

La relation avec les élèves : une dimension clé de la gestion de classe pour la planification d'un enseignement différencié

Myriam Girouard-Gagné, Marjorie Cuerrier et Mélanie Paré
Université de Montréal, Québec, Canada

Pour citer cet article :

Girouard-Gagné, M., Cuerrier, M. et Paré, M. (2022). La relation avec les élèves : une dimension clé de la gestion de classe pour la planification d'un enseignement différencié. *Didactique*, 3(2), pp. 164-189. <https://doi.org/10.37571/2022.0308>

Résumé :

L'hétérogénéité des classes primaires amène plusieurs chercheur·e·s à se pencher sur les pratiques de différenciation pédagogique afin de permettre au plus grand nombre d'apprenant·e·s de réussir. Il en ressort que les pratiques pédagogiques et les dispositifs didactiques mobilisés par les enseignant·e·s en classe doivent pouvoir se mettre au diapason des caractéristiques individuelles des apprenant·e·s. Pour ce faire, il semble que la gestion de classe soit un déterminant quant à l'implantation des pratiques différenciées. Cet article présente une recherche mixte qui vise à explorer les relations entre les pratiques différenciées et le sentiment d'efficacité à gérer la classe chez des enseignant·e·s au primaire de Montréal. Un questionnaire a été rempli par 154 enseignant·e·s du centre de service scolaire de Montréal (CSSDM) et un groupe de discussion a été organisé auprès de six d'entre eux. Les résultats obtenus 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 la qualité des relations sociales en classe, dont celles entre les élèves et l'enseignant·e, est un prédicteur d'une utilisation plus fréquente de la différenciation pédagogique. Une relation enseignant·e-élève positive agirait comme un catalyseur pour favoriser des gestes didactiques différenciés.

Mots-clés :

différenciation pédagogique; gestion de classe; relation enseignant·e-élève; sentiment d'efficacité personnelle

Introduction

Dans bon nombre d'établissements scolaires, les classes primaires sont dites hétérogènes puisqu'elles accueillent des élèves dont les habiletés et les besoins sont variés (Suchaut, 2007; Wanlin et al., 2019). Il s'agit d'une réalité documentée et depuis plus de trente ans, des chercheur·e·s s'intéressent aux pratiques innovantes afin de permettre au plus grand nombre d'élèves de réussir dans ces classes hétérogènes. Plusieurs chercheur·e·s mettent entre autres en évidence l'intérêt des pratiques différenciées afin de favoriser la réussite scolaire (Perrenoud, 2012; Prud'homme et Bergeron, 2012). Qui plus est, différentes références gouvernementales, au Québec et ailleurs, explicitent et soutiennent l'utilisation de ces pratiques afin de tenir compte des besoins des élèves et de favoriser leurs apprentissages, qu'ils soient doués, allophones ou ayant des incapacités (Canton de Vaud, 2013; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013; Ministère de l'Éducation du Québec, 2021).

Certains facteurs sont susceptibles de favoriser le développement de pratiques différenciées chez les enseignant·e·s. Par exemple, le recours à ce type de pratiques semble plus fréquent lorsque les enseignant·e·s. sont engagé·e·s dans un processus de formation continue, se développent au sein d'écoles et de centres qui soutiennent ces pratiques et qu'ils bénéficient de groupes d'élèves moins nombreux que la moyenne (env. 22 élèves au Québec) (Goddard et al., 2015; Paré, 2011; Quintana, 2015). De façon plus précise, il apparaît que les enseignant·e·s qui ont développé une compréhension approfondie des stratégies pour différencier leurs pratiques sont ceux qui ont observé la diversité dans leur classe et investi du temps avec des pairs et des accompagnateurs ou accompagnatrices pour réfléchir à leurs pratiques pédagogiques et en expérimenter de nouvelles dans un processus itératif (Dube et al., 2011; Montesinos-Gelet et al., 2011; Pidoux, 2012). Ainsi, adopter des pratiques de différenciation, d'une part, requerrait de l'ouverture face aux différences, entre autres en connaissant bien les élèves de son groupe et en développant une relation harmonieuse avec eux. D'autre part, l'adoption de ces pratiques serait favorisée par la formation continue et le soutien.

Certains obstacles peuvent toutefois limiter la mise en place de pratiques différenciées. Il semble entre autres exister un équilibre fragile entre la mise en place d'activités d'apprentissages originales et diverses qui répond aux besoins variés des élèves, et le maintien de la gestion de classe. Deux recherches menées sur le sujet ont conclu que les structures de gestion de classe mises en place, c'est-à-dire les manières d'utiliser et d'optimiser l'environnement d'apprentissage, sont directement reliées aux pratiques de

différenciation (Miller, 2007; Tricarico et Yendol-Hoppey, 2012). En effet, la différenciation pédagogique requiert une structuration de la classe favorisant l'entraide et la collaboration entre les élèves dans des regroupements flexibles. Cela dit, mettre en place une gestion de classe efficace qui permet de différencier l'enseignement en déployant des pratiques pédagogiques et des dispositifs didactiques efficaces pour l'ensemble des élèves n'est pas simple. La gestion des comportements des élèves, et par conséquent la relation entretenue entre les élèves et l'enseignant·e, est généralement identifiée comme l'un des principaux facteurs de stress vécu dans la profession (Royer et al., 2001). Bagilishya (2007) précise que l'un des effets de ce type de stress est la baisse de la capacité du personnel enseignant à répondre aux besoins des élèves. L'étude de Sauvé (2012) précise également que la gestion de classe est le facteur le plus fréquemment mentionné relatif à l'abandon prématuré de la profession enseignante. Considérant ce qui précède, cet article vise à mieux comprendre l'influence de la compétence à gérer la classe sur l'adoption de pratiques différenciées par les enseignant·e·s du primaire en contexte montréalais en revisitant, avec une perspective théorique différente, les résultats du mémoire de Girouard-Gagné (2016).

Cadre de référence

Afin d'appréhender les concepts spécifiques mobilisés lors de cette recherche, c'est-à-dire la différenciation pédagogique ainsi que la gestion de classe, nous les situons d'abord dans un modèle qui rend compte de la dynamique complexe des contextes d'enseignement et d'apprentissage. Dans cette optique, le modèle multiagenda largement diffusé par Bucheton et Soulé (2009) (Figure 1) permet de fournir une analyse détaillée des situations didactiques en contexte de classe par la description, l'analyse et le questionnement de l'agir enseignant. Il s'articule en cinq préoccupations enchâssées, systémiques et modulaires : le pilotage des tâches, l'étayage, le tissage, l'atmosphère et les objets de savoir. Ces préoccupations sont identifiées comme les « fondamentaux à partir desquels s'élaborent les conduites dans la classe et leurs ajustements singuliers [...] » (Bucheton, 2021, p. 82).

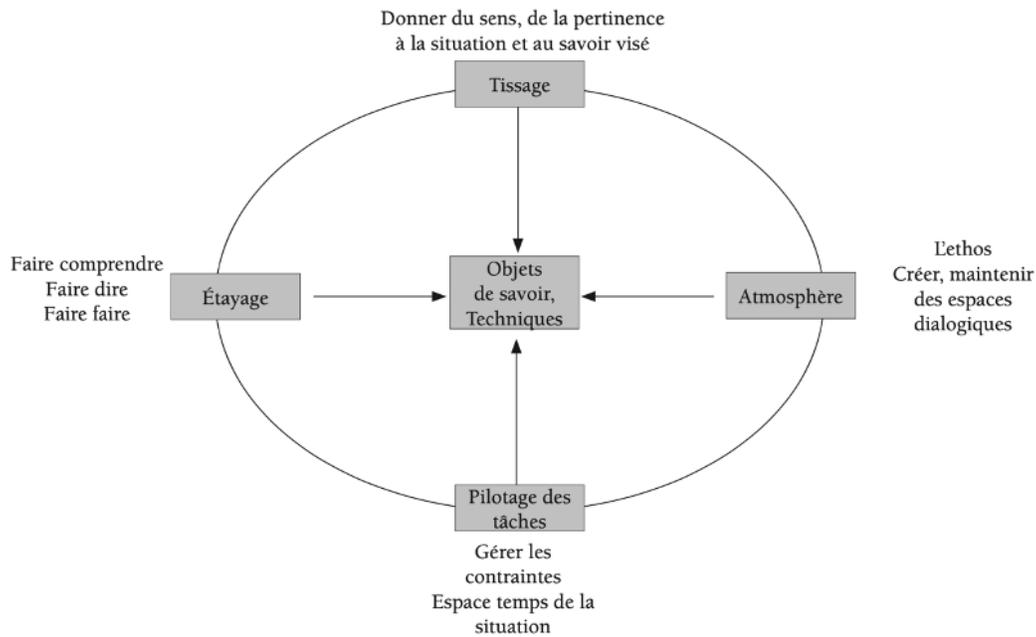


Figure 1. Schématisation du modèle multiagenda (tirée de Bucheton et Soulé, 2009)

Le *pilotage des tâches* rend compte des liens logiques mis en place par l'enseignant au cours d'une situation didactique. Entre autres, la chronogénèse des activités ainsi que les décisions prises par l'enseignant (apprentissages ciblés, outils et dispositifs mobilisés, etc.). L'*étayage* correspond au soutien offert par l'enseignant afin de permettre aux élèves de faire, dire et comprendre. Selon le type d'étayage offert, la forme de celui-ci ainsi que sa fonction, les activités d'enseignement et d'apprentissage en sont modifiées.

Le *tissage* réfère aux liens établis par l'enseignant entre les diverses tâches ainsi que les apprentissages réalisés. Ce dernier est amené à tisser des liens logiques et signifiants avec la réalité éducative de la classe ainsi que le monde afin que les élèves y trouvent une motivation, un but et un intérêt.

L'*atmosphère* réfère à la dynamique complexe de la classe autour des enjeux communs, aux relations entre les membres de la classe (l'enseignant·e et les élèves) et aux interactions diverses qui s'y déroulent.

Les *objets de savoir* constituent la préoccupation centrale du modèle multiagenda, tel que schématisé à la figure 1. Elle réfère aux objets d'enseignement et d'apprentissage ciblés dont la nature est multiple et variable (concepts, techniques, pratiques, etc.).

Ainsi, nous postulons que les concepts spécifiques mobilisés dans cette recherche sont étroitement enchevêtrés avec ces préoccupations. Sans s'y restreindre, le temps, l'espace, les outils et l'étayage proposés sont par exemple des éléments considérés lors de la gestion de la classe et peuvent faire l'objet de pratiques différenciées.

La différenciation pédagogique : un outil pour enseigner à tous

La différenciation pédagogique est définie par Kahn (2010, p. 5) comme « toutes les dispositions que peut mettre en place un enseignant en vue de tenir compte des différences entre ses élèves ». Les pratiques pédagogiques et les dispositifs¹ didactiques mobilisés par les enseignant·e·s en classe doivent pouvoir se mettre au diapason des caractéristiques individuelles des élèves afin de soutenir le développement de leurs compétences scolaires et sociales. L'étayage, tel que traité dans le modèle mutiagenda (Bucheton et Soulé, 2009), constitue une préoccupation essentielle afin de prendre en compte l'individualité des élèves et de surcroît, l'hétérogénéité des classes. Les diverses postures adoptées par l'enseignant·e lors de sa pratique considèrent notamment les capacités de chacun des élèves, l'accompagnement nécessaire, le niveau de difficulté et l'organisation des savoirs.

Par ailleurs, la différenciation pédagogique revêt plusieurs définitions dans la documentation, dont certaines penchent vers l'individualisation, approche ayant de nombreuses limites (Connac, 2021). Notre perspective correspond à une approche de la différenciation encourageant davantage la variété des pratiques et la collaboration pour rejoindre un plus grand nombre d'élèves (Prud'Homme et al., 2016). En ce sens, plusieurs différencient leurs pratiques afin de répondre, dans la mesure du possible, aux rythmes d'apprentissages, aux besoins particuliers ou aux intérêts variés des élèves (Girouard-Gagné, 2016; Paré, 2011). Pour réaliser cette différenciation, les enseignant·e·s ont recours à divers leviers qui permettent de considérer la diversité des caractéristiques. Les écrits professionnels (Caron, 2008; Groupe de travail sur la différenciation pédagogique, 2005; Tomlinson, 2004) suggèrent de différencier l'enseignement selon quatre principaux dispositifs : les processus, les contenus, les productions et les structures. D'une part, la dimension didactique de l'enseignement doit, pour prendre en compte l'hétérogénéité, s'intéresser principalement aux dispositifs de différenciation des contenus, des processus

¹ Par dispositif, il est question de l'« articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques, comme un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite » (Weisser, 2010, p. 292).

et des productions s'ancrant principalement dans les manières de piloter des tâches, de faire l'étayage, d'assurer le tissage, et d'articuler les objets de savoir (Bucheton et Soulé, 2009). D'autre part, la différenciation des structures se rapporte plutôt à l'usage des stratégies de gestion de classe favorisant la mise en place de stratégies pédagogiques souples et diversifiées en ayant comme toile de fond une atmosphère propice aux apprentissages.

La gestion de classe : la relation avec l'élève au centre

Identifiée comme étant l'un des principaux facteurs qui influencent l'apprentissage ainsi que la motivation scolaire (Pianta, 2006), la gestion de classe est un concept central dans la recherche menée. Par définition, elle représente l'ensemble des actions effectuées par les enseignant·e·s 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. La gestion de classe est un concept qui va bien au-delà de certaines représentations répandues associées à des aspects relatifs à la « discipline » en classe. De façon plus précise, Gaudreau (2017) articule la gestion de classe en cinq composantes distinctes :

1. la gestion des ressources (ex. temps, espace, matériel);
2. l'établissement d'attentes claires (ex. routines, directives, procédures);
3. le développement de relations positives (ex. relations élève-enseignant, élève-élève);
4. l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage (ex. caractère et nature des activités proposées)
5. la gestion de l'indiscipline (ex. écarts de conduite, trouble de l'ordre)

Cette chercheuse suggère que la considération de ces composantes, jumelée à une approche proactive de la gestion de classe, est susceptible de favoriser la réussite scolaire et de prévenir les écarts de comportements des élèves. En outre, l'articulation de ces cinq composantes est susceptible de créer une atmosphère propice aux apprentissages, et ce, sans égard à la matière enseignée ou à l'âge des élèves. L'atmosphère établie en classe s'appuie entre autres sur l'étayage offert, les gestes de maintien, l'écoute attentive réalisée ainsi que sur la tonalité des échanges (ex. ludique, ennuyeuse, menaçante). Par ailleurs, il est reconnu par la recherche que les relations positives, notamment celle entre l'enseignant·e et l'élève, sont à la base d'une intervention préventive en matière de comportement (Fortin et al., 2011; Rousseau et al., 2009). La motivation, la persévérance

et l'engagement seraient favorisés par une perception positive de la relation élève-enseignant·e, alors que les comportements d'opposition ou antisociaux seraient diminués (Gaudreau, 2017). De ce fait, cette composante concernant les relations sociales en classe revêt une importance significative pour établir et maintenir une gestion de classe propice aux apprentissages.

Considérant que la perception des membres enseignants face à leurs compétences influence directement les actions qu'ils entreprennent pour les développer et les mobiliser (Bandura, 2007), et que la mise en place d'une gestion de classe efficace semble représenter un défi, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) spécifique à la gestion de classe est susceptible de constituer une piste de réflexion pertinente pour aborder cette compétence susceptible de favoriser l'usage de pratiques différenciées.

Le sentiment d'efficacité personnelle : un levier pour une gestion de classe efficace

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (Bandura, 2007) est un concept qui s'applique aussi à l'enseignement. Il peut être défini comme la perception que les personnes qui enseignent ont de leur capacité à influencer l'apprentissage de leurs élèves avec leurs compétences actuelles plutôt que ce qu'elles peuvent réellement réaliser selon le niveau de développement de leurs compétences (Bandura, 2007; Gaudreau et al., 2012; Leclerc et al., 2011). 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 mis en évidence que la fréquence des comportements négatifs des élèves est moins élevée dans la classe de celles et ceux qui possèdent un haut niveau de SEP à intervenir sur les comportements difficiles. De plus, Ramel et Lonchampt (2009) concluent que les membres enseignants se sentant compétents dans leur profession auront davantage une attitude favorable à l'intégration des élèves en situation de handicap ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Ainsi, ils se sentent plus aptes à enseigner à tous, selon leurs besoins, en adoptant des pratiques pédagogiques différenciées (Leclerc et al., 2011). Quant au SEP 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·e. En revanche, aucune étude recensée n'avait mis en relation le SEP spécifique à la gestion de classe et les pratiques différenciées des personnes enseignantes ce que le projet de recherche dont il est question dans cet article propose. Plus précisément, ce projet examine les relations existantes entre le SEP à gérer la classe et la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées. Les objectifs spécifiques qui en découlent sont :

1. examiner les relations entre la perception du niveau d'efficacité personnelle à gérer la classe et la fréquence d'utilisation des pédagogies différenciées;
2. vérifier si l'une des dimensions du SEP à gérer la classe peut prédire la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées chez les personnes interrogées;
3. préciser le point de vue d'enseignant·e·s sur la place occupée par la gestion de classe et la différenciation pédagogique dans leurs pratiques.

Méthodologie

Selon les objectifs de recherche ciblés, une méthodologie mixte séquentielle explicative a été utilisée avec une prédominance quantitative (Creswell et Plano Clark, 2018). Un premier volet descriptif corrélationnel est complété d'un volet qualitatif par un groupe de discussion, ce qui sous-tend l'exploration de relations entre les concepts abordés ci-haut. Notre échantillon était constitué d'enseignant·e·s du primaire qui enseignent en contexte montréalais.

Les instruments de collecte de données

Un questionnaire électronique a été utilisé comme principal instrument de collecte de données afin d'interroger les enseignant·e·s quant à leur utilisation de pratiques différenciées et à leur sentiment d'efficacité personnelle relatif à la gestion de classe. Ce questionnaire comportait trois sections : la première section était composée de questions personnelles et démographiques (ex. âge, sexe, nombre d'années d'expérience). La seconde section, qui consistait à établir la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées, est tirée de la recherche menée par Paré (2011). Les sept items développés et validés par cette dernière sont associés à une pratique de différenciation pédagogique. Par exemple, le premier item s'articule ainsi : « Je propose une situation d'apprentissage où les élèves travaillent au même moment sur un contenu différent ». Chaque participant·e devait situer sa réponse sur une échelle de Likert à 6 niveaux allant du « jamais » à « chaque jour ». Puis, la troisième section du questionnaire repose sur l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC) développée par Gaudreau et ses collègues (2015). Il s'agit d'une échelle de 28 items qui permet d'évaluer le sentiment d'efficacité personnelle des participant·e·s selon les cinq dimensions de la gestion de classe. La répartition des items est la suivante : 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) et la gestion de l'indiscipline (9 items). Des

alphas de Cronbach semblables à ceux des chercheurs et chercheuses ayant créé et validé le questionnaire initial ont été obtenus.

Afin de préciser le point de vue des enseignant·e·s sur la place occupée par la gestion de classe et la différenciation pédagogique dans leurs pratiques, un groupe de discussion semi-dirigé a aussi été mené à l'Université de Montréal, à la suite de l'administration du questionnaire. Cette technique d'entrevue orientant la discussion vers un sujet donné (Fortin et Gagnon, 2010) a été choisie pour nuancer et approfondir les données recueillies quantitativement. Le groupe de discussion était divisé en deux parties : la première partie permettait de s'interroger sur l'influence du contexte montréalais sur les pratiques de différenciation pédagogique et le SEP en gestion de classe des participant·e·s. Par exemple, ils ont été invités à répondre à la question « selon vous, dans quelle mesure la différenciation pédagogique vous est-elle utile dans un contexte d'enseignement montréalais? Pourquoi? ». Cet aspect apparaît d'autant plus pertinent puisque la ville de Montréal accueille une forte proportion d'élèves issus de la diversité, ce qui est susceptible d'influencer les pratiques enseignantes mobilisées. La seconde partie permettait d'effectuer un retour sur les résultats obtenus à l'aide du questionnaire. Les participant·e·s ont entre autres eu la possibilité de nuancer, préciser et compléter leurs propos. Les analyses préliminaires des questionnaires leur ont été présentées afin de recueillir leurs perceptions et leurs analyses ancrées dans la pratique quotidienne.

Les participant·e·s

À la suite de l'obtention d'un certificat d'éthique, un lien pour répondre au questionnaire a été partagé sur les réseaux sociaux et professionnels afin de recruter des participant·e·s pour cette recherche. La population ciblée était des enseignant·e·s exerçant dans une classe ordinaire au primaire du centre de service scolaire de Montréal. Ils devaient être titulaires d'une classe et réaliser une tâche contractuelle ou permanente de plus de 80%. Ce critère d'inclusion a été précisé afin de cibler des enseignant·es dont la gestion de classe est susceptible d'être établie. Du 12 au 30 octobre 2015, le questionnaire a été rempli par 161 personnes. De ce nombre, 154 questionnaires ont été considérés. Les autres ont été rejetés, car les personnes ne répondaient pas aux critères établis ou encore, ils n'avaient pas consenti à l'étude. Qui plus est, six participant·e·s ont aussi manifesté le désir d'être recontacté à la suite du questionnaire et ont accepté de participer au groupe de discussion. Des 154 répondant·e·s au questionnaire, 130 sont des femmes ($n = 130, 84,4 \%$) et 24 des hommes ($n = 24, 15,6 \%$), une proportion similaire aux statistiques générales du corps enseignant fournies par Service Canada (2011) qui sont de 87,4 % de femme et de 12,6 %

d'hommes. En ce qui concerne leur âge, 60,4 % ont entre 24 et 44 ans ($n = 93$) et 39,6 % ont entre 45 et 65 ans ($n = 61$). Les personnes enseignantes interrogées ont en moyenne 13,9 ans d'expérience au primaire. Des participant·e·s, 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 %). Finalement, nous avons une proportion presque égale pour chacun des cycles du primaire, soit, 33,1 % qui enseignent au premier cycle, 31,8 % qui enseignent au deuxième cycle et 32,5 % qui enseignent au troisième cycle.

Les six participant·e·s au groupe de discussion enseignent dans des milieux variés, dont une personne dans une école alternative et une autre dans un programme de sport-études. Tous les cycles du primaire étaient représentés malgré une surreprésentation du premier cycle. Le Tableau 1 brosse un portrait des participant·e·s au groupe de discussion.

Tableau 1. Synthèse des caractéristiques des participants au groupe de discussion

	Indice de milieu socioéconomique de l'école	Âge	Nombre d'années 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 ^{er} cycle
Enseignant 6	3	27	4	1 ^{re} année

Résultats

Cette section présente d'abord les analyses statistiques descriptives, effectuées avec la version 23.0 du logiciel SPSS, en lien avec les pratiques de différenciation pédagogique ainsi que les dimensions du SEP à gérer la classe. Suivent les statistiques corrélationnelles et inférentielles pour examiner les relations entre les concepts. Les résultats émergeant de l'analyse de contenu réalisée sur les verbatims du groupe de discussion concluent cette section.

Les pratiques de différenciation

Dans le questionnaire, les sept pratiques de différenciation issues de l'échelle de Paré (2011) étaient proposées. Les participant·e·s devaient indiquer la fréquence (1. Jamais à 6. Chaque jour) à laquelle ils et elles les utilisaient. Des analyses statistiques descriptives ont permis d'établir un score moyen pour chaque participant·e·s relatif à la fréquence à laquelle ils utilisent des pratiques différenciées. En retenant que les choix jamais, plusieurs fois par année et chaque mois représentent une différenciation peu fréquente, et que chaque semaine, plusieurs fois par semaine et chaque jour représentent une différenciation fréquente, nous interprétons que les participant·e·s ayant un score moyen supérieur à 4 différencient fréquemment. De ce fait, il est possible de constater que 53,25 % des personnes ayant rempli le questionnaire différencient fréquemment, ce qui représente une proportion plus élevée que celle obtenue par Paré (2011), permettant d'émettre l'hypothèse que les pratiques de différenciation tendent à se développer dans les milieux scolaires, et ce, malgré le manque de formation du personnel enseignant pour gérer l'hétérogénéité (Bergeron et St-Vincent, 2011), les lacunes quant au soutien offert au corps enseignant (Paré, 2011) et le manque de ressources pour l'intégration (Longpré, 2014).

Bien qu'une analyse plus pointue des différentes pratiques de différenciation ait été réalisée dans le mémoire duquel ces résultats sont issus (Girouard-Gagné, 2016), nous tenterons plutôt de dégager dans cet article les dimensions de la gestion de classe qui soutiennent les participant·e·s qui ont obtenu un score plus élevé quant à leur fréquence d'utilisation de pratiques différenciées.

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

Le calcul des résultats moyens pour chacune des dimensions de la gestion de classe, lesquels sont présentés dans le Tableau 2, permet d'observer que, généralement, les personnes interrogées se sentent compétentes à gérer la classe puisque les moyennes sont toutes supérieures à quatre sur un maximum de six, ce qui correspond aux niveaux supérieurs de l'échelle de Likert utilisée, entre « plutôt en accord » et « tout à fait en accord ». Ce résultat reste surprenant étant donné que la formation initiale propose peu de cours relatifs à la gestion des comportements en classe (Bergeron et St-Vincent, 2011) et que plusieurs affirment que la gestion de classe est un facteur de stress important (Aloe et al., 2014; Dicke et al., 2014; Klassen et Chiu, 2010; Royer et al., 2001; Sauvé, 2012; Zacharyas, 2010).

Les participant·e·s semblent se sentir davantage compétent·e·s 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). Rares sont les individus qui ont sélectionné les choix de réponse montrant un désaccord par rapport à l'énoncé, laissant comprendre une certaine confiance dans leur capacité à maintenir une atmosphère positive et à tisser des liens signifiants pour soutenir la motivation et l'engagement des élèves (Bucheton et Soulé, 2009). Un biais de désirabilité sociale est peut-être à considérer dans les réponses obtenues.

Tableau 2. Sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe

<i>Dimensions</i>	<i>Moyenne Score</i>	<i>Écart-type</i>	<i>Différences significatives (post-hoc Bonferroni)</i>	
1: Gestion des ressources	4,89	0,732		
2: Établir des attentes claires	5,15	0,553	1	0,265*
			3	0,306*
			4	0,166*
			5	0,469*
3: Maintenir l'attention et l'engagement	4,85	0,619		
4: Établir des relations positives	4,99	0,575	3	0,140*
5: Gérer l'indiscipline	4,68	0,642	1	-0,204*
			2	-0,469*
			3	-0,163*
			4	-0,303*

Une analyse de variance (ANOVA) à mesures répétées, en appliquant la correction de Huynh et Feldt (Howell et al., 2008), a aussi été effectuée pour vérifier si des différences significatives existaient entre les moyennes des différentes dimensions. Une statistique $F = 30,845$ ($p < 0,001$) est obtenue ce qui permet d'observer des différences significatives entre les moyennes. Les comparaisons post-hoc (test de Bonferroni) montrent que le résultat obtenu pour la cinquième dimension, soit celle à gérer les comportements inadéquats, est significativement plus bas que les moyennes des quatre 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. Ces résultats proposent un premier portrait des participants qui perçoivent éprouver plus de difficulté à gérer l'inconduite qu'à faire respecter des règles de classe.

Les relations entre les deux concepts

Pour commencer, nous avons effectué une table de corrélation de Pearson, reportée dans le Tableau 3, pour vérifier si certains liens semblaient unir les moyennes calculées. Le score total de l'utilisation de pratiques différenciées présente une corrélation positive avec le score total du SEP à gérer la classe ($r = 0,164$, $p < 0,05$). En outre, une corrélation positive plus importante ($r = 0,243$, $p < 0,01$) semble lier le score total des pratiques différenciées avec la dimension de la gestion de classe relative aux relations positives en classe, mettant de l'avant l'interrelation entre l'atmosphère, l'étayage et le pilotage des tâches (Bucheton et Soulé, 2009).

Tableau 3. Matrice de corrélation de la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées et du SEP à gérer la classe

	1	2	3	4	5	6	7
1. Moyenne DP :	1	0,164*	0,110	0,118	0,104	0,243**	0,131
2. SEP score total		1	0,752**	0,836**	0,874**	0,817**	0,890**
3. SEP score			1	0,608**	0,671**	0,513**	0,504**
4. SEP score				1	0,695**	0,654**	0,643**
5. SEP score					1	0,646**	0,697**
6. SEP score						1	0,664**
7. SEP score							1

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Étant donné les corrélations présentes, une régression linéaire multiple pas à pas a été effectuée afin de voir si une des dimensions de la gestion de classe pouvait prédire l'utilisation de pratiques différenciées chez les personnes interrogées. La régression propose un modèle significatif avec, comme seule variable prédictive, la dimension de la gestion de classe concernant les relations sociales dans la classe. Le Tableau 4 permet de constater que cette dimension expliquerait 5,3 % de la variance de la fréquence d'utilisation de pratique différenciée.

Tableau 4. Résultats du modèle de régression linéaire prédisant la fréquence d'utilisation de différenciation pédagogique

	β	Erreur standard de β	t
Constante	1,861	0,544	3,420*
SEP score dimension 4	0,334	0,108	3,082*

* $p < 0,05$ Note : $R^2 = 0,053$

En définitive, les résultats statistiques suggèrent que plus de 50 % des enseignant·e·s interrogé·e·s différencient fréquemment et que leur SEP à gérer la classe est généralement élevé. Toutefois, une ANOVA nous permet de confirmer que les enseignant·e·s se sentent généralement compétent·e·s à établir des règles de classe claires, mais qu'ils perdent confiance relativement à leur compétence à gérer les problèmes de comportement. De plus, une table de corrélation de Pearson tend à confirmer le lien entre le SEP à gérer la classe et la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées. Plus précisément, la dimension de la gestion de classe concernant les relations sociales en classe, dont celles entre les élèves et l'enseignant, est un prédicteur d'une utilisation plus fréquente de la différenciation pédagogique. Par ailleurs, la variance faiblement expliquée par les analyses effectuées nous encourage à poursuivre l'investigation auprès des enseignant·e·s ayant accepté de participer au groupe de discussion afin de mieux comprendre leur point de vue quant à l'importance relative des différentes dimensions de la gestion de classe dans l'utilisation de pratiques pédagogiques différenciées.

Le groupe de discussion : la relation avec les élèves au cœur de leurs pratiques

Le groupe de discussion visait à préciser le point de vue des enseignant·e·s sur la place occupée par la gestion de classe et la différenciation pédagogique dans leurs pratiques. Le verbatim des échanges a été retranscrit dans un document Excel qui a servi d'outil pour effectuer l'analyse de contenu en prenant comme unité d'analyse des phrases ou des interventions des individus.

Lors de la première partie du groupe de discussion s'articulant autour de l'influence du contexte d'enseignement sur les pratiques de gestion de classe et de différenciation pédagogique, les participant·e·s abordent la nécessité d'utiliser la différenciation pédagogique, particulièrement dans leur contexte montréalais. Par ailleurs, la gestion de classe comporte selon eux des défis, peu importe le contexte.

De manière unanime, les personnes ayant participé au groupe de discussion mentionnent que la relation qu'elles entretiennent avec leurs élèves représente l'aspect le plus important pour une gestion de classe optimale. Lorsque la question « Qu'est-ce qui est important pour vous dans votre gestion de classe? » a été posée, une personne a répondu de manière très spontanée que sa relation avec les élèves est centrale, ce que les autres se sont empressés de confirmer. Une autre ajoute que l'important est que les élèves « sentent que je les respecte, qu'ils sont compétents et qu'ils sont en sécurité avec moi, sécurité psychologique » (Enseignant 2). Ces affirmations mettent en évidence le rôle décisif de l'atmosphère, tel que défini par Bucheton et Soulé (2009), en contexte de classe.

L'humour, sous forme de blagues et de plaisanteries, a été identifié comme un outil pour cultiver une relation positive entre l'enseignant·e et les élèves, de même qu'une plus grande responsabilisation des élèves quant au fonctionnement de la classe et à leurs apprentissages serait aussi un facteur clé de la gestion de classe. Ce dernier point suggère que les élèves soient actifs, engagés et autonomes dans l'organisation générale de la classe. Cette responsabilisation peut par exemple prendre la forme de tâches ou d'implications dans la prise de décisions personnelles ou collectives. Les membres du groupe de discussion insistent sur les bénéfices d'une gestion participative et démocratique qui « fait aussi que c'est leur milieu, leur place » (enseignant 1). Aussi, l'entraide est mise de l'avant par l'enseignant 5 qui soulève qu'« 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. » De ce fait, l'enseignant·e peut déléguer une partie de la gestion de classe aux élèves en favorisant leur autonomie dans la gestion de la classe et de leurs apprentissages.

À la suite de cette discussion, les résultats des analyses statistiques précédemment effectuées ont été présentés aux participant·e·s afin d'obtenir leur point de vue sur ceux-ci et qu'ils et elles puissent apporter des nuances. Entre autres, la relation statistique entre le SEP à entretenir des relations sociales positives dans la classe et l'utilisation de pratiques différenciées est appuyée par les membres du groupe de discussion. À l'unanimité, ils ont affirmé que la base de leur gestion de classe consiste à entretenir des relations positives avec leurs élèves et que cela leur permet de mettre en place des pratiques différenciées. Ainsi, parmi les relations sociales positives qui se révèlent prédictives de la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées, la relation entre l'enseignant·e et l'élève revêt une importance particulière.

En somme, la relation avec les élèves est fondamentale à la gestion de classe pour l'ensemble des personnes ayant participé au groupe de discussion. Elles 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'elles entretiennent avec leurs élèves surpassent les autres éléments en importance.

Limites de l'étude

Les résultats obtenus doivent être interprétés avec prudence considérant certaines limites inhérentes à l'étude menée. D'abord, le contexte spécifiquement montréalais de ce projet ainsi que la constitution volontaire des échantillons constituent des limites relatives à la provenance des données récoltées. De plus, les biais courants relatifs à la désirabilité sociale et à l'influence de la chercheuse sont susceptibles d'avoir influencé les participant·e·s dans leurs réponses, notamment lors du groupe de discussion. Aussi, les outils de questionnaire employés ont été validés initialement avec le coefficient Alpha de Cronbach, méthode acceptée et répandue lors de l'étude, alors que le coefficient oméga de McDonald semble être dorénavant à privilégier selon des chercheurs et chercheuses (Béland, Cousineau et Loye, 2017). Néanmoins, cette étude cherchant à explorer la relation entre les pratiques différenciées et les dimensions de la gestion de classe, à la fois de manière qualitative et quantitative, permet de mettre en lumière des éléments permettant de mieux comprendre l'articulation entre ces deux concepts dans l'enseignement.

Discussion

Nos résultats semblent établir une relation indéniable entre la gestion de classe, notamment le maintien de relations harmonieuses, et la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées. La prochaine section présente l'articulation de nos résultats avec la littérature scientifique sur le sujet.

Une gestion de classe harmonieuse : un préalable à l'adoption de pratiques différenciées

D'abord, considérant les données présentes dans la documentation, nous nous attendions à trouver une corrélation positive significative entre le SEP à gérer la classe et la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées, ce qui s'est avéré avec une corrélation de Pearson de petite envergure, mais statistiquement significative (0,164 ; $p < 0,05$). De plus, les membres du 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). En effet, plusieurs rapportent 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 (Caron, 2008; Perrenoud, 2012). De plus, deux recherches ont aussi permis d'établir des liens entre des pratiques différenciées et des stratégies efficaces de gestion de classe (Miller, 2007; Tricarico et Yendol-Hoppey, 2012). Nonobstant le fait que les répondant·e·s au questionnaire aient indiqué avoir généralement un haut SEP à gérer la classe, la documentation met de l'avant le défi que la gestion de classe représente dans les classes (Aloe et al., 2014; Dicke et al., 2014; Klassen et Chiu, 2010; Royer et al., 2001; Sauvé, 2012; Zacharyas, 2010). De ce fait, il apparaît plausible que le fait que près de la moitié des enseignant·e·s différencient peu puisse s'expliquer en partie par une gestion de classe plus difficile s'arrimant difficilement avec des pratiques différenciées (Caron, 2008; Pidoux, 2012). En outre, Bergeron et ses collègues (2021) ont récemment mis au jour les représentations d'enseignant·e·s qui établissent la gestion de classe comme un préalable à la mise en œuvre des pratiques de différenciation pédagogique. Ainsi, les participant·e·s au groupe de discussion, la documentation recensée et nos résultats appuient la présence d'une relation entre l'utilisation des pratiques différenciées et la gestion de classe.

Qui plus est, les échanges dans le groupe de discussion se révèlent signifiants afin de rendre compte de la posture adoptée par l'enseignant·e. La gestion de classe semble être un déterminant clé associé à un changement de posture, c'est-à-dire afin que l'enseignant·e passe d'une posture de contrôle, dans laquelle le contexte d'enseignement-apprentissage est groupé et l'atmosphère tendue, à une posture d'accompagnement où l'aide est davantage individualisée et l'atmosphère axée sur la confiance et l'autonomie de l'élève (Bucheton et Soulé, 2009; Curonici et al., 2020). Un enseignant du groupe de discussion soulève que l'abandon du contrôle absolu qui est requis pour différencier, notamment lors du travail d'équipe ou en ateliers. Ceci appuie les propos de certains écrits qui affirment que des enseignant·e·s peuvent craindre de perdre le contrôle en différenciant, car ils et elles doivent faire davantage confiance aux élèves et à leur autonomie (Caron, 2008; Pidoux, 2012). Par exemple, la différenciation effectuée en offrant différentes activités à des sous-groupes d'élèves, comme lors d'ateliers en classe, semble être une pratique qui requiert effectivement que la personne enseignante soit convaincue d'avoir une bonne gestion de classe. Travailler avec un petit nombre d'élèves en classe pendant que les autres sont autonomes demande que les règles dans ces situations aient été préalablement établies et qu'elles soient respectées.

En définitive, la gestion de classe semble représenter un préalable pour les participant·e·s au groupe de discussion pour pouvoir mettre en œuvre des pratiques différenciées dans une

classe. De plus, nos analyses statistiques tendent à appuyer leurs dires par la corrélation présente entre le SEP à gérer la classe et la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées ainsi que la variance expliquée dans les pratiques par le SEP à établir et maintenir des relations sociales positives en classe. Par ailleurs, la gestion de classe est une compétence complexe contenant plusieurs dimensions dont certaines seraient davantage reliées à la différenciation pédagogique. Miller (2007) ainsi que Tricarico et Yendol-Hoppey (2012) rapportent l'importance de la relation maître-élève, de l'établissement d'attentes claires, de la gestion des écarts de conduite et du 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 documentation sont variés quant à l'importance relative de chacune des dimensions de la gestion de classe pour pratiquer la différenciation pédagogique.

La relation avec les élèves, un levier pédagogique

Même si un consensus ne semble pas se faire dans la documentation citée précédemment, nos résultats corroborent les dires de Przesmycki (2008) relativement à l'importance des relations sociales, dont celle entre l'enseignant·e et les élèves, pour prédire la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées. Ces dernières prennent notamment racine dans une atmosphère de classe positive dont « les maîtres mots sont : relations, émotion, engagements, écoute, empathie, respect, langages, espaces singuliers et collaboratifs pour penser » (Bucheton et Soulé, 2021, p. 86). Nos résultats sont aussi appuyés par la documentation 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·e représente, pour les personnes ayant participé au groupe de discussion, la base de leur gestion de classe. En outre, cela est corroboré par le modèle de régression proposé qui établit que le sentiment d'efficacité personnelle à établir et maintenir des relations sociales positives en classe comme la seule variable relative à la gestion de classe qui est prédictive de la fréquence d'utilisation de pratiques différenciées.

Toutefois, peu de documentation s'intéresse précisément à l'importance des relations sociales dans l'utilisation de pratiques différenciées. Prud'homme et ses collègues (2016) présentent la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive. Sous cet angle, l'enseignant·e différencie à partir de ses valeurs d'ouverture à la diversité l'amenant à la

considérer comme une ressource à l'apprentissage. De ce fait, la classe devient une communauté d'apprentissage qui 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., 2016). Ainsi, les relations sociales entre les élèves représentent un élément qui caractérise la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive.

Par ailleurs, Meirieu avait entrevu l'aspect incontournable de la relation entre l'élève et l'enseignant·e 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 de différenciation, 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 ». 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).

En somme, il apparaît qu'un·e enseignant·e qui connaît mieux ses élèves et privilégie une relation positive avec eux serait plus susceptible de saisir les occasions de différencier son enseignement afin de répondre à leurs besoins et à leurs intérêts. De ce fait, les élèves seraient plus motivé·e·s et engagé·e·s dans leurs apprentissages favorisant ainsi la réussite d'un plus grand nombre. Une attitude positive envers les membres de la classe, la reconnaissance de leurs caractéristiques, la valorisation de leurs forces semblent être autant d'éléments permettant d'une part, de bonifier la relation enseignant·e-élève et d'autre part, de prendre en compte la diversité dans l'enseignement.

Néanmoins, la variance dans la fréquence d'utilisation de pratique différenciée n'est que faiblement expliquée par notre modèle (5,3 %). La documentation pointe vers des facteurs relatifs à la formation continue, à la formation des groupes-classes, à l'exposition à des pratiques différenciées, à l'accompagnement qui influenceraient la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée (Goddard et al., 2015; Paré, 2011; Quintana, 2015). Il apparaît donc essentiel de poursuivre l'investigation des déterminants de l'utilisation de pratiques différenciées à plus grande échelle pour pouvoir mieux comprendre comment favoriser leur démocratisation dans les établissements scolaires.

Conclusion

La recherche présentée met en lumière l'importance relative de la gestion de classe pour prendre en compte les caractéristiques diverses des élèves dans l'enseignement. Pour y parvenir, elle expose de façon tangible le lien qui unit le domaine de la gestion de classe et la didactique, alors qu'une attention soutenue est accordée aux pratiques pédagogiques et aux dispositifs didactiques permettant de tenir compte de l'hétérogénéité présente chez les élèves. L'établissement et le maintien de relations sociales harmonieuses dans la classe semblent notamment être une avenue à approfondir, en particulier en ce qui a trait à son importance dans l'utilisation de pédagogies différenciées. Bien que différents acteurs de l'éducation, tels que les chercheurs et chercheuses, les auteurs et autrices et les enseignants et enseignantes, jugent la relation entre l'élève et l'enseignant comme capitale, il semble que ses effets et les moyens de la développer peuvent être étudiés davantage.

D'un côté, 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, 2010; Gaudreau et al., 2013; Pace et al., 2014). Certaines recherches ont aussi conclu que la mise en place de communautés d'apprentissage professionnelles permet d'atteindre le même genre de résultats (Leclerc et al., 2011; Leclerc et Moreau, 2011; Moreau et al., 2013). Le développement de ce type de compétence professionnelle semble essentiel pour améliorer la réussite de tous les élèves fréquentant ces classes hétérogènes. D'un autre côté, les participants du groupe de discussion ont relevé l'importance que l'appui aux pratiques différenciées fasse « partie de la structure, comme dans l'alternatif » et que « ce soit un désir collectif et commun ». En effet, le soutien des pairs, de la direction et de l'administration facilite aussi l'adoption de pratiques de différenciation pédagogique (Goddard et al., 2015; Paré, 2011; Quintana, 2015).

En conclusion, cette étude permet de mieux comprendre les déterminants de l'adoption de pratiques différenciées relatifs de manière spécifique aux dimensions de la gestion de classe afin d'assurer des situations d'apprentissages optimales du point de vue didactique tout en considérant les caractéristiques variées des élèves. Des études sont toutefois nécessaires pour préciser les relations entre les dimensions pratiques de la gestion de classe et de la différenciation pédagogique mise en oeuvre dans des situations didactiques.

Références

- Aloe, A. M., Amo, L. C. et 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*. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/19256/1/24739.pdf>
- Bandura, A. (2007). *L'auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Supérieur.
- Béland, S., Cousineau, D. & Loye, N. (2017). Utiliser le coefficient oméga de McDonald à la place de l'alpha de Cronbach. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(3), 791–804. <https://doi.org/10.7202/1050915ar>
- Benhar, M. D. (2009). *Does a course in classroom management affect teachers' self-perceived efficacy in classroom management?* City University of New York.
- Bergeron, G., Houde, G. B., Prud'homme, L. et Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : quels constats pour le projet inclusif ? *Éducation et socialisation*, 59, 1-17. <https://doi.org/10.4000/edso.13814>
- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Education et francophonie*, 39(2), 272-295. <https://doi.org/10.7202/1007738ar>
- Bolduc, G. et Van Neste, M. (2002). La différenciation pédagogique: travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques. *Vie pédagogique*, 123, 24-27.
- Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe: Éthique et pratiques pour les temps qui viennent* (2e éd.). ESF Sciences humaines.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Canton de Vaud, Suisse. (2013). *Loi sur l'enseignement ordinaire (LEO)*. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/sante_scolaire/fichiers_pdf/Loi_sur_l_enseignement_obligatoire_LEO_.pdf
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien: cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Chenelière Éducation.

- Curonici, C., Joliat, F. et McCulloch, P. (2020). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école: Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants* (3^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A. et 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. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Dube, F., Bessette, L. et Dorval, C. (2011). Differentiation and explicit teaching: Integration of students with learning difficulties. *Online Submission*. <https://eric.ed.gov/?id=ED528358>
- Dufour, F. (2010). *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]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3939>
- 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. http://www.csrqs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Gaudreau, N. (2012, 21 mars). *Soigner la relation maître-élève: un moyen efficace pour soutenir la réussite de tous les élèves*. 11^e colloque sur l'approche orientante, Québec, Québec. <https://www.aqisep.qc.ca/colloque/an2012/MA14/ma14.pdf>
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe: Les cinq ingrédients essentiels*. PUQ.
- Gaudreau, N., Frenette, É. et Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'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., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). 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; psychologie, pédagogie, neuropsychiatrie, sociologie*, 1, 85-115.
- Gaudreau, N., Royer, É., Frenette, É., Beaumont, C. et Flanagan, T. (2013). Classroom Behaviour Management: The effects of in-service training on elementary teachers' self-efficacy beliefs. *McGill Journal of Education*, 48(2), 359-382. <https://doi.org/10.7202/1020976ar>

- Girouard-Gagné, M. (2016). *Interactions entre le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe et les pratiques de différenciation pédagogique d'enseignants au primaire à Montréal* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal].
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18356>
- Goddard, Y., Goddard, R. et Kim, M. (2015). School Instructional Climate and Student Achievement: An Examination of Group Norms for Differentiated Instruction. *American journal of education*, 122(1), 111-131.
- Groupe de travail sur la différenciation pédagogique. (2005). *La différenciation pédagogique: théories et applications*.
<https://eweb.uqac.ca/bibliotheque/archives/24147028.pdf>
- Howell, D., Bestgen, Y., Yzerbyt, V. et Rogier, M. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. De Boeck Université.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck Fondamental.
- Klassen, R. M. et 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.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Études vivantes.
- Leclerc, M. et Moreau, A. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Education et francophonie*, 39(2), 189-206.
<https://doi.org/10.7202/1007734ar>
- Leclerc, M., Moreau, A. et 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), 1-27.
- Longpré, T. (2014). *Enseigner dans le beurre*. Journal de Montréal.
<https://www.journaldemontreal.com/2014/12/16/enseigner-dans-le-beurre>
- Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi*. ESF éditeur.
- Miller, M. A. (2007). *Differentiated reading instruction and classroom management structures that promote reading development*. University of Florida.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013). *Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12 année*. Gouvernement de l'Ontario.
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/LearningforAll2013Fr.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Différenciation pédagogique, soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/peq/differenciation-pedago.pdf

- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse: côté jeans & côté tenue de soirée*. Presses de l'Université du Québec.
- Montesinos-Gelet, I., Saulnier-Beaupré, K. et Morin, M.-F. (2011). La relation entre l'importance de la différenciation en lecture et en écriture dans les pratiques effectives de huit enseignantes et la progression de leurs élèves au début du primaire en contexte montréalais. *Lettrure*, 1, 43-59. http://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/_Lettrure43.pdf
- Moreau, A., Leclerc, M. et 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. <https://doi.org/10.7202/1021026ar>
- Pace, R. T., Boykins, A. D. et 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 and Mental Health Services*, 52(2), 30-37. <https://doi.org/10.3928/02793695-20130930-01>
- 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, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6293>
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. ESF.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom Management and Relationships Between Children and Teachers: Implications for Research and Practice. Dans Evertson Carolyn M Weinstein Carol (dir.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 685-709). Routledge.
- Pidoux, M. (2012). Gestion de classe et pédagogie différenciée. *Prismes*, 17, 24-25. <https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/unite-communication/prismes/numeros-complets/prismes-numero-17-2012-hep-vaud.pdf>
- 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. Université du Québec à Montréal. <https://www.bac-lac.gc.ca/eng/services/theses/Pages/item.aspx?idNumber=1032971125>
- Prud'homme, L. et Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus: une vision plus flexible de l'enseignement. *Prismes*, 17, 12-13. <https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/unite-communication/prismes/numeros-complets/prismes-numero-17-2012-hep-vaud.pdf>
- Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire: ses fondements ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck Supérieur.

- Przesmycki, H. (2008). *La pédagogie différenciée*. Hachette Éducation.
- Quintana, E. R. (2015). *Relationship between instructional strategies and students' performance in the New York State Regents Examination in Integrated Algebra in high performing suburban districts*. St. John's University (New York), School of Education and Human Services.
- Ramel, S. et 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. <https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/1275/Ramel%20et%20Lonchamp%20-%202009%20-%20L%E2%80%99int%C3%A9gration%20au%20quotidien%20%20les%20repr%C3%A9sentations%20d.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rousseau, N., Deslandes, R. et Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(2), 193-211. <https://doi.org/10.7202/039032ar>
- Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F. et Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, 119(5), 5-8.
- Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8532>
- Services Canada. (2011). Enseignants aux niveaux primaire et préscolaire. http://www.servicecanada.gc.ca/fra/qc/emploi_avenir/statistiques/4142.shtml
- Suchaut, B. (2007). L'hétérogénéité des élèves : un éclairage par la recherche en éducation. *Les cahiers pédagogiques*, 454, 18-19.
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Tricarico, K. et 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. <https://eric.ed.gov/?id=EJ977360>
- Wanlin, P., Dessart, P. et Crahay, M. (2019). Hétérogénéité des niveaux et rythmes des élèves : dilemmes d'enseignants du primaire en formation et titulaires dans deux contextes. *Éducation et socialisation*, 54. <https://doi.org/10.4000/edso.7518>
- Zacharyas, C. (2010). *La résilience sous l'angle de l'autodétermination pour une meilleure santé psychologique des enseignants : déterminer des types de résilience* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4304>