selon quatre principaux dispositifs : les processus, les contenus, les productions et les structures. Dans le cadre de cette recherche, nous nous attardons à la composante de la différenciation par les structures, étant donné 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). En effet, différencier les structures implique d'adapter l'environnement de la classe pour favoriser l'utilisation de stratégies plus complexes de différenciation pédagogique, entre autres, en variant les types de regroupements d'élèves. La différenciation des structures inclut l'aménagement de la classe pour faciliter ces différents regroupements, la création de coins de travail particuliers et des incitatifs visant à favoriser la collaboration entre les apprenants (Groupe de travail sur la différenciation pédagogique en Outaouais, 2005).

La différenciation des structures équivaut à utiliser des stratégies de gestion de classe particulières pour favoriser la mise en place de stratégies pédagogiques souples et diversifiées. À la suite de notre recension, nous définissons la gestion de classe comme 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. Plus précisément, Gaudreau (sous presse) divise la gestion de classe en cinq dimensions distinctes, soit celles de la gestion des ressources (temps, espace, matériel), de l'établissement d'attentes claires, du développement de relations positives, de l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage et de la gestion de l'indiscipline. Cette vision nous semble constituer une synthèse bien adaptée à la multitude d'aspects déjà recensés par plusieurs auteurs qui étudient la gestion de classe (Dufour, 2009; Hart, 2010; Macleod, MacAllister & Pirrie, 2012; Protsenko, 2012; Way, 2011).

Caron (2003) souligne les difficultés pour les enseignants de passer de l'enseignement magistral et simultané à l'enseignement différencié. L'une de ces difficultés réside dans la gestion de classe, qui semble plus facile lorsque les pupitres sont placés en rangs et que les élèves travaillent individuellement en tout temps. Pidoux (2012) 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 » (p. 24). Ainsi, le maintien d'une gestion de classe efficace est décisif dans le choix des activités d'apprentissage variées et originales (Gaudreau, Royer, Frenette, Beaumont & Flanagan, 2013). D'ailleurs, deux recherches recensées ont conclu que les structures de gestion de classe mises en place sont directement reliées aux pratiques de différenciation (Miller, 2007; Tricarico & Yendol-Hoppey, 2012).

Mettre en place une gestion de classe efficace qui permet de différencier l'enseignement et l'apprentissage n'est pas simple. Il est démontré que la gestion des comportements des élèves représente le facteur de stress le plus important chez les enseignants (Royer, Loisel, Dussault, Cossette & Deaudelin, 2001). Bagilishya (2007) souligne d'ailleurs qu'un des effets de ce type de stress est la baisse de la capacité des enseignants à répondre aux besoins des élèves. L'étude de Sauvé (2012) démontre même que la gestion de classe serait le facteur le plus important d'abandon prématuré de la profession enseignante. À la lumière de ces résultats, la perception que les enseignants entretiennent face à leur capacité à gérer leur classe peut constituer une piste de réflexion pertinente.

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

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (Bandura, 2003) est un concept qui s'applique aussi à l'enseignement. Il peut être défini comme la perception que les enseignants ont de 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 (Bandura, 2007; Gaudreau, Beaumont, Royer & Frenette, 2012; Leclerc, Moreau & Clément, 2011). La prochaine section abordera les impacts du SEP sur les enseignants et sur leurs pratiques.

D'abord, plusieurs travaux qui traitent du SEP concluent qu'un niveau élevé de cet indicateur dans différentes situations est relié à des effets positifs sur l'enseignement et la classe. À titre d'exemple, les travaux de Gaudreau et de ses collègues (2013) ont démontré que la fréquence des comportements négatifs des élèves est moins élevée dans la classe des enseignants qui possèdent un haut niveau de SEP à intervenir

sur les comportements difficiles. De plus, Lonchampt et Ramel (2009) concluent que les enseignants se sentant compétents dans leur profession, donc ayant possiblement un SEP élevé, auront une attitude favorable à l'intégration des ÉHDAA et, par conséquent, ces enseignants estiment moins préférables le redoublement et les classes spéciales. Ainsi, ces enseignants se sentent plus aptes à enseigner à tous, selon leurs besoins, en adoptant des pratiques pédagogiques novatrices comme la différenciation pédagogique (Leclerc *et al.*, 2011).

Par ailleurs, Bandura souligne que « l'évaluation de l'efficacité personnelle perçue des enseignants devrait être élargie pour évaluer ses multiples facettes » (2007, p. 367). En effet, le SEP des enseignants est constitué de plusieurs éléments, dont leur capacité perçue à maintenir un climat de classe favorable aux apprentissages. Plusieurs recherches ont étudié le SEP spécifique à la gestion de la classe. Des chercheurs (Benhar, 2009; Dufour, 2009; Gaudreau *et al.*, 2013; Pace, Boykins & Davis, 2014) ont établi un lien positif entre un dispositif de formation à la gestion de classe et une augmentation du SEP à gérer la classe. Bullock, Coplan et Bosacki (2015) ainsi que Jones (2012) établissent aussi que le nombre d'années d'expérience, une personnalité plus extravertie ou ouverte ainsi que le soutien perçu par l'enseignant favorisent un SEP plus élevé à gérer la classe.

Dans une perspective différente, d'autres auteurs (Aloe, Amo & Shanahan, 2014; Dicke & *al.*, 2014) ont étudié le SEP à gérer la classe comme prédicateur d'épuisement professionnel. Il appert pour eux qu'un SEP élevé, de manière générale, soit un facteur de protection contre l'épuisement professionnel, un déterminant de l'établissement d'une gestion de classe efficace. On peut ainsi penser qu'il soit donc également un facteur favorisant l'adoption de pratiques pédagogiques différenciées et inclusives. Quant au sentiment d'efficacité spécifique à la gestion de classe, il a été étudié par plusieurs auteurs, mais davantage pour en connaître les causes et les effets sur l'enseignant. Par contre, nous n'avons recensé aucune étude ayant mis en relation le SEP spécifique à la gestion de classe et les pratiques différenciées des enseignants. Pourtant, comme nous l'avons exposé, la gestion de classe semble être un déterminant des approches pédagogiques utilisées et le SEP, une avenue pertinente pour favoriser le développement de compétences comme celle de gérer une classe.

### **Objectifs de recherche**

La présente recherche vise à examiner les relations qui existent entre le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe et la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées. Les objectifs spécifiques qui en découlent sont :

- Mesurer le SEP à gérer la classe d'enseignants au primaire de Montréal;
- Mesurer la fréquence d'utilisation de pratiques pédagogiques différenciées de ces enseignants;
- Examiner les relations entre la perception du niveau d'efficacité personnelle à gérer la classe et la fréquence d'utilisation des pédagogies différenciées.

### **Méthodologie**

Notre recherche recourt à un devis mixte dans lequel les méthodes quantitatives seront prédominantes. Nous souhaitons, dans le cadre de cette étude, « établir des relations d'association entre les concepts » (Fortin, 2010, p. 33) de différenciation pédagogique et du SEP à gérer la classe. Il s'agit d'une étude descriptive corrélationnelle puisqu'elle « ne prétend pas, comme la recherche expérimentale, établir une relation de cause à effet, mais plutôt exprimer comment deux variables sont liées et à quel point » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011, p. 162).

Le choix méthodologique effectué dans le cadre de cette étude s'est imposé par le problème que nous voulions résoudre. En effet, nous voulons vérifier s'il existe des liens entre les deux objets de recherche, et les outils méthodologiques quantitatifs nous permettent de le faire à grande échelle. Cependant, dans un « souci de retour aux participants et [pour susciter] la discussion autour des constructions de sens émergentes » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011, p. 144), un groupe de discussion sera organisé. Nous pourrions ainsi étudier de manière optimale les liens entre les concepts étudiés dans le vécu d'une partie des enseignants interrogés ce qui permettra d'effectuer une « triangulation indéfinie » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011, p. 144). Notre position épistémologique pragmatique nous mène à tenter de résoudre le problème de

recherche 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 cette dernière s’avère au final plus 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, mais possiblement peu nuancées et représentatives de la réalité vécue par les enseignants. Or, 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 d’aller compléter et moduler nos résultats obtenus dans un premier temps quantitativement à l’aide d’outils qualitatifs. Ceci nous permettra de maximiser l’interprétation des informations recueillies.

### ***Participants***

La population ciblée dans cette étude est l’ensemble des enseignants exerçant dans les classes primaires montréalaises. Le type d’échantillonnage est non probabiliste et l’échantillon sera formé de volontaires, donc correspondra à un échantillon de convenance ou accidentel (Fortin, 2010). Pour nous restreindre aux enseignants de Montréal, un questionnaire sera transmis par voie électronique dans les écoles de la commission scolaire de Montréal (CSDM). Nous demanderons à ce que les enseignants répondants soient titulaires d’une classe au primaire et aient une tâche de plus de 80 % dans la même classe – qu’ils soient précaires ou permanents – afin que ceux-ci aient une bonne connaissance de leurs élèves et que leur propre gestion de classe soit établie.

Étant donné que nous nous retrouverons avec un échantillon très hétérogène, nous viserons le plus large échantillon possible. Celui-ci sera ainsi plus fidèle aux caractéristiques de la population ciblée (Fortin, 2010), qui est constituée d’environ 3300 enseignants selon l’Alliance de professeures et professeurs de Montréal (2012). Nous cherchons à interroger un minimum de 100 participants afin de répondre aux critères de validité externe. En effet, bien que la constitution de l’échantillon soit volontaire, recueillir plus de 100 questionnaires complétés permettrait de produire des résultats intéressants et valides pour cette population. Parmi les participants qui auront accepté d’être recontactés, une dizaine d’individus seront choisis pour le groupe de discussion. Ce sera donc un échantillonnage par choix raisonné (Fortin, 2010). Les critères de sélection sont difficiles à déterminer à ce stade-ci, car ils pourraient changer à la suite de la collecte des données quantitatives. Nous tenterons d’approfondir, s’il existe, le lien entre le SEP à gérer la classe et la fréquence d’utilisation de pratiques différenciées. Par conséquent, nous formerons un groupe homogène de participants qui ont un haut niveau de SEP et qui mettent fréquemment en place des pratiques de différenciation. Si un tel lien ne se manifeste pas, nous viserons plutôt à mieux comprendre cette absence en ayant recours à un corpus à variation maximale afin d’avoir un maximum de points de vue sur les objets de recherche.

### ***Outils de la collecte de données***

La recherche se fera en deux temps. D’abord, un questionnaire autorapporté sera distribué par voie informatique, rempli et retourné. Ensuite, un groupe de discussion sera organisé pour approfondir l’analyse de nos données.

Le questionnaire électronique comporte trois sections distinctes. La première est dédiée à la collecte d’informations sur les participants et leur contexte de travail afin d’avoir le portrait le plus fidèle possible de notre échantillon. La deuxième, pour mesurer la fréquence d’utilisation de sept pratiques de différenciation pédagogique des enseignants à Montréal, est constituée d’une sous-échelle de l’outil de Paré (2011), conçue et validée dans le cadre de son projet doctoral. La dernière est composée de *L’échelle du sentiment d’efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC)* conçue par Gaudreau, Frenette & Thibodeau (2012).

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 le mentionne Fortin (*Ibid.*), les individus choisis pour cet entretien en groupe ont généralement des caractéristiques communes afin d’approfondir les connaissances des thèmes de recherche qui, dans ce cas-ci, correspondent aux relations existantes entre le SEP à gérer la classe et la fréquence d’utilisation de pratiques différenciées. Nous voulons voir sur quels aspects les participants sont d’accord et en désaccord afin de nuancer notre compréhension de ces relations.

## **Conclusion et prospectives**

Le projet de recherche présenté ici vise la mise en évidence des relations existantes entre le sentiment d’efficacité personnelle à gérer la classe et la fréquence d’utilisation de pratiques différenciées. Cet objet d’étude s’inscrit dans un programme de recherche visant à étudier les pratiques d’enseignement susceptibles d’améliorer la réussite des élèves dans un contexte de diversité scolaire accrue. Plusieurs recherches ont suggéré qu’un SEP à gérer la classe est augmenté par des formations spécifiques sur la gestion de classe (Benhar, 2009; Dufour, 2009; Gaudreau *et al.*, 2013; Pace *et al.*, 2014). Certaines recherches ont aussi conclu que la mise en place de communautés d’apprentissage professionnelles (CAP) a permis d’atteindre le même genre de résultats (Leclerc & Moreau, 2011; Leclerc *et al.*, 2011; Moreau, Leclerc & Stanké, 2013). Le développement de ce type de compétence professionnelle semble essentiel pour améliorer la réussite de tous les élèves instruits dans ces classes hétérogènes. Bien que le contexte spécifiquement montréalais de ce projet ainsi que la constitution volontaire des échantillons constituent des limites à considérer dans l’interprétation des résultats, des conclusions significatives dans cette étude pourraient permettre de mieux soutenir le développement des pratiques différenciées dans les classes montréalaises, entre autres par l’intermédiaire de dispositifs de formation ou de communautés d’apprentissage professionnelles (CAP).

## Références

- Alliance des professeures et professeurs de Montréal. (2012, 11 novembre 2014). *Profil des membres*. En ligne : <http://alliancedesprofs.qc.ca/alliance/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.
- Bagilishya, O. (2007). *Détresse psychologique dans l'enseignement primaire, secondaire et collégial au Québec* (mémoire de maîtrise inédit). Université Laval.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Benhar, M.D. (2009). *Does a course in classroom management affect teachers' self-perceived efficacy in classroom management?* En ligne : [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 AMD Social Sciences & atitle=Does a course in classroom management affect teachers%27 self-perceived efficacy in classroom management%3F&aulast=Benhar&pid=%3Cauthor%3EBenhar%2C Michael David%3C%2Fauthor%3E%3CAN%3E2009-99150-258%3C%2FAN](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 AMD Social Sciences & atitle=Does a course in classroom management affect teachers%27 self-perceived efficacy in classroom management%3F&aulast=Benhar&pid=%3Cauthor%3EBenhar%2C Michael David%3C%2Fauthor%3E%3CAN%3E2009-99150-258%3C%2FAN)
- 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.
- 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 no. 23, loi modifiant la loi sur l'instruction publique concernant certains services éducatifs aux élèves âgés de moins de cinq ans. En ligne : <http://www.assnat.qc.ca/ft/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*. En ligne : <http://dx.doi.org/10.1037/a0038547>
- 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.
- CSDM. (2012). *Réussir : Être et Agir, Plan stratégique 2012-2015*. Montréal : Service des communications de la commission scolaire 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.
- 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*. Université de Montréal.
- Duong, L., & Kanouté, F. (2007). Les interactions sociales de l'élève immigrant à Montréal. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 73-105.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Gaudreau, N. (sous presse). *La question de la gestion de classe*. In LISIS (Éd.), *Gestion de classe et inclusion scolaire : pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous*. Québec.
- Gaudreau, N., Beaumont, C., Royer, É., & Frenette, É. (2012). 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., Frenette, É., & Thibodeau, S. (2012). *Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC)*. Québec : Université Laval.
- 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.

- 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.
- Hart, R. (2010). Classroom Behaviour Management: Educational Psychologists' Views on Effective Practice. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 15(4), 353-371.
- Jones, K.R. (2012). *Teacher self-efficacy beliefs related to chronic disruptive behavior (Doctor of Philosophy)*, Undiana State University. En ligne : [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](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<sup>e</sup> éd.). Saint-Laurent : ERPI.
- Leclerc, M., & Moreau, A. C. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et Francophonie*, 29(2), 189-206.
- 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.
- Longchamp, 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.
- Macleod, G., MacAllister, J., & Pirrie, A. (2012). Towards a broader understanding of authority in student-teacher relationships. *Oxford Review of Education*, 38, 493-508.
- 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 (ÉHDA)*. Québec : gouvernement du Québec. En ligne : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/65915>
- 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. (1999 b). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : gouvernement du Québec
- Miller, M.A. (2007). *Differentiated reading instruction and classroom management structures that promote reading development* (thèse de doctorat inédite, University of Florida). En ligne : [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 AMD 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](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 AMD 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.
- Moreau, A.C., Leclerc, M., & Stanké, B. (2013). L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité. *Éducation et Francophonie*, 41(2), 35-61.
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale*, thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal.

- 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.
- Perrenoud, P. (2012). De qui la cause des élèves en difficulté est-elle la cause? *Prismes*, 17, 5-7.
- Pidoux, M. (2012). Gestion de classe et pédagogie différenciée. *Prismes*, 17, 24-25.
- Protsenko, O. (2012). *Le lien entre les perceptions des élèves sur la relation élève-enseignant et les problèmes de comportement extériorisés* (mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.
- Prud'homme, L., & Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus : une vision plus flexible de l'enseignement. *Prismes*, 17, 12-13.
- Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F., & Deaudelin, C. (2001, avril-mai). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique* (119), 5-8.
- Santangelo, T., & Tomlinson, C.A. (2012). Teacher Educators' Perceptions and Use of Differentiated Instruction Practices: An Exploratory Investigation. *Action in Teacher Education*, 34(4), 309-327.
- Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec* (mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.
- Tomlinson, C.A. (2004). *La classe différenciée*. 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.
- Way, S.M. (2011). School Discipline and Disruptive Classroom Behavior : The Moderating Effects of Student Perceptions. *The sociological quarterly*, 52, 346-375.