

UQAR

Université du Québec
à Rimouski

La gestion de l'hétérogénéité
par des enseignants de français langue seconde, au secondaire,
dans l'Est du Québec

Mémoire présenté
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR
© MARIANNE FORTIER

Avril 2015

Composition du jury :

Sébastien Ouellet, président du jury, Université du Québec à Rimouski

Rakia Laroui, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

Pascale Thériault, examinatrice externe, Université du Québec à Chicoutimi

Dépôt initial le 10 janvier 2014

Dépôt final le 9 avril 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

À mes parents, qui nous ont
appris la valeur de l'éducation

REMERCIEMENTS

Je voudrais tout d'abord remercier ma directrice de recherche, madame Rakia Laroui, d'avoir accepté de m'accompagner tout au long de l'écriture de ce mémoire.

Finalement, à mon mari, ma famille, mes amis et mes collègues, merci pour les encouragements tout au long de ma maîtrise. Un merci spécial à ma sœur pour les judicieux conseils.

RÉSUMÉ

Le présent mémoire a été réalisé dans le cadre d'un programme de maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski. Il se consacre à l'étude de la problématique de la gestion de l'hétérogénéité par des enseignants de français langue seconde au secondaire.

Le phénomène des classes hétérogènes est perçu comme étant un problème lié aux enseignants ; c'est pour cette raison qu'il faut tenter de l'analyser afin d'outiller ces derniers. Puisque les recherches en enseignement du français langue seconde au Québec sont rares, il est intéressant d'explorer des méthodes d'enseignement diversifiées et appropriées pour la classe de français langue seconde en milieu rural, au secondaire, classe comprenant des élèves ayant des niveaux de compétence langagière différents. Les concepts d'hétérogénéité des élèves et de pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants ont été cernés dans le cadre conceptuel.

La méthodologie utilisée est une approche qualitative/interprétative. Des enseignants de français langue seconde au secondaire de l'Est du Québec ont été choisis pour constituer l'échantillon dit théorique. L'instrument de collecte de données privilégié par la chercheuse fut le questionnaire avec questions ouvertes, en vue de dégager des thèmes généraux d'analyse. Ces thèmes ont servi à la base de l'analyse des données. Les questions portaient sur l'expérience et les tâches de chacun, la composition de leurs groupes, leur perception de l'hétérogénéité, leurs attentes selon le niveau des élèves, les pratiques, stratégies et méthodes d'enseignement préconisées, et finalement s'ils se sentent outillés face à l'hétérogénéité de leurs élèves.

Les résultats de l'étude éclairent, en partie, la problématique de la gestion de l'hétérogénéité par des enseignants au secondaire. Premièrement, nous avons observé que les enseignants voient l'hétérogénéité plutôt comme une difficulté qu'une richesse. Deuxièmement, certaines pratiques pédagogiques ont été jugées comme étant efficaces dans la classe hétérogène. Enfin, certaines propositions ont été présentées par les enseignants comme outils pour les aider dans leur profession.

Mots clés : Hétérogénéité; pratique pédagogique; français langue seconde; secondaire; gestion; enseignant; enseignement; diversité

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ix
RÉSUMÉ	xi
TABLE DES MATIÈRES.....	xiii
LISTE DES TABLEAUX	xvii
LISTE DES FIGURES	xix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xxi
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 Problématique.....	3
1.1 CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	3
1.2 ÉTAT DE LA SITUATION	5
1.3 HETEROGENEITE EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE.....	9
1.4 HETEROGENEITE : NEGATIVE OU POSITIVE ?	12
1.5 QUESTION GENERALE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	16
CHAPITRE 2 Cadre conceptuel.....	19
2.1 HETEROGENEITE : DEFINITION ET ORIGINE.....	19
2.2 PRATIQUES PEDAGOGIQUES PRIVILEGIEES EN CLASSE HETEROGENE	23
2.2.1 Les attentes élevées des enseignants.....	25
2.2.2 La gestion et l'organisation de la classe	25
2.2.3 L'utilisation d'approches variées.....	27
2.2.4 La différenciation pédagogique	34
CHAPITRE 3 Méthodologie	41

3.1	TYPE DE RECHERCHE	41
3.2	POPULATION CIBLEE	42
3.3	OUTIL UTILISE POUR LA COLLECTE DE DONNEES	44
3.4	ANALYSE DES DONNEES	47
CHAPITRE 4 Présentation et analyse des données		49
4.1	CARACTERISTIQUES DES REpondANTS.....	49
4.2	CATEGORIES DEGAGEES PAR L'ANALYSE DES DONNEES	51
4.2.1	Différences apparaissant entre les élèves	51
4.2.2	Perception de la diversité des élèves par les enseignants	53
4.2.3	Attentes face aux élèves les plus forts.....	54
4.2.4	Attentes face aux élèves les plus faibles	56
4.2.5	Pratiques de différenciation utilisées.....	57
4.2.6	Méthodes d'enseignement utilisées.....	58
4.2.7	Gestion du travail de groupe	58
4.2.8	Enseignement de la lecture.....	59
4.2.9	Enseignement de la production écrite	59
4.2.10	Enseignement de la production orale	60
4.3	BESOIN DE FORMATION DES ENSEIGNANTS	60
CHAPITRE 5 Discussion des résultats		61
5.1	PERCEPTION DE LA DIVERSITE DES ELEVES PAR LES ENSEIGNANTS	61
5.2	DIFFERENCES APPARAISSANT ENTRE LES ELEVES	62
5.3	GESTION DE L'HETEROGENEITE PAR LES ENSEIGNANTS	64
5.3.1	Les attentes élevées des enseignants	65
5.3.2	Utilisation de stratégies d'enseignement et d'apprentissage	66
5.3.3	Adapter ses méthodes d'enseignement.....	67
5.4	COMMENT AIDER LES ENSEIGNANTS A GERER L'HETEROGENEITE.....	68
5.5	LIMITES DE L'ETUDE.....	68
5.6	PERSPECTIVES DE RECHERCHE.....	69

CONCLUSION GÉNÉRALE.....	71
ANNEXES.....	73
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	77

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les cinq composantes de la gestion de classe	26
Tableau 2 : Stratégies d'apprentissage avant, pendant ou à la fin d'une tâche.....	30
Tableau 3 : Comment différencier en langue seconde.....	36
Tableau 4 : Répartition des enseignants selon leur niveau d'enseignement.....	50
Tableau 5 : Différences apparaissant entre les élèves.....	52
Tableau 6 : Perception de la diversité des élèves.....	54
Tableau 7 : Attentes face aux élèves forts	55
Tableau 8 : Attentes face aux élèves faibles	56
Tableau 9 : Pratiques de différenciation utilisées	58
Tableau 10 : Facteurs d'hétérogénéité des élèves, selon les enseignants interrogés	64

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Facteurs ayant une incidence sur l'apprentissage.....	22
Figure 2 : Modèle d'enseignement-apprentissage efficace.....	32
Figure 3 : Modèle d'enseignement-apprentissage inefficace.....	33

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CPF	Canadian Parents for French
FLS	Français langue seconde.
INSPQ	Institut national de santé publique du Québec.
MELS	Ministère de l'Éducation et des Loisirs.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les enseignants font face à des défis professionnels de plus en plus nombreux, qu'il s'agisse de gérer le comportement des élèves, d'assurer une charge de travail élevée, du manque de ressources matérielles ou du besoin de reconnaissance professionnelle (Karsenti, 2008; Lapkin, Macfarlane et Vandergrift, 2006). À cet égard, Royer, Loïselle, Dussault, Cossette et Deaudelin (2001) rapportent que la profession enseignante, parmi toutes les professions libérales, présente le plus haut taux d'invalidité causée par le stress.

De surcroît, les enseignants sont de plus en plus tenus de répondre aux besoins d'une population étudiante de plus en plus hétérogène (MELS, 2004). Le fait est que la diversité semble devenue la norme dans l'enseignement d'aujourd'hui. Cette diversité s'avère être difficile à gérer, en particulier pour les enseignants de français langue seconde (Lapkin *et al.*, 2006).

En effet, la gestion de la diversité des élèves est de plus en plus un aspect crucial de la tâche d'enseignement en français langue seconde. Les enseignants de français langue seconde se doivent de tenir compte des besoins et intérêts d'une population diversifiée d'élèves afin de maintenir leur motivation, facilitant ainsi l'acquisition de la langue (Lapkin *et al.*, 2006).

Dans une classe à grande hétérogénéité, le défi à relever paraît plus important que dans une classe homogène. Il serait intéressant d'identifier, tout d'abord, comment est perçue l'hétérogénéité par les enseignants au sein de leur classe. Ensuite, s'ils considèrent qu'ils possèdent les outils nécessaires et s'ils utilisent des méthodes d'enseignement diversifiées et appropriées pour la classe de français langue seconde en milieu rural, au secondaire, classe comprenant des élèves ayant des niveaux de compétence langagière différents.

Dans le premier chapitre, nous nous attarderons au développement de la problématique en présentant d'abord les recherches qui font état de la pertinence de notre objet d'étude. Ensuite, nous présenterons nos objectifs de recherche.

Le deuxième chapitre se veut le cadre conceptuel de notre recherche, où il sera question d'hétérogénéité et de pratiques enseignantes.

Dans le troisième chapitre, nous présenterons nos choix méthodologiques, soit une approche qualitative/interprétative. Nous spécifierons le type d'échantillon et les méthodes de collecte et d'analyse des données.

Le quatrième chapitre sera employé à la présentation des résultats tandis que le cinquième chapitre est consacré à la discussion des résultats obtenus concernant la gestion de l'hétérogénéité en classe de français langue seconde.

CHAPITRE 1

PROBLEMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique abordée dans le cadre de cette recherche. Résultant d'un manque de connaissances au sujet des pratiques pédagogiques en enseignement du FLS en contexte d'hétérogénéité, elle traite de la gestion d'une classe hétérogène par des enseignants de français langue seconde au secondaire.

1.1 CONTEXTE DE LA RECHERCHE

La maîtrise du français est primordiale pour quiconque veut travailler et s'intégrer dans la société québécoise. Pour la population anglophone, l'apprentissage du français n'est pas seulement une matière comme les autres. En effet, c'est ce qui déterminera la qualité de vie qu'ils auront au Québec et leur degré d'implication dans la société. Par exemple, la population anglophone maîtrisant le français a un avantage certain comparé aux unilingues anglophones en ce qui a trait à l'accès au travail. Pour étayer ce propos, en 2006 au Québec, le taux de chômage chez les francophones était de 6,2 % et il s'établissait à 8,2 % chez les anglophones (INSPQ, 2010). De plus, les données statistiques sur les anglophones en régions dénotent plus de chômage, davantage de pauvreté ainsi qu'un revenu médian moins élevé chez les hommes anglophones que les francophones (INSPQ, 2012). Une bonne connaissance du français garantit ainsi de meilleures chances d'obtenir un emploi intéressant et bien rémunéré. Les enseignants de français langue seconde ont donc tout un rôle à jouer pour en arriver à ce que leurs élèves maîtrisent le français comme un locuteur francophone et puissent pleinement participer à la vie collective québécoise.

Dans le cadre de cette recherche, les régions touchant l'Est du Québec ont été ciblées pour trois raisons. Tout d'abord, près de 10% de la population de la Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine est anglophone, ce qui en fait la 6^e région d'importance, après les régions métropolitaines (Statistique Canada, 2011). De plus, la Côte-Nord et la Gaspésie comptent des populations amérindiennes sur leurs territoires (Innus, Micmacs, Naskapis), et beaucoup de jeunes de ces communautés sont inscrits dans les écoles anglophones publiques, ce qui augmente la diversité linguistique au sein des établissements scolaires. Finalement, le fait que la chercheuse habite cette région et enseigne au sein d'une commission scolaire anglophone a grandement facilité la méthodologie de cette recherche.

L'enseignement du français langue seconde, ayant un statut particulier au Québec et comprenant des problématiques qui lui sont propres (Lussier, 2001), mérite que nous nous attardions sur ses caractéristiques. Tout d'abord, environ 10% des élèves reçoivent leur instruction en anglais et ceux-ci doivent obligatoirement recevoir des cours de français langue seconde pour la durée de leurs études, de la première année à la cinquième secondaire. De plus, la réussite de l'examen ministériel de français de 5^e secondaire est obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études secondaires.

En outre, depuis les États généraux sur l'éducation en 1995, étant donné l'importance du français comme langue de communication et de travail au Québec, les attentes de la communauté anglophone à l'égard de la maîtrise du français sont très élevées. Plusieurs problèmes avaient alors été constatés, entre autres concernant l'enseignement du français langue seconde : manque de ressources matérielles et enseignants peu formés ou ne maîtrisant pas assez la langue à enseigner.

La population anglophone, par l'entremise des commissions scolaires anglophones, avait aussi demandé à ce moment des changements dans le programme de français langue seconde, souhaitant que leurs enfants aient accès à un enseignement de qualité et soient bilingues au terme du secondaire, cela pour favoriser leur insertion dans le monde du

travail. Le rapport qui a découlé des États généraux (1996) a mené à des changements dans le programme et surtout dans l'évaluation en français langue seconde. Les jeunes anglophones, au terme de leur 5^e secondaire, doivent être bilingues. Le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA, 2012) affirme d'ailleurs que les Canadiens qui parlent les deux langues officielles ont un taux d'employabilité et un revenu plus élevés que ceux qui ne parlent que l'anglais ou le français.

Ainsi, le mandat qui incombe aux enseignants de français langue seconde est multiple : transmettre aux élèves un savoir disciplinaire afin qu'ils réussissent leur examen de fin de secondaire, enseigner aux élèves la langue d'usage dans la province, celle qui leur donnera accès au monde du travail, leur donner accès à la culture de la majorité francophone, faciliter la communication entre les cultures (Lussier, 2001) et également éduquer et accompagner des adolescents dans une période charnière de leur vie. Les enseignants doivent de plus contribuer à l'insertion harmonieuse des jeunes au sein de la société (MELS, 2004).

1.2 ÉTAT DE LA SITUATION

La pertinence d'une recherche sur les pratiques de classe privilégiées en classe hétérogène de français langue seconde provient de nombreux constats. Tout d'abord, il y a peu de recherches sur l'enseignement du français langue seconde au Québec. Les recherches à ce sujet entreprises dans les dernières années portent surtout sur la pluriethnicité (Collin et Lévesque, 2012; Dancose et Ricard, 2007).

Également, un rapport de recherche sur l'état de l'enseignement du FLS recommande que soient consacrés plus de fonds à la recherche sur les élèves ayant des besoins particuliers et sur l'apprentissage d'une langue seconde (CPF, 2012). En effet, les aménagements nécessaires dans la classe dite hétérogène sont très peu documentés, bien que les difficultés soient abondamment relatées dans la documentation scientifique

(Fradette et Lataille-Démoré, 2003). Enfin, il serait intéressant d'identifier des méthodes d'enseignement diversifiées et utilisées pour la classe de français langue seconde en milieu rural, au secondaire, classe comprenant des élèves ayant des niveaux de compétence langagière différents.

Les enseignants de français langue seconde ont face à eux une population d'élèves diversifiée et se doivent de tenir compte de leurs besoins et de leurs intérêts afin de maintenir leur motivation, ceci facilitant l'acquisition de la langue. Par contre, étant donné le nombre d'élèves qui diminue, les enseignants en région constatent une variété des niveaux des élèves de plus en plus grande. De plus, cette variété des niveaux est accrue en raison de la politique d'intégration des élèves en difficulté du MELS depuis 2002. C'est l'hétérogénéité grandissante qui représente un défi pour les enseignants, ceux-ci devant répondre aux besoins dans un contexte de ressources limitées (Roy, 2014).

Des études démontrent à cet effet que les enseignants se sentent isolés et/ou démunis, à cause du manque de ressources humaines et matérielles (Karsenti, 2008; Lapkin *et al.*, 2006). En effet, selon Lapkin *et al.* (2006), près de 30% des enseignants de FLS au Québec ont songé à quitter la profession. Les difficultés mentionnées par les enseignants étaient la diversité des effectifs, le manque de ressources et la faible motivation des élèves. Également, une recherche pancanadienne sur les causes de départ des enseignants de FLS et d'immersion de Karsenti (2008) fait état de la difficulté d'enseigner à des groupes-classes hétérogènes présentant des besoins d'apprentissage divers.

Dans le même ordre d'idée, une recherche effectuée par Beckers et Simons (1996) concernant l'enseignement des langues abordait les mêmes concepts. Les chercheurs ont demandé à de jeunes enseignants une liste de difficultés rencontrées dans leur profession. Parmi celles-ci se retrouvait la question de la gestion des classes hétérogènes. Une autre étude de Thomas et Kiley (1994) avançait le même constat: les principales inquiétudes des enseignants débutants portent sur les problèmes liés aux différences entre les élèves et leurs besoins spéciaux. Selon leurs sources, au secondaire, 15% des enseignants débutants quittent l'enseignement au cours de la première année; le taux atteint 50% si l'on

comptabilise les six premières années dans la profession. Ajoutons que les difficultés que rencontrent les enseignants pour la prise en charge de l'hétérogénéité sont abondamment relatées, selon Fradette et Lataille-Démoré (2003). Les auteures (2003 : 598) font part du fait que « cet enseignement est plus exigeant, (...) qu'il nécessite un plus grand investissement de la part des membres du personnel enseignant, entraînant souvent de l'insatisfaction et une augmentation du stress chez le personnel enseignant. » L'hétérogénéité est reconnue de plus en plus comme une difficulté au sein de la population enseignante, surtout chez les enseignants novices.

Comme nous pouvons le constater, que ce soit au sein d'une classe à degrés multiples ou une classe multiâges, l'hétérogénéité de la classe est un aspect de la tâche d'enseignement qui apporte son lot de défis chez les enseignants. Cette difficulté ne date d'ailleurs pas d'hier, tel que l'exprimait Ferdinand Buisson en 1911 :

L'idéal, ce serait aussi que chaque classe ou division fut suffisamment homogène, c'est-à-dire se composât d'élèves qui tous, ou presque tous, pourraient marcher du même pas, participer aux mêmes exercices et atteindre ensemble le même but. Malheureusement, il n'en peut être ainsi.¹

Le fait est que la diversité semble devenue la norme dans l'enseignement d'aujourd'hui. Depuis la réforme Parent en 1964, l'école est plus accessible que jamais et doit maintenir cette accessibilité. En même temps, surtout depuis les États Généraux (1995-96) et l'énoncé politique (1997) « L'école, tout un programme », fixant comme objectif la réussite pour tous, l'école doit également hausser le taux de réussite et de diplomation. Le défi est ainsi de faire face à une population de plus en plus hétérogène et diversifiée.

Pour poursuivre dans la même veine, c'est en 1999 que le Ministère de l'Éducation instaure la politique « Une école adaptée à tous ses élèves ». Cette politique s'appuie sur une approche individualisée qui vise à adopter l'enseignement aux besoins particuliers des élèves. Ainsi, l'école doit gérer l'hétérogénéité grandissante de ses élèves. Ces

¹ Sous l'article « classement des élèves »

recommandations ont d'ailleurs été reprises dans le nouveau programme de formation (2004), qui souligne que l'école a le défi de gérer l'hétérogénéité croissante des élèves. Cette hétérogénéité est accentuée par l'insertion des élèves en difficulté dans les classes ordinaires. À cet effet, au Québec, en 1997-98, 42% des élèves en difficulté graves d'apprentissage et 56,3% des élèves avec difficulté d'ordre comportemental étaient intégrés dans les classes ordinaires au préscolaire, primaire et secondaire, soit 10 à 13% de plus qu'en 1990-91 (MEQ, 1999).

Dans d'autres pays, l'hétérogénéité des élèves est également une problématique importante. Par exemple, en France, dès 2001, un rapport du ministère de l'éducation nationale cherche d'ailleurs à répondre à la question suivante : « comment diminuer l'hétérogénéité extrême qui rend ingérable le collège unique (...) ? ». Près de dix ans plus tard, malgré tous les efforts, la situation reste complexe en France. Un rapport du Haut Conseil de l'Éducation (2010) fait le constat que le collège se trouve aujourd'hui dans une situation préoccupante : performances des élèves médiocres et en baisse, inégalités de réussite d'origine sociale accrues, malaise enseignant, problèmes de vie scolaire qui se multiplient. À propos du malaise enseignant, il est indiqué dans ce rapport (2010 : 18) que « de nombreux enseignants se trouvent démunis face à la grande hétérogénéité de leurs classes, dans la mesure où ils n'ont reçu de formation suffisante ni à la diversification pédagogique, ni à l'enseignement en petits groupes, ni à l'enseignement aux élèves en grande difficulté ». Finalement, une communication de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication (Gonthier-Maurin, 2012) rapporte que 28 % des enseignants pensent souvent quitter leur travail et 39 % croient ne pas avoir les compétences nécessaires pour faire face à l'essentiel des problèmes de comportement des élèves.

Comme nous pouvons le constater, que ce soit au Québec ou en France, la question des classes hétérogènes est d'actualité, étant donné un désir d'une certaine égalité des chances quand à l'accès à l'éducation ainsi que la volonté politique d'assurer un haut taux de diplomation. Par contre, la gestion d'une classe hétérogène est l'une des plus grandes difficultés rapportées par les enseignants.

1.3 HETEROGENEITE EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Dans les lignes précédentes, nous avons relaté comment l'hétérogénéité des élèves est perçue par des enseignants et rapporté certaines difficultés que cela représente au sein de leur enseignement. Dans la partie suivante, nous traiterons de l'hétérogénéité plus particulièrement au sein d'une classe de français langue seconde.

Les recherches traitant de l'hétérogénéité des élèves proviennent pour la plupart de la France ; ainsi, la recherche sur la classe hétérogène y est plus avancée qu'au Québec, en raison de leur population immigrante extrêmement importante, d'une part, mais également en raison de la politique du collège unique instaurée en 1975. C'est à partir de cette époque que l'hétérogénéité maximale fut la norme dans les lycées français.

Au Québec, l'hétérogénéité est de plus en plus discutée puisque, surtout en raison de la dénatalité, plusieurs écoles n'ont pas le choix de créer des classes multiâges ou multi-niveaux (Couture *et al.*, 2013 ; Fradette et Lataille-Démoré, 2003); ainsi, dans les classes de FLS de même que dans les autres disciplines, les élèves des mêmes âges sont souvent regroupés dans les mêmes classes, peu importe leur compétence (linguistique ou autre). Les enseignants de français langue seconde ont alors la tâche d'enseigner à plusieurs élèves linguistiquement hétérogènes, provenant soit de familles strictement anglophones, qui, pour différentes raisons, connaissent peu ou pas le français, ou encore à d'autres élèves qui proviennent de familles mixtes où l'un des parents est francophone. La classe de français langue seconde donc alors un lieu où les besoins, les habiletés et les compétences des élèves sont extrêmement diversifiés (CPF, 2012; Karsenti, 2008; Lapkin *et al.*, 2006).

Par ailleurs, l'enseignant doit s'assurer que les besoins des élèves soient rencontrés, qu'ils soient débutants ou avancés, d'où le besoin de maîtriser des pratiques pédagogiques appropriées et diversifiées. Face à la grande diversité des niveaux des élèves de français langue seconde dans les écoles rurales, les enseignants doivent réfléchir à leur pratique et élaborer de nouveaux outils afin de répondre aux besoins de chacun, l'objectif ultime étant de rendre les élèves compétents dans la langue seconde.

Pour ce qui est de la compétence des élèves en classe de français langue seconde, Léveillé et Dufour (1999) mentionnent qu'elle varie selon leurs expériences personnelles et scolaires, le temps qu'ils mettent à développer ces compétences ou encore leur exposition à la langue. Pour l'atteinte des compétences de la langue seconde, les élèves ont recours à des processus variés et complexes (Cyr, 1996). Ce sont des processus sociaux (interactions dans les situations sociales de communication), des processus linguistiques (connaissances linguistiques) et des processus cognitifs (mémorisation, catégorisation, généralisation, inférence, analyse, synthèse). La reconnaissance de l'interaction de ces processus pour l'acquisition d'une langue est relativement récente. En fait, il faut remarquer qu'en enseignement du français langue seconde, les approches et les méthodes d'enseignement sont variées et ont évolué à travers le temps.

Par méthode, il faut entendre, comme l'explique Germain (1993 : 16), l'«ensemble de principes, propositions ou procédés organisés en vue de faciliter l'apprentissage ». Les méthodes traditionnelles comme la méthode grammaire-traduction, audio-orale ou SGAV, plutôt centrées sur la langue cible, ont laissé place à l'approche communicative, apparue en Grande-Bretagne vers la fin des années '70. Le programme de français langue seconde du Ministère de l'Éducation du Québec se base d'ailleurs sur cette approche.

Cette approche est davantage centrée sur l'apprenant. Elle vise à prendre en compte les besoins langagiers des apprenants. Selon cette approche, la langue est un instrument d'interaction sociale et l'apprentissage s'effectue par la communication. En effet, dans l'apprentissage de la langue, l'enseignant doit partir des représentations de l'élève pour le faire progresser (Tarin, 2007). Il est donc important de tenir compte des connaissances antérieures des élèves.

L'approche communicative a été influencée par la psychologie cognitive dans ce sens qu'elle est un processus d'apprentissage actif. Selon Legros et Crinon (2002 : 28), le cognitivisme dans l'apprentissage est « un processus de construction des connaissances et non pas comme un processus d'acquisition ». En effet, l'élève serait l'acteur principal de son apprentissage. L'apport de la pensée sur l'apprentissage devient également important

puisque la formation d'hypothèses est un processus fondamental dans l'approche communicative (Cornaire et Raymond, 2001). Par exemple, Narcy (1990) mentionne qu'après avoir identifié les éléments principaux d'un message, l'apprenant doit classer ces éléments et émettre des hypothèses en vue d'une interprétation. Dans le même ordre d'idée, la mémoire à long terme est également un facteur important favorisant la réussite dans l'apprentissage des langues, l'élève devant mémoriser les acquis au niveau de la langue et du message. Les activités proposées dans une approche communicative sont d'une grande diversité, choisies en fonction de répondre aux besoins et intérêts variés des élèves et de faire appel aux quatre habiletés : écrire, comprendre, parler et lire.

D'autre part, l'approche communicative a essuyé quelques critiques. Germain et Netten (2006) reprochent à l'approche communicative de ne voir la dimension culturelle que comme une composante de la langue. Pour eux, la culture est une entité à part entière et une approche « communicative et culturelle » devrait être développée. Selon Tarin (2007), une faible maîtrise de la langue française ainsi que de la culture québécoise peuvent ainsi rendre difficile l'apprentissage. À cet égard, Vygotski (1997) parlait déjà de la progression des individus par appropriation de la culture et par les interactions sociales. Ceci est la base de la théorie d'apprentissage développée par Vygotski, soit la théorie socioconstructiviste, ou approche historico-culturelle de l'apprentissage, qui accorde beaucoup de poids à l'environnement social et culturel dans le développement cognitif de l'apprenant. De plus, pour lui, les interactions avec des individus plus compétents sont nécessaires.

Comme nous pouvons le constater, langue et culture sont intimement liées. Également, l'interaction avec des locuteurs compétents permet une progression des apprentissages. Malgré les critiques, l'approche communicative demeure la base sur laquelle repose le nouveau programme de français langue seconde, mais le développement des compétences langagières et le développement du point de vue culturel sont deux entités distinctes et en constante interaction. Dans le nouveau programme (2004 : 4), les élèves ont à développer les compétences « lire des textes variés », « interagir en français » et « produire des textes variés ».

Dans le programme de formation (2004 : 10), l'emphase est mise également sur un souci de tenir compte des différences entre les élèves : « leur style d'apprentissage, leur type d'intelligence, leur maturité, leur sexe et leur culture ». En d'autres mots, les enseignants se doivent de tenir compte de l'hétérogénéité au sein de leur classe de langue seconde.

1.4 HETEROGENEITE : NEGATIVE OU POSITIVE ?

Comme nous avons pu le constater, toute classe est en principe hétérogène, et la classe de langue seconde ne fait pas exception à la règle. Dans les lignes suivantes, nous présenterons dans un premier temps ce que disent les enseignants concernant l'enseignement dans une classe hétérogène, et dans un deuxième temps ce que les études tendent à démontrer.

Si la documentation scientifique indique que l'hétérogénéité est déterminée selon plusieurs facteurs, Suchaut (2007) a précisé que les enseignants voient souvent l'hétérogénéité comme une difficulté dans leur profession ou encore comme un frein à un enseignement efficace. Ce même constat est relevé par Lapkin *et al.* (2006 : 32) : « Il est difficile de réussir à satisfaire les besoins de tous les élèves, y compris ceux des enfants qui ont des troubles d'apprentissage, des élèves handicapés physiquement et des enfants surdoués, tous présents dans la même classe ».

Comme l'ajoute Raïche (2002 : 11), « il va sans dire que la détermination du niveau d'habileté dans une langue seconde spécifique est importante pour permettre à l'étudiant de recevoir un enseignement approprié à ses connaissances ».

Même dans les médias, les témoignages d'enseignants sont éloquentes: « il y en a sept ou huit qui réussissent bien, mais je n'ai pas de temps à leur consacrer. On fait tout au ralenti. Ces élèves savent des choses depuis longtemps, mais ils sont toujours à écouter le même discours. Ils ne progressent pas, eux non plus.» Ou encore : « les élèves en difficulté

sont incapables de travailler seuls; ils ont toujours besoin d'aide. Ils demandent tellement d'attention que les élèves réguliers sont laissés de côté. Résultat, ce ne sont pas seulement les faibles qu'on fait décrocher, ce sont les forts aussi » (La Presse, 2008 : PLUS2).

D'un autre côté, selon les écrits consultés, la recherche scientifique démontre en général que l'hétérogénéité est positive et est considérée comme une richesse. Entre autres, Suchaut (2007) s'est interrogé à savoir si l'hétérogénéité rend l'enseignement moins efficace et il a constaté que les études faites à ce sujet sont nettement favorables à l'hétérogénéité et au classement hétérogène des élèves.

Tout d'abord, la méta-analyse développée aux Etats-Unis par Slavin (1990) qui compare des classes du secondaire homogènes (niveau faible, moyen ou fort) à des classes hétérogènes, pour un contenu et une qualité d'enseignement équivalents, montrent que l'effet « composition des classes » est nul. De plus, les travaux de Webb et Palincsar (1996) soulignent que les groupes à hétérogénéité restreinte (faible et moyen ou moyen et fort) sont favorables pour tous les élèves.

Par contre, selon Kerckhoff (1986), la classe homogène n'a aucun effet particulier sur les élèves forts et les élèves faibles auront tendance à niveler vers le bas. Baby (1997), en recensant des études britanniques, américaines, canadiennes anglaises et australiennes, démontrent que les bons élèves réussissent aussi bien en classement homogène qu'en classement hétérogène. En effet, alors qu'une classe homogène n'a quant à elle aucun effet particulier sur les élèves forts, qui conserveront le même niveau, les élèves faibles dans un classement homogène auront tendance à niveler vers le bas (Galand, 2009). En fin de compte, le constat de cette étude est que le classement qui semble le plus efficace est le regroupement hétérogène. Ce classement est considéré comme un bon compromis puisque cela permet la progression des plus faibles sans vraiment pénaliser les élèves plus avancés (Fortin, Filiault, Plante et Bradley, 2011). Par contre, un classement hétérogène n'est favorable que si le ratio d'élèves dans une classe est peu élevé et si les élèves en plus grande difficulté sont pris en charge par des enseignants formés à cet effet.

L'analyse de Dupriez et Draelants (2003) sur de nombreuses recherches ayant trait au regroupement des élèves et à la réussite scolaire abonde dans le même sens. Ils ont démontré que l'hétérogénéité est favorable à l'égalité des chances. Ceci signifie de donner plus à ceux qui ont moins et permettre à chacun de se réaliser en fonction de son potentiel. En fait, si le regroupement homogène augmente le rendement des élèves forts, le regroupement homogène d'élèves faibles augmenterait leur écart d'avec les élèves plus forts. En résumé, selon Dupriez et Draelants, (2003 : 13), « les élèves forts progressent davantage quand ils sont regroupés entre eux tandis que les élèves faibles progressent moins quand ils se retrouvent ensemble ». Cet état de fait est corroboré par Suchaut (2008) et Galand (2009).

Enfin, une étude de Fortin *et al.* (2011) arrive au même constat, soit que le classement le plus efficace est le regroupement hétérogène. Ce classement est un bon compromis puisque cela permet la progression des plus faibles sans vraiment pénaliser les élèves plus avancés. De plus, cela est conforme à un souci d'égalité des chances (Galand, 2009 ; Ireson et Hallan, 2001).

Par contre, le concept d'égalité des chances a été remis en question (Crahay, 2000 cité dans Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard, 2005) en ce sens que l'école devrait plutôt miser sur l'égalité des acquis si elle « veut être juste, équitable et efficace pour tous les élèves qui la fréquentent ». En effet, le principe d'égalité des chances tend, aussi absurde que cela ne paraisse, à perpétuer et même accentuer les inégalités sociales des élèves. Avec l'égalité des acquis, le but est que les élèves atteignent un niveau élevé dans les compétences essentielles, l'enseignement étant organisé en fonction d'objectifs en vue d'atteindre ces compétences. L'atteinte de ces compétences essentielles, qui sont « savoir lire, écrire et compter avec aisance et efficacité, ainsi qu'être en mesure d'utiliser les fonctions de base d'un ordinateur » (MEQ, 1994, dans Gauthier *et al.*, 2005) permettrait alors aux élèves de devenir des citoyens à part entière et de prendre leur place dans la société.

La plupart de ces recherches démontrent que les classes de niveau homogène ont des effets négatifs du point de vue socio-affectif. Dans les classes des élèves faibles, les enseignants sont fatalistes, proposent un enseignement de moindre qualité (moins de temps consacré à l'enseignement, encouragements plus rares) et les élèves le ressentent. Par contre, le regroupement d'élèves peut ne pas avoir d'incidence si la qualité et la quantité d'enseignement dispensé sont constantes. Par contre, si ces dernières ne sont pas maintenues à un niveau équivalent, la différenciation en fonction des résultats des élèves devient une composante d'inégalité. Si des recherches concluent que les formes de groupements hétérogènes sont préférables aux groupements homogènes, cependant « ce type de regroupement demanderait plus de ressources et de soutien aux enseignants afin de s'assurer que l'enseignement soit différencié selon les besoins des élèves » (Fortin *et al.*, 2011 : 13).

D'autre part, une trop grande hétérogénéité aurait des effets contraires, et c'est probablement celle-ci qui cause le mécontentement des enseignants (Dupriez et Draelants, 2003). En effet, pour les enseignants, une classe hétérogène comporte davantage de « difficultés de gestion » et « une charge de travail accrue », (Dupriez et Draelants, 2003). À cet effet, une étude de Rothenberg, McDermott et Martin (1998) démontre que c'est seulement après six mois, et moyennant de la formation et de l'accompagnement, que les pratiques pédagogiques commencent à évoluer dans une classe hétérogène.

Malgré le fait que bon nombre d'études portent sur les classes à niveaux multiples, peu d'entre elles traitent des stratégies pédagogiques à adopter dans ces classes, voire des pratiques pédagogiques efficaces. En effet, selon Lataille-Démoré (2008), les recherches et les initiatives visant à faciliter la tâche des enseignants de ces classes demeurent rares et fragmentées. Notons toutefois les travaux de Galand (2009), qui recensent quelques pratiques pédagogiques favorisant l'apprentissage dans une classe hétérogène (enseignement explicite, approche coopérative, différenciation), ainsi que les travaux de Couture *et al.* (2011), qui déterminent des stratégies utilisées dans des classes multi-âges au

primaire, par exemple instaurer des routines, utiliser un tableau de programmation et la coopération avec un collègue.

Finalement, pour les enseignants, la gestion d'une classe hétérogène est plutôt perçue négativement, en raison de la charge accrue de travail. Par contre, selon les études recensées, le meilleur regroupement est la classe hétérogène, car elle favorise l'apprentissage et la réussite pour les élèves plus faibles.

1.5 QUESTION GENERALE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Après avoir fait part de l'état de la situation concernant l'hétérogénéité au sein des classes et des difficultés relatées quand à sa gestion, les questions de recherche proposées dans cette étude sont les suivantes:

Comment les enseignants de français langue seconde perçoivent-ils l'hétérogénéité dans leur classe?

Quels sont les facteurs d'hétérogénéité au sein de leur classe de FLS ?

Quelles pratiques pédagogiques les enseignants de français langue seconde utilisent-ils en contexte de classe hétérogène?

Quels sont les besoins des enseignants concernant la gestion de l'hétérogénéité ?

Les objectifs de cette recherche sont

- 1) d'identifier comment les enseignants perçoivent l'hétérogénéité dans leur classe de français langue seconde au secondaire ;
- 2) de décrire les facteurs d'hétérogénéité au sein d'une classe de FLS ;
- 3) de décrire des pratiques pédagogiques des enseignants de français langue seconde en classe hétérogène ;

4) d'identifier les besoins de formation des enseignants dans les classes hétérogènes.

En décrivant des pratiques pédagogiques en classe hétérogène, cela permet un partage des expériences et des connaissances pour la communauté des enseignants de français langue seconde. Les enseignants auront également la chance de réfléchir sur leur pratique. Cette recherche permettra d'apporter une contribution au domaine de la recherche en enseignement du français langue seconde au Québec, sujet qui n'est pas souvent traité dans les études en éducation.

Ce chapitre a fait état de la situation concernant la classe hétérogène et a présenté le constat général relatif à sa gestion par les enseignants. De plus, nous avons identifié quelques recherches qui s'étaient penchés sur le sujet du regroupement des élèves. Elles tendent au même constat, soit que le regroupement d'élèves n'a pas d'incidence si la qualité et la quantité d'enseignement dispensé sont constantes. Par contre, si ces dernières ne sont pas maintenues à un niveau équivalent, la différenciation en fonction des résultats des élèves devient une composante d'inégalité.

Nous avons constaté que le fait que des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ou qui présentent des troubles d'ordre comportemental soient intégrés dans les classes n'explique pas à lui seul d'où vient l'hétérogénéité croissante des élèves.

Pour répondre à cette question, il convient de se tourner d'abord vers les chercheurs qui se sont penchés sur le sujet, ce dont traitera le prochain chapitre en établissant l'hétérogénéité en tant qu'objet théorique d'étude.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

La partie précédente a présenté la problématique en faisant part de la situation de l'enseignement du français langue seconde au Québec, puis en établissant des faits concernant les difficultés relatées par des enseignants de FLS en ce qui a trait à l'hétérogénéité des élèves au sein de leur classe. Cette hétérogénéité est d'ailleurs un défi pour d'autres enseignants au Canada et ailleurs, que ce soit dans les classes à degrés multiples ou encore multi-âges.

Dans cette section, nous présentons les concepts qui découlent de la question de recherche et des objectifs, soit l'hétérogénéité et les pratiques pédagogiques.

2.1 HETEROGENEITE : DEFINITION ET ORIGINE

Nous allons d'abord tenter de définir ce qu'est l'hétérogénéité. Tout d'abord, selon le Petit Larousse (2006), le mot hétérogène tire son étymologie du grec « hétéros » (autre, différent) et « genos » (famille, race, peuple). Ainsi, ce qui est hétérogène est « ce qui est formé d'éléments de nature différente ». Dans le dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2003), il est noté qu'un groupe hétérogène est un « groupe formé de personnes présentant des caractéristiques différentes : âge, sexe, origine, préalables et autres ».

L'hétérogénéité est un concept fort répandu dans la documentation scientifique en éducation. Ce terme est très connu en France ; au Québec, les termes « différences » et « diversité » sont davantage utilisés, d'après les écrits faits à ce sujet (Léveillé et Dufour, 1999 ; Fortin, Royer, Marcotte et Potvin, 2005).

Léveillé et Dufour (1999) indiquent que l'hétérogénéité des élèves est un phénomène que l'on retrouve dans toutes les classes, que ce soit en raison des résultats, des capacités, des intérêts, de la motivation et des besoins. Dans certains cas, l'hétérogénéité implique également les diversités culturelles, les traditions et les différences de mentalités. Ces chercheurs mentionnent qu'un facteur prédisposant à une classe hétérogène est l'intégration des jeunes en difficulté d'apprentissage et de comportement ainsi que ceux ayant des problèmes d'ordre affectif et familial. Cet amalgame crée une classe où les styles et les rythmes d'apprentissage sont différents.

Grandguillot (1993 : 33) précise qu'« une classe hétérogène peut désigner une classe où l'écart entre la rapidité des uns et la lenteur des autres est très grand. Ce peut être aussi celle où il existe un écart important entre le nombre de faibles et le nombre de bons élèves ». Il semble donc que l'écart provient des stratégies d'apprentissage de certains élèves.

Dans le même sens, Suchaut (2007) indique que l'hétérogénéité est apparue lorsque l'école est devenue accessible à tous, également lorsqu'il y a eu suppression des structures d'enseignement spécialisé, mais aussi avec l'évolution de la société.

Ensuite, il est difficile de passer sous silence les postulats de Burns (1972, cité dans Astolfi, 1995 : 47), qui affirme que toute classe est hétérogène étant donné les faits suivants :

il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse, il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps, il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude, il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière, il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements, il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt, il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

À partir de cela, nous pouvons constater que l'hétérogénéité touche différentes sphères de l'être humain, et plusieurs penseurs et pédagogues ont classé l'hétérogénéité en fonction de ces diverses dimensions.

Pour Krainz (1999), les problèmes de l'hétérogénéité dans les classes de langue se manifestent selon les différences de cultures, profils et habitudes d'apprentissage ainsi que les différences de motivations.

Ensuite, Laurent (2003) explique que l'hétérogénéité peut être regardée sous l'angle de plusieurs critères. Ces critères sont le niveau, les acquis, l'origine sociale, la culture, la motivation, les styles cognitifs, ainsi que le sexe et l'âge. Évidemment, toute classe est en principe hétérogène, si les critères énumérés ci-haut sont pris en compte. Par contre, ce qui est réellement à considérer, ce n'est non pas la présence d'élèves faibles dans la classe, mais bien la constatation d'écarts ou de différences qui empêchent le système éducatif de répondre aux besoins spécifiques de certains élèves.

Les critères définissant l'hétérogénéité ont également intéressé Astolfi (2004), pour qui les différences entre les élèves se situent à plusieurs niveaux. Il y a la dimension socioculturelle, qui comprend les différences dans les valeurs, les croyances, les histoires familiales, les codes de langages ainsi que l'origine sociale. Ensuite, il y a la dimension cognitive : les processus mentaux, l'acquisition des connaissances, les stades de développement opératoires, les modes de pensée et les stratégies d'apprentissage. Finalement, il y a la dimension affective, où le vécu et la personnalité des individus déterminent leur volonté, leur motivation, leur créativité, leur curiosité et leur rythme d'apprentissage.

Przesmycki (2004), quand à elle, classe l'hétérogénéité en fonction des différences cognitives, socioculturelles et psychologiques des élèves. Les différences cognitives ont trait au degré d'acquisition des connaissances, aux représentations, aux stades de développement opératoire, aux modes de pensée, aux stratégies d'apprentissage, etc. Pour leur part, les différences socioculturelles se notent sur le plan des valeurs, des croyances, des histoires familiales, des codes de langage, etc. Enfin, les différences psychologiques vécu et de la personnalité et révélant leur motivation, leur volonté, leur attention, leur créativité, leur curiosité, leur énergie, leur plaisir, leur équilibre, leur rythme, leur image de soi, etc.). Toutefois, il semble que certains de ces facteurs d'hétérogénéité des élèves aient

une incidence sur l'apprentissage (MELS, 2003). Dans le cadre de cette recherche, nous nous attarderons sur ces facteurs qui cadrent bien avec l'objectif de la prise en charge de l'hétérogénéité, soit la réussite des élèves. Les enseignants se référant habituellement aux devis ministériels, par souci de pragmatisme, nous privilégierons ces facteurs fournis par le MELS. Ces données sont corroborées par une recherche de Fortin, Royer, Marcotte et Potvin (2005) concernant les facteurs personnels, scolaires et familiaux les plus associés au décrochage scolaire et de Brunet (1999), qui relatent les causes des difficultés d'apprentissage (causes dites culturelles, socio-familiales et pédagogiques).

Ces facteurs, présentés à la figure 1, sont d'abord d'ordre individuel. L'état de santé, des problèmes neurologiques ou génétiques, un rythme d'apprentissage plus lent ou

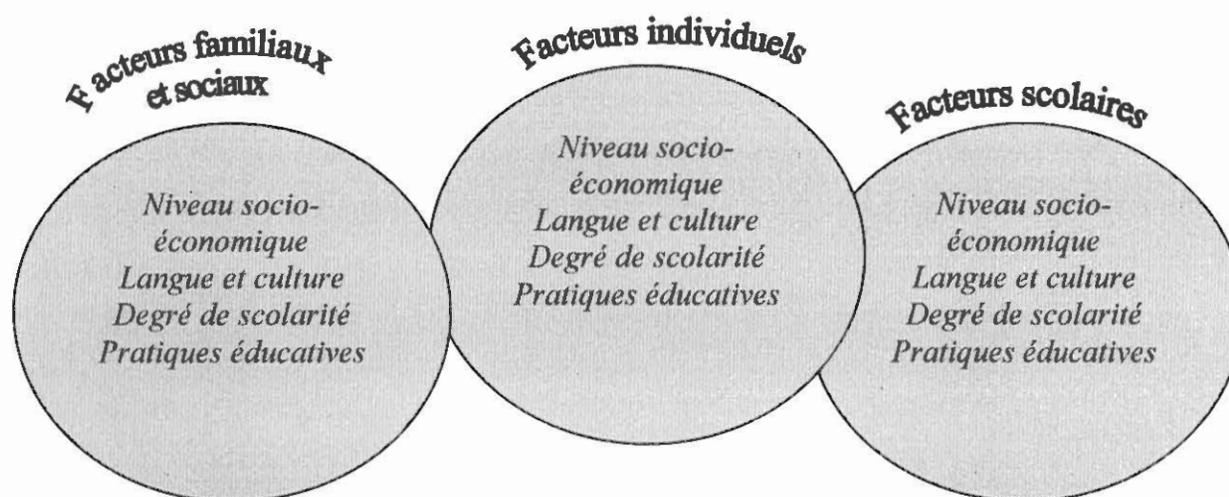


Figure 1 : Facteurs ayant une incidence sur l'apprentissage
Source : MELS (2003)

encore une faible motivation jouent sur la capacité à entreprendre des apprentissages. Dans le cas des facteurs familiaux et sociaux, nous retrouvons le statut économique de la famille, une vision négative de l'école, le faible niveau de scolarité des parents ainsi que les pratiques éducatives du milieu familial. À cet égard, Galand et Bourgeois (2006) mentionnent l'impact que peuvent avoir les parents sur la motivation de leur enfant

concernant la capacité scolaire mais aussi en-dehors de l'école. Ainsi, les élèves arrivent à l'école avec un bagage différent selon le milieu d'où ils viennent, mais aussi selon leurs différences individuelles. Malgré cela, les intervenants peuvent agir sur des facteurs, ici dits scolaires, en vue de favoriser l'apprentissage malgré l'hétérogénéité des élèves.

Par ailleurs, Brunet (1999) rapporte que les élèves progressent ou pas non seulement à cause de leurs caractéristiques personnelles mais également par la nature même de l'aide offerte. À cet égard, la recherche démontre que le soutien pédagogique est le facteur favorisant le plus la réussite scolaire, mettant en relation les pratiques pédagogiques avec l'apprentissage (Galand, 2009) et l'engagement des élèves (Fortin *et al.*, 2005 ; Janosz, LeBlanc, Boulerice et Tremblay, 2000 ; Pianta, Hamre et Mintz, 2011). Galand (2009) dit à cet effet que si l'hétérogénéité affecte l'apprentissage, c'est à cause des changements apportés dans les pratiques éducatives.

Les prochaines lignes seront d'ailleurs consacrées aux pratiques pédagogiques jugées comme étant efficaces pour la gestion d'une classe hétérogène.

2.2 PRATIQUES PEDAGOGIQUES PRIVILEGIEES EN CLASSE HETEROGENE

Selon certaines études, pour les enseignants, la gestion d'une classe hétérogène est plutôt perçue négativement, en raison de la charge accrue de travail. Pour pallier au manque de ressources pédagogiques, certains intervenants et chercheurs du monde de l'éducation se sont penchés sur ce problème. Nous présentons dans cette partie diverses pratiques pédagogiques utilisées en classe hétérogène. En effet, Gauthier *et al.* (2005) ont déterminé que le facteur le plus important concernant le succès des élèves est l'enseignant, encore plus que le milieu familial. C'est pour cette raison que nous avons jugé intéressant de nous attarder sur les pratiques pédagogiques des enseignants de FLS, puisque cela a un effet majeur sur l'apprentissage des élèves.

Depuis toujours, les enseignants ont constaté les différences entre les élèves d'une même classe et tenté de répondre le mieux possible aux besoins de chacun. Le MELS (2006) précise que la Loi sur l'instruction publique reconnaît à l'enseignant le droit d'utiliser les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou pour chaque élève qui lui est confié (article 19). De plus, il est du devoir de l'enseignant de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié (article 22).

Pour Altet (2002 : 86) la pratique, « ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision ». Par pratique pédagogique, cela signifie donc de vérifier quels concepts pédagogiques, modèles, techniques, tactiques et stratégies sont utilisés pour créer des milieux d'apprentissage favorables. Par ailleurs, selon Bennett, Roheiser et Leclerc (2006), une variété de pratiques pédagogiques est à la disposition des enseignants, mais il n'y a pas de solution miracle qui garantisse le succès de tous les élèves.

Pour Léveillé et Dufour (1999), le concept d'hétérogénéité au sein de leur classe demande de la part des enseignants des ajustements pour adapter le programme aux besoins d'apprentissage des élèves. En effet, l'important est de prendre en compte la diversité des élèves (Vallin et Zakhartchouk, 2005). Pour ce faire, certaines pratiques pédagogiques sont à considérer pour la gestion de cette hétérogénéité.

En premier lieu, une recherche de Hallam et Ireson (2005) décrit quelques pratiques pédagogiques d'enseignants au secondaire en classe hétérogène. Parmi celles-ci, il y a les attentes élevées des enseignants, la gestion et l'organisation de la classe, le partage des ressources matérielles et humaines, l'utilisation d'approches variées et la différenciation pédagogique. Puisque cette recherche constitue l'une des seules concernant la gestion des classes hétérogènes au secondaire, nous avons choisi certains concepts qui en font partie en vue de les définir de façon plus précise dans le cadre de cette recherche : les attentes

élevées des enseignants, la gestion et l'organisation de la classe, l'utilisation d'approches variées et la différenciation pédagogique.

2.2.1 Les attentes élevées des enseignants

La notion d'attentes des enseignants, selon Good et Brophy (2003), correspond à ce que les enseignants perçoivent concernant le comportement et la réussite scolaire de leurs élèves, à partir des connaissances et des informations qu'ils possèdent sur eux. Cette notion est importante puisqu'elle serait en lien avec la réussite ou l'échec scolaire des élèves, tel que démontré par l'étude de Rosenthal et Jacobson (1968) sur le phénomène appelé « effet Pygmalion ». Dans cette recherche, il a été montré que les enseignants qui ont des attentes élevées vis-à-vis des acquisitions de leurs élèves obtiennent effectivement de meilleurs résultats que les autres. Selon Bressoux (2008), les enseignants qui ont des attentes élevées offrent un contenu plus riche et plus ambitieux aux élèves. Également, ces mêmes enseignants communiquent, de façon explicite ou implicite, leur degré d'attentes aux élèves. D'ailleurs, des attentes plus élevées de l'enseignant auraient pour effet d'augmenter la réussite scolaire même chez les élèves faibles en agissant comme stimulant auprès d'eux (Ansalone, 2003, cité dans Fortin *et al.*, 2011).

2.2.2 La gestion et l'organisation de la classe

La gestion de la classe est un concept fort important en éducation. Le Conseil supérieur de l'éducation (1995 : 7) la définit ainsi : « ensemble des actions qu'un enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec ses élèves afin de les engager, de les soutenir, de les guider et de les faire progresser dans leur apprentissage et leur développement. » De plus, pour Archambault et Chouinard (2003 : 14), c'est également « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles l'enseignant a recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices au développement des compétences des élèves. »

Ces mêmes auteurs donnent cinq composantes à la gestion de classe, présentées dans le tableau 1 suivant.

Tableau 1 : Les cinq composantes de la gestion de classe

Le fonctionnement de la classe :	des règles et des procédures efficaces
La qualité de l'enseignement:	la planification et l'organisation des interventions pédagogiques
La quantité de l'enseignement:	le temps pendant lequel l'élève est engagé dans une activité d'apprentissage.
La direction de la classe:	la capacité de percevoir ce qui se passe dans la classe et d'intervenir pour maintenir l'attention des élèves, la qualité des transitions, la réduction des interruptions.
Les interactions sociales:	les interactions verbales et non verbales entre une enseignante ou un enseignant et ses élèves et entre les élèves.

Source : Archambault et Chouinard, 2003.

Wang, Haertel et Walberg (1993), pour leur part, identifient sensiblement les mêmes dimensions à la gestion de classe : le fonctionnement de la classe, la qualité de l'enseignement, la quantité d'enseignement, la direction de la classe et la dynamique de la classe. Plusieurs chercheurs, à l'instar de Wang *et al.* (1993) ont d'ailleurs identifié que le facteur ayant le plus grand impact sur l'apprentissage de l'élève est la gestion de classe (Jones, 2000, Marzano, 2003, Wong, 2004). La gestion de la classe forme donc un concept large qui englobe différentes facettes de la tâche d'enseignement.

2.2.3 L'utilisation d'approches variées

Le MELS, dans le programme de formation, mentionne que les méthodes et approches utilisées par les enseignants peuvent être diversifiées pour s'adapter aux besoins de leurs élèves.

Le programme de formation offre ainsi deux programmes de français langue seconde : de base et enrichi. Il ne sera ici mention que du programme de base, puisque le programme de français enrichi n'est pas offert dans toutes les écoles, entre autres celles à faible effectif. Par contre, les deux programmes sont très ressemblants; le programme enrichi va cependant plus loin dans les compétences à développer. Ainsi, un enseignant pourrait utiliser des éléments du programme enrichi pour ajuster son enseignement à un élève ou un groupe plus forts en français.

Il y a trois compétences à développer dans le programme de français langue seconde de base (MELS, 2004). La première est *Interagir en français*, où les élèves doivent être capables d'échanger oralement et par écrit de façon spontanée. Ensuite, la compétence *Lire des textes variés en français* est la compréhension de textes variés. Finalement, la compétence *Produire des textes variés* est la capacité à s'exprimer oralement et par écrit de façon réfléchie et structurée.

Le MELS, dans le programme de formation, mentionne que les méthodes et approches utilisées par les enseignants peuvent être diversifiées pour s'adapter aux besoins de leurs élèves.

Le programme de formation offre ainsi deux programmes de français langue seconde : de base et enrichi. Il ne sera ici mention que du programme de base, puisque le programme de français enrichi n'est pas offert dans toutes les écoles, entre autres celles à faible effectif. Par contre, les deux programmes sont très ressemblants; le programme enrichi va cependant plus loin dans les compétences à développer. Ainsi, un enseignant

pourrait utiliser des éléments du programme enrichi pour ajuster son enseignement à un élève ou un groupe plus forts en français.

Il y a trois compétences à développer dans le programme de français langue seconde de base (MELS, 2004). La première est *Interagir en français*, où les élèves doivent être capables d'échanger oralement et par écrit de façon spontanée. Ensuite, la compétence *Lire des textes variés en français* est la compréhension de textes variés. Finalement, la compétence *Produire des textes variés* est la capacité à s'exprimer oralement et par écrit de façon réfléchi et structurée.

Huver (2011) propose comme stratégie de varier la disposition des élèves dans la classe en formant des binômes hétérogènes (faible/fort) où l'un pourra reformuler à l'autre, lui expliquer dans ses mots, ce qui le motivera à pratiquer la langue cible. Ces stratégies s'inspirent également du socioconstructivisme, où Vygotski (1997) a mis l'accent sur l'apprentissage collaboratif (fort, faible).

Cette stratégie rejoint celle du travail de groupe, qui est une situation d'apprentissage où des élèves travaillent ensemble dans un groupe restreint où chacun a une tâche qui lui a été clairement assignée et où la participation de chacun est nécessaire (Cohen, 1994). Le travail en groupe est utile pour l'apprentissage d'habiletés intellectuelles de haut niveau. De plus, l'interaction entre les élèves favorise l'implication de tous et diminue les écarts et les inégalités dans la réussite scolaire. Depuis quelques années, les travaux de Vygotski (1997) démontrent également l'apport du groupe dans le processus de construction des connaissances. Dans la classe de français langue seconde, les interactions entre les apprenants sont en effet importantes pour l'atteinte de la compétence *Interagir en français*. Puisque les élèves n'ont pas toujours l'occasion d'interagir avec des locuteurs francophones, une classe hétérogène composée d'élèves possédant une compétence élevée semble favorable à une classe homogène où tous les élèves posséderaient une compétence peu élevée.

Dans les groupes hétérogènes, les élèves compétents agissent donc comme ressource pour leur équipe de travail. Pour les élèves qui ont plus de difficultés dans l'apprentissage de la langue cible, le travail de groupe est aussi une occasion d'interagir avec un locuteur qui a une maîtrise de la langue. Le développement de la compétence langagière se fait d'ailleurs, selon Vygotski (1997), dans l'interaction avec autrui. L'apprenant progresse lors de ses interactions entre pairs ou avec l'enseignant.

De plus, selon Good et Borphy (2003), le travail de groupe/tutorat serait aussi efficace pour l'élève qui explique la matière que pour l'élève qui la reçoit. Duquette (2014) et Galand (2009) mentionnent également le tutorat entre pairs et l'apprentissage coopératif comme pratiques pédagogiques favorisant la réussite des élèves.

Par contre, les élèves doivent être préparés au travail de groupe pour réunir les conditions optimales qui permettront une participation active de chacun. Cohen (1994) précise que pour rendre le travail de groupe/tutorat efficace, les élèves doivent être entraînés à être des ressources entre eux, à se poser des questions, s'expliquer, offrir leur aide.

Selon Karen Hume (2008), les enseignants ont la responsabilité d'enseigner les stratégies qui permettront d'engager les élèves dans leur apprentissage. À cet égard, certaines stratégies auraient une plus forte probabilité d'assurer le succès des élèves dans toutes les disciplines et tous les niveaux que d'autres (Marzano, Pickering et Pollock, 2001).

Toujours selon Hume, les stratégies que les élèves devraient développer sont regroupées en neuf catégories, et celles qui intéressent les classes hétérogènes sont: identifier les similarités et les différences, résumer et prendre des notes, utiliser des représentations paralinguistiques, faire des hypothèses et activer les connaissances antérieures. Pour continuer dans la même veine, le tableau 2 présente les stratégies d'apprentissage proposées par le MELS (2010) dans la progression des apprentissages au secondaire :

Tableau 2 : Stratégies d'apprentissage avant, pendant ou à la fin d'une tâche

Avant la tâche
Penser à divers moyens pour bien saisir l'objet de la tâche à réaliser (ex. : repérer les mots-clés dans les consignes)
Anticiper le déroulement de la tâche (ex. : penser à une tâche similaire et à la façon dont elle a été réalisée)
Planifier son travail (ex. : déterminer le temps alloué à chaque étape d'une tâche réalisée en coopération)
Soutenir sa motivation quant à la réussite de la tâche en puisant dans des ressources personnelles (ex. : se rappeler ses succès dans diverses tâches)
Pendant la tâche
Vérifier sa compréhension de la tâche auprès de l'enseignant ou de ses pairs et ajuster sa démarche si nécessaire
Faire appel à ses connaissances antérieures (ex. : recourir aux connaissances déclaratives ou procédurales acquises dans une autre langue ou en réalisant une autre tâche)
Utiliser des procédés pour surmonter des difficultés de compréhension et de production (ex. : recours à un langage non verbal, reformulation à l'aide d'un synonyme ou d'une phrase)
Déduire à partir d'indices (ex. : inférer le sens d'un mot qui a la même base dans sa langue d'origine ou dans une autre langue connue)
Organiser ses nouvelles connaissances (ex. : regrouper l'information de manière visuelle, sous forme de tableau ou de schéma)
Résumer un message ou un texte, oralement ou par écrit
Cibler son attention sur un aspect de la tâche (ex. : un élément de la prosodie dans une tâche d'écoute)
Observer un phénomène langagier pour en dégager des règles (ex. : écouter des locuteurs natifs pour relever l'intonation utilisée lorsqu'ils posent des questions)
Utiliser des ressources pertinentes et variées (ex. : un pair, un ouvrage de référence, un aide-mémoire)
Partager des connaissances et des savoir-faire avec ses pairs
Après la tâche
Évaluer sa démarche d'apprentissage (ex. : faire un retour réflexif sur la pertinence et l'efficacité des stratégies adoptées)

Évaluer les résultats de ses apprentissages (ex. : faire le lien entre sa performance en fonction de critères préétablis)

Évaluer sa capacité à interagir (ex. : avec l'enseignant, avec ses pairs lors d'un travail d'équipe)
--

Source : *Progression des apprentissages au secondaire*, 2010. MELS.

Par ailleurs, les travaux de Gauthier *et al.* (2005) concernant les pédagogies efficaces ont démontré que, sur neuf modèles pédagogiques présentés, ceux centrés sur l'enseignement (comme l'enseignement explicite) sont plus efficaces que ceux centrés sur l'élève (tels que les modèles cognitivistes).

Dans la même veine, les travaux de Bissonnette *et al.* (2010) portant sur les résultats de différentes méta-analyses montrent que l'enseignement explicite, entre autres, est à privilégier pour l'enseignement des matières de base puisque les méthodes directives et structurées favorisent la réussite scolaire des élèves, spécialement ceux en difficulté. À cet égard, l'enseignement explicite est souvent confondu avec l'enseignement magistral. Or, selon Gauthier *et al.* (2005), ils sont très différents. L'enseignement explicite est issu d'un courant de recherche s'efforçant de répertorier les différentes stratégies et techniques d'enseignement utilisées par des enseignants experts et favorisant l'apprentissage. Ce type d'enseignement porte sur la compréhension de la matière et sa mémorisation, tandis que l'enseignement magistral porte plutôt sur la transmission du contenu. Dans l'enseignement explicite, l'enseignant procède d'abord à une démarche de modelage, suivie d'une pratique guidée où il viendra valider le degré de compréhension des élèves (Duquette, 2014 ; Galand, 2009 ; Gauthier *et al.*, 2005). De façon plus spécifique, l'enseignant, de manière intentionnelle, procède aux trois actions suivantes : 1) la préparation de la leçon, 2) l'interaction avec les élèves ayant une difficulté au cours de l'enseignement, 3) la consolidation de l'apprentissage (Gauthier *et al.*, 2013).

La figure 2 de la page suivante démontre les modalités pédagogiques mises en place dans une classe à effectifs réduits et qui correspondent à un enseignement efficace, misant

entre autres sur l'enseignement explicite et l'utilisation d'une variété de méthodes pédagogiques.

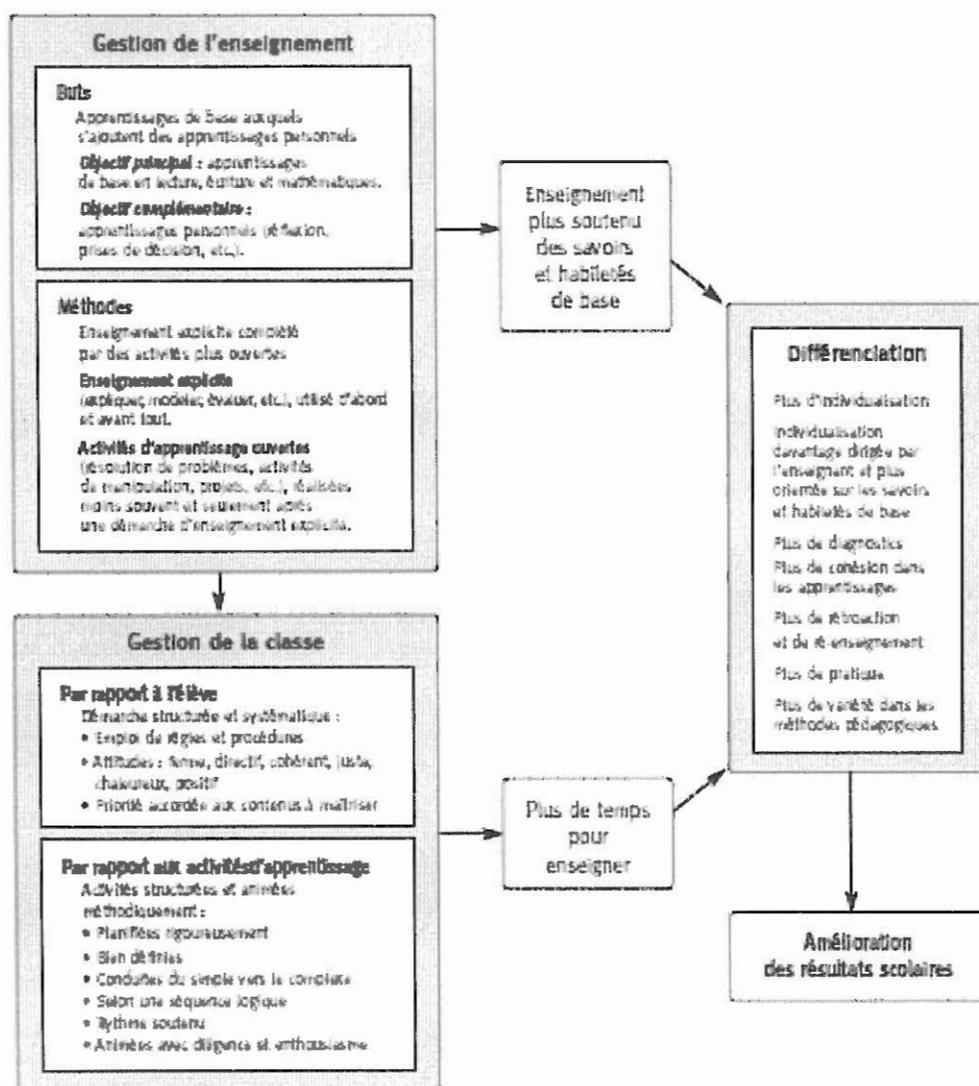


Figure 2 : Modèle d'enseignement-apprentissage efficace pour les classes à effectifs réduits
Source : Gauthier et al., 2005.

Dans ce type de classe, l'accent est mis sur l'apprentissage des habiletés de base par un enseignement modélisé, structuré, où les interventions sont planifiées avec rigueur et animées de façon enthousiaste et dynamique.

Nous présentons également à la figure 3 qui suit les modalités pédagogiques d'une classe où l'enseignement est jugé inefficace.

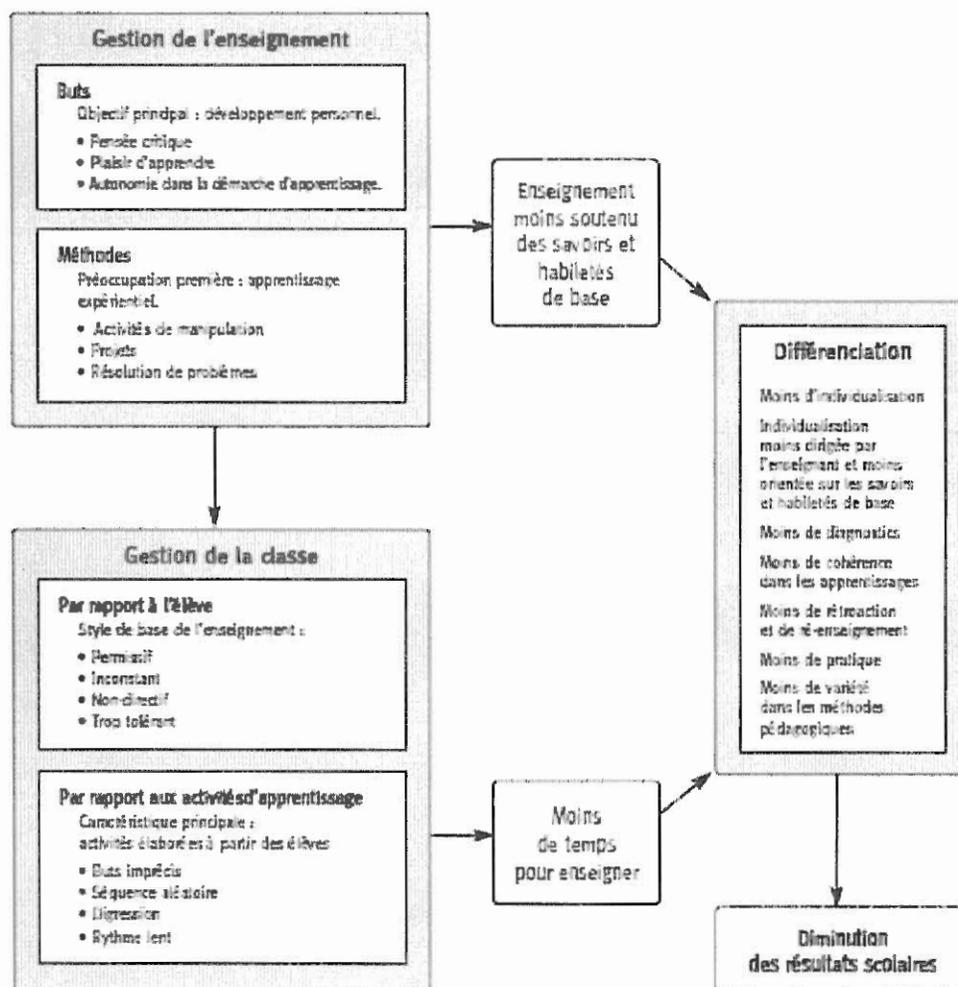


Figure 3 : Modèle d'enseignement-apprentissage inefficace pour les classes à effectifs réduits

Source : *Gauthier et al.*, 2005.

Dans ce type de classe, la pédagogie employée est centrée sur les projets et les processus cognitifs, sans avoir préalablement effectué un enseignement des habiletés de base. De plus, les méthodes pédagogiques sont peu variées et offrent moins d'occasion de différenciation, concept qui sera développé dans les lignes suivantes.

2.2.4 La différenciation pédagogique

Une grande place est laissée à la différenciation pédagogique aussitôt qu'il est question d'hétérogénéité et de gestion de la diversité des élèves.

Legendre (2006 : 417) propose la définition suivante de la différenciation pédagogique : « principe et pratique qui préconisent que les planifications et les interventions pédagogiques respectent les diverses caractéristiques des élèves qui sont significatives de la réussite de leurs apprentissages ».

Le MELS fait une grande place à la pédagogie différenciée dans le programme de formation (2004) puisqu'il considère que c'est en différenciant les apprentissages que les grandes différences entre les élèves, par exemple le bagage de connaissances, la motivation et les contextes familiaux, seront palliées. Comme il est spécifié dans le programme de formation, « les établissements scolaires ont la responsabilité d'offrir à chaque élève un environnement éducatif adapté à ses intérêts, à ses aptitudes et à ses besoins en différenciant la pédagogie et en offrant une plus grande diversification des parcours scolaires.»

De façon simple, différencier c'est ne plus donner les mêmes leçons et exercices à tous, mais de mettre en place des dispositifs au sein de la classe qui placent chaque élève dans une situation optimale (Perrenoud, 1997).

Pour Przesmycki (2004 : 10), la pédagogie différenciée « met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation ».

D'autres chercheurs, comme Couture *et al.* (2011) et Galand (2009) suggèrent également la différenciation pédagogique. En ce qui a trait à la gestion de la différence ou de la diversité, Tomlinson (2003) mentionne que la pédagogie de la différenciation permet de répondre aux besoins de chaque élève de la classe et de prendre en compte le caractère hétérogène d'un groupe.

Bertocchini (2001 : 273), part du constat que le problème majeur d'une classe est l'hétérogénéité, pour elle « hétérogénéité socioculturelle ». La chercheuse en est venue à la conclusion que la différenciation est la seule pratique apte à gérer positivement l'hétérogénéité. Pour elle, la différenciation est « une démarche privilégiée qui fait de la différence un atout positif à la disposition de l'enseignant ». Dans ses travaux, elle relate l'expérience de spécialistes en enseignement du français langue étrangère ayant développé quelques pratiques de différenciation. Cela leur permettait de rencontrer les besoins des apprenants qu'ils avaient dans leurs classes, ceux-ci provenant de différents pays et ayant un niveau de scolarité et de connaissance du français différents. Par exemple, ils feront travailler différents groupes hétérogènes sur des activités différentes, mais en tenant compte d'un document commun. Toute la classe travaille sur le même objet et les moins avancés sont davantage motivés car ils ont contribué au travail des plus avancés.

La différenciation pédagogique est donc une avenue intéressante pour des enseignants confrontés, comme le mentionne Krainz (1999), aux problèmes de l'hétérogénéité de leurs classes de langue : différences de cultures, profils et habitudes d'apprentissage, différences de motivations.

La grande question est : que doit-on différencier? Le MELS (2006) invite les enseignants à différencier les contenus (sur quoi la tâche va porter), les processus (le comment de la tâche), les productions (les produits ou résultats de la tâche) et les structures (les modalités d'organisation de la tâche).

Avec la différenciation, les enseignants peuvent proposer aux élèves des tâches qui s'inscrivent dans la zone proximale de développement, notion centrale des travaux de Vygotski (1997). En effet, les élèves peuvent alors faire appel à des ressources externes afin de réaliser des tâches un peu plus élevées que leurs compétences. Selon le concept de zone proximale de développement, ce que l'apprenant peut faire avec de l'aide à ce moment, il pourra le faire seul dans l'avenir. Le tableau 3 de la page suivante présente des exemples de pratiques pédagogiques intégrant la différenciation dans une classe de langue seconde.

Tableau 3 : Comment différencier en langue seconde

<u>Comment différencier les contenus ?</u>	<u>Comment différencier les processus ?</u>	<u>Comment différencier les productions ?</u>	<u>Comment différencier les structures ?</u>
<p>Matériel didactique - Varier le type et la complexité du matériel didactique utilisé tout au long de l'année - Utiliser un lexique avec pictogrammes pour la thématique ou la tâche. - Numéroté les étapes et les sous-étapes d'une tâche. - Proposer, pour une même tâche ou thématique, des textes variés : articles de journaux, bandes dessinées, vidéos, biographies, chansons, etc.</p> <p>Programme de formation Compléter les informations du texte en utilisant une variété de supports médiatiques.</p>	<p>Stratégies pédagogiques - Favoriser un enseignement explicite des démarches nécessaires à la réalisation de la tâche. - Faciliter la compréhension d'un texte en ajoutant des annotations ou des pictogrammes, des banques de mots ou d'expressions. - Demander à l'élève de reformuler les étapes de réalisation de la tâche. - Intégrer des moments de réflexion au cours du projet afin de s'assurer d'une meilleure intégration des contenus ciblés. - Permettre à l'élève d'élaborer certains référentiels visuels et les rendre accessibles dans son espace immédiat : aide-mémoire, démarche de travail, procédurier, etc.</p>	<p>Productions - Adapter les types, les formats et la longueur des productions (lus, vus, entendus) en considérant l'intention, le destinataire et les besoins de l'élève : - affiche, - chanson, - bande dessinée, - photo, - vidéo. - Varier le type de production pendant l'année.</p> <p>Communication - Offrir la possibilité à l'élève d'ajouter des éléments de précision à sa production écrite ou orale en tenant compte de ses besoins</p>	<p>Aménagement du temps - Offrir plus de temps à l'élève pour accomplir certaines tâches qui demandent de mobiliser plusieurs stratégies.</p> <p>Aménagement des ressources matérielles Offrir des documents aérés, à double interligne, par exemple; ce qui permet à l'élève de prendre des notes tout au long de l'écoute ou de la lecture. Utiliser des objets authentiques, des échantillons, des modèles et des dessins pour favoriser une meilleure compréhension de la thématique, de la tâche ou du vocabulaire à utiliser. Proposer diverses ressources matérielles accessibles : dictionnaires, affiches, procéduriers, grammaires, lexiques, encyclopédies, synthèse vocale, etc.</p> <p>Organisation des lieux et regroupements - Disposer la classe de manière à favoriser le contact visuel entre l'élève et l'enseignant, l'accès aux supports visuels et autres ressources pour réduire les stimuli distrayants. - Favoriser le travail en équipe (coopératif et collaboratif).</p>

Source : Lassire, M. et Plante, H., *C.S. des Affluents* (2012)

Toutefois, la vision de cette pratique pédagogique est accompagnée d'un flou conceptuel, si l'on en croit Jobin (2007 : 46) qui en a fait une analyse critique. Elle met en lumière le fait que c'est un concept très populaire chez les « penseurs, concepteurs de politiques éducatives, chercheurs et enseignants », dû au fait de la volonté d'assurer une réussite scolaire chez le plus grand nombre possible. Parmi les raisons d'utiliser la différenciation pédagogique, il est également mentionné le « refus d'accepter la reproduction des inégalités sociales », « l'idée qu'il faut travailler en priorité avec les élèves qui ont de la peine » et « l'idée qu'il faut conduire chacun aussi haut qu'il peut aller ». La conclusion de son étude démontre que l'efficacité de la différenciation pédagogique ayant été l'objet de très peu d'études, elle ne récolte que peu d'appui du côté de la recherche scientifique.

Dans le même ordre d'idée, il y a de nombreux écrits sur la différenciation pédagogique; par contre, ce sont pour la plupart « des essais qui proposent des théories et des pratiques fort variées pour répondre à l'hétérogénéité des élèves » (Jobin et Gauthier, 2008, cités dans Bissonnette *et al.*, 2009 : 2).

Par contre, la différenciation pédagogique est efficace lorsqu'elle est considérée en tant qu'approche, comme un tout, plutôt que d'une stratégie utilisée lorsque cela convient (Roy, 2014).

La différenciation pédagogique appliquée en classe de français langue seconde de base consiste donc en une série de stratégies d'enseignement utilisées pour que les élèves parviennent à des objectifs similaires, parfois en prenant des chemins différents. Ce sont les enseignants qui ont la tâche d'évaluer quels moyens utiliseront leurs élèves selon leur style d'apprentissage, leurs besoins et leur compétence langagière.

Bissonnette *et al.* (2009) proposent pour les apprenants de langue seconde un modèle de différenciation en fonction des besoins en utilisant un enseignement explicite, c'est-à-dire en mettant l'accent sur les apprentissages de base. Selon eux, l'important est de mesurer de façon constante les progrès des élèves et d'ajuster les pratiques pédagogiques en

vue de répondre aux besoins spécifiques des élèves. Pour les élèves en difficulté, il est prévu de faire appel à un orthopédagogue pour travailler sur des objectifs de façon ciblée, intensive et temporaire.

Dans le même ordre d'idées, les travaux de Duquette (2014) rangent également l'enseignement explicite du côté d'une série de pratiques pédagogiques découlant de la différenciation pédagogique. Pour cette auteure, tel que mentionné précédemment, le processus de cet enseignement est de fournir un enseignement guidé, tout d'abord, en vue d'en arriver à la pratique autonome et ultimement, à l'évaluation, afin de vérifier si les attentes sont satisfaites. Dans le cas contraire, l'enseignant enseigne de nouveau le contenu qui fait défaut.

Rappelons que l'enseignement explicite fait partie d'un courant centré davantage sur l'enseignement que sur l'élève, ce qui contraste grandement avec le discours actuel des pédagogues, surtout depuis l'avènement de la réforme pédagogique (Bissonnette, 2009). Pourtant, des recherches récentes (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005; Carnine, 2000; Chall, 2000; Kirschner, Sweller et Clark, 2006; Klahr et Nigam, 2004; National Mathematics Panel, 2008; National Reading Panel, 2000; Snider, 2006, cités dans Bissonnette, 2009) ont démontré que les stratégies pédagogiques centrées sur l'enseignant favorisent l'apprentissage scolaire des élèves. À cet effet, les études se poursuivent au Québec, surtout grâce aux travaux de Bissonnette et Gauthier, appuyés par les recherches de Chall (2000). Nous ne nous attarderons pas davantage sur l'enseignement explicite dans le cadre de cette recherche puisque ce sujet est vaste et contraste de façon marquée face aux approches favorisées actuellement en éducation (Chall, 2000); il mérite ainsi une investigation poussée. Par contre, nous retenons cette méthode comme faisant partie d'un éventail de pratiques qui peuvent être utilisées par les enseignants et dont l'efficacité a été prouvée (Gauthier *et al.*, 2005).

Finalement, concluons sur le fait que, pour qu'elles soient efficaces, les pratiques pédagogiques doivent prioriser un enseignement structuré des compétences de base, ce qui permet ensuite de passer à un développement des compétences cognitives.

Comme nous pouvons le constater, les pratiques pédagogiques considérées dans les classes hétérogènes par les chercheurs sont abondantes, tel qu'il en a été question dans ce chapitre traitant des concepts reliés à notre objectif de recherche, soit la question de la gestion d'une classe hétérogène de français langue seconde.

Tout d'abord, nous avons présenté comment était définie l'hétérogénéité chez certains chercheurs, et nous avons retenu certains facteurs d'hétérogénéité qui avaient une incidence sur l'apprentissage : des facteurs individuels ainsi que familiaux et sociaux. Nous avons également exposé des facteurs scolaires ayant une incidence sur l'apprentissage. En ce qui a trait aux objectifs de cette recherche, rappelons que les enseignants identifieront les facteurs d'hétérogénéité présents au sein de leurs groupes.

Ensuite, nous avons exposé que l'apprentissage de la langue seconde fait appel à des processus cognitifs ainsi que linguistiques. L'apprenant, pour un apprentissage efficient, a besoin d'interagir avec des locuteurs compétents. De plus, l'interaction sociale avec des locuteurs natifs permet en outre une exposition à la culture, élément important de l'appropriation d'une langue cible. Finalement, le programme de formation (2004) précise de tenir compte des différences entre les élèves. Cette recherche permettra de vérifier si, effectivement, les enseignants tiennent compte de ces différences.

Nous avons finalement passé en revue des pratiques pédagogiques préconisées en classe hétérogène et nous nous sommes particulièrement attardés sur les suivantes : les attentes élevées des enseignants, la gestion et l'organisation de la classe, l'utilisation d'approches variées et la différenciation pédagogique. Puisque cette recherche a pour but de vérifier quelles pratiques sont favorisées par des enseignants de français langue seconde en contexte de classe hétérogène, il convenait de faire une recension des pratiques courantes dans ce domaine et de les expliciter. Ces pratiques constituent également la base de notre questionnaire, abordé dans le chapitre suivant, traitant de la méthodologie de la recherche.

CHAPITRE 3

METHODOLOGIE

Après la présentation des concepts faisant partie du cadre de cette recherche, soit l'hétérogénéité et les pratiques pédagogiques, la partie suivante traitera du type de recherche privilégié, de l'outil de collecte de données, de la population ayant fait partie de l'enquête ainsi que de la méthode d'analyse des données.

3.1 TYPE DE RECHERCHE

Afin de justifier nos choix méthodologiques, rappelons que les objectifs de cette recherche étaient les suivants :

- 1) identifier comment les enseignants perçoivent l'hétérogénéité dans leur classe de français langue seconde au secondaire ;
- 2) décrire les facteurs d'hétérogénéité au sein d'une classe de FLS
- 3) décrire des pratiques pédagogiques des enseignants de français langue seconde en classe hétérogène ;
- 4) identifier les besoins de formation des enseignants dans les classes hétérogènes.

Comme nous l'avions mentionné dans la problématique, « les pratiques enseignantes constituent un objet d'étude privilégié dans les recherches en sciences de l'éducation » (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010 : 160). Puisqu'il est question ici d'identifier les pratiques enseignantes et de comprendre un phénomène peu

étudié, soit la gestion d'une classe hétérogène de FLS, l'approche préconisée par ce projet est de nature qualitative/interprétative, plus précisément descriptive et exploratoire. En effet, une recherche qualitative/interprétative est préconisée puisque l'orientation de cette recherche tend vers la meilleure compréhension que les individus donnent à leur propre expérience (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). De plus, cette recherche est descriptive dans le sens qu'elle ne vise pas à établir de relations causales entre des événements mais vise plutôt à « obtenir plus d'informations (...) sur les phénomènes pour lesquels il existe peu de travaux de recherche » (Fortin, 1996 : 161). Également, elle est exploratoire puisque la gestion d'une classe de FLS hétérogène ayant fait l'objet de peu de recherches est pourtant une problématique mise en relief par la communauté scientifique et les professionnels de l'éducation.

3.2 POPULATION CIBLEE

La population ciblée consiste en des enseignants de français langue seconde, hommes et femmes, et provenant d'écoles secondaires dispersées dans l'Est du Québec (Gaspésie et Côte-Nord). Ainsi, l'échantillon intentionnel a été privilégié, puisque nous avons identifié, comme le mentionnent Karsenti et Savoie-Zajc (2004 : 178) « un ensemble de critères, provenant du cadre théorique afin d'avoir accès, pour le temps de l'étude, à des personnes qui partagent certaines caractéristiques. »

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes limitées à l'enseignement secondaire puisque la recherche démontre des pratiques différentes entre les deux ordres d'enseignement (primaire et secondaire) : « les enseignants du secondaire rapportent davantage de pratiques traditionnelles que ceux du primaire et se disent plus axés sur la comparaison entre les élèves que ceux du primaire » (Chouinard *et al.*, 2005 : 63).

Puisque nous avons choisi les participants de façon consciente et volontaire à cause de leur pertinence pour l'objectif de la recherche, il s'agit d'un échantillonnage théorique (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Les participants ont été choisis selon les critères suivants : ils devaient enseigner le français langue seconde dans une école secondaire de l'Est du

Québec. Selon Gervais (2007 : 30), « l'enseignant du primaire ou du secondaire est l'expert de la pratique d'enseignement au quotidien, il y élabore son expérience et développe des savoirs à propos de la pratique. » La chercheuse a ciblé douze (12) enseignants qui rencontraient les critères établis, soit le nombre total d'enseignants de FLS d'une commission scolaire anglophone dans l'Est du Québec.

Sur le total de douze (12) enseignants, huit (8) constituent l'échantillon de cette recherche. Le taux de réponse est donc de 66,6%. Le nombre d'hommes et le nom des écoles ne sont pas dévoilés par souci pour la chercheuse de respecter la confidentialité des participants.

L'expérience en enseignement varie selon les participants : trois (3) enseignants ont entre 0 et 9 ans d'expérience; trois (3) enseignants ont entre 10 et 19 ans d'expérience; un (1) a entre 20 et 29 ans d'expérience; et un (1) autre a 30 et plus d'expérience.

Ces enseignants ont travaillé au niveau secondaire au cours de l'année scolaire 2010-2011. Tous les enseignants enseignaient à divers niveaux, de la 1^{ère} à la 5^e secondaire. Parmi les enseignants, uniquement quatre (4) d'entre eux enseignent seulement le français langue seconde. Les quatre (4) autres enseignent aux moins deux autres matières en plus du français langue seconde.

Pour ce qui est de la composition de leurs classes de FLS, elles sont composées pour tous d'une majorité d'anglophones maîtrisant le français à des degrés divers et de quelques ou plusieurs élèves bilingues ayant un parent francophone. Pour quatre enseignants, leurs groupes comprennent également un certain pourcentage d'élèves issus des communautés autochtones.

De plus, seulement deux (2) des enseignements ont des groupes composés de seulement un niveau. Quatre (4) d'entre eux ont des classes à niveaux multiples (1^{ère}-2^e secondaire, 4^e-5^e secondaire), tandis que les deux (2) autres enseignants ont des groupes réguliers à un niveau et des groupes multi-niveaux pour la voie axée sur le travail.

3.3 OUTIL UTILISÉ POUR LA COLLECTE DE DONNÉES

Le mode d'échantillonnage utilisé a été l'envoi d'un questionnaire aux différents enseignants de français langue seconde œuvrant dans les écoles du territoire ciblé. En effet, dans les études descriptives de type « enquête », désignant « toute activité de recherche au cours de laquelle les données sont recueillies auprès d'une population (...) dans le but d'examiner les attitudes, opinions, croyances ou comportements de cette population » (Fortin, 1996 : 168), les données sont généralement recueillies à l'aide d'une entrevue ou d'un questionnaire expédié par la poste. Le questionnaire permet de recueillir des données autant chez une large population que sur un groupe plus restreint, tel que mentionné par Fortin (1996). Le participant lit la question et répond par écrit à cette question.

L'outil utilisé pour la collecte des données qualitatives est adapté d'un questionnaire issu d'une recherche produite au Royaume-Uni (Hallam et Ireson, 2005), étude auquel nous avons fait référence dans notre cadre conceptuel. Nous nous sommes basées sur ce questionnaire puisque c'est la seule étude sur la gestion des classes hétérogènes au secondaire, à notre connaissance. Cette recherche consistait en trente (30) questions portant sur les croyances sur la pédagogie, les exigences et attentes des enseignants face aux élèves, la différenciation, la gestion de classe, l'organisation, le partage des ressources matérielles et humaines et l'approche préconisée par l'enseignant.

Nous n'avons pas utilisé le questionnaire de cette étude tel quel puisqu'il s'agit d'une recherche quantitative portant sur un vaste échantillon. De plus, le questionnaire ne portait pas précisément sur la classe de français langue seconde. Par contre, nous nous sommes inspirées des thèmes du questionnaire de Hallam et Ireson (2005) et nous avons collecté des données concernant les attentes élevées des enseignants, la gestion et l'organisation de la classe, l'utilisation d'approches variées et la différenciation pédagogique. Rappelons que le choix de ces thèmes a été fait puisqu'ils constituent les pratiques recensées par les chercheurs concernant la gestion d'une classe hétérogène au secondaire. Le questionnaire

élaboré pour la présente recherche consiste finalement en quinze (15) questions ouvertes qui visent les objectifs de la recherche, soit :

- 1) d'identifier comment les enseignants perçoivent l'hétérogénéité dans leur classe de français langue seconde au secondaire ;
- 2) de décrire les facteurs d'hétérogénéité au sein d'une classe de FLS
- 3) de décrire des pratiques pédagogiques des enseignants de français langue seconde en classe hétérogène ;
- 4) d'identifier les besoins de formation des enseignants dans les classes hétérogènes.

Afin de constituer un questionnaire adapté à notre recherche, nous avons suivi certaines recommandations telles que présentées par Schweyer (2000). Tout d'abord, cet auteur prescrit de s'assurer de la simplicité des questions afin de conserver la motivation de la personne interrogée mais également dans le but que les questions soient comprises de la même façon par tous. À cet effet, il faut rédiger les questions en éliminant toute ambiguïté. Également, il faut adapter le questionnaire selon le mode de collecte (postal, téléphonique). Enfin, la conception doit se faire en gardant en tête l'analyse des données, dont le travail de dépouillement doit être simplifié au maximum.

En ce qui a trait aux questions contenues dans le questionnaire, elles seront discutées un peu plus loin. Rappelons que la posture de cette recherche en est une de réflexion sur un phénomène. Elle vise à décrire des pratiques d'enseignants et d'explorer un phénomène, soit l'hétérogénéité des élèves, sous la loupe d'un groupe d'enseignants de FLS, au secondaire.

En raison du faible coût associé à sa passation et à son traitement, le questionnaire est un outil souvent privilégié dans les recherches sur les pratiques enseignantes (Dupin de Saint-André *et al.*, 2010). Ce mode de collecte de données a été privilégié par la chercheuse étant donné le territoire vaste à couvrir (Gaspésie, Côte-Nord et Îles-de-la-Madeleine) mais

également pour assurer un consentement libre aux gens de participer à la recherche ou non, la chercheuse connaissant tous les participants de près ou de loin.

Le questionnaire était accompagné d'une lettre présentant les objectifs de la recherche et les invitait à participer à l'étude de façon anonyme, volontairement et sans compensation financière.

Puisque la qualité d'une recherche dépend de celle de l'instrument de récolte de données, nous avons jugé nécessaire de le soumettre à une première expérimentation avec une seule enseignante, ce qui est également suggéré par Schweyer (2000). Celle-ci a eu lieu avant l'envoi des questionnaires aux différents enseignants. La pré-expérimentation avait pour but de recueillir des informations au sujet d'une estimation du temps consacré à répondre au questionnaire et sur de potentiels items inutiles ou imprécis. Suite à cela, certaines questions ont été reformulées et clarifiées.

Le questionnaire a permis d'amasser les données concernant tout d'abord des renseignements sur les participants : l'expérience, les tâches de chacun ainsi que la composition de leurs groupes. Ensuite, une question traitait de leur perception de l'hétérogénéité, pour vérifier si celle-ci était négative ou positive selon eux. Les autres questions portaient sur les pratiques enseignantes dans les classes hétérogènes, soit leurs attentes selon le niveau des élèves ainsi que les pratiques, stratégies et méthodes d'enseignement préconisées. Finalement, une dernière question a été posée pour vérifier s'ils se sentaient outillés face à l'hétérogénéité de leurs élèves. La nécessité de préciser les besoins de développement professionnel des enseignants en classe hétérogène est de plus en plus présent au Québec (Couture *et al.*, 2013).

Les enseignants pouvaient participer de façon tout à fait volontaire à l'étude, et n'avaient qu'à renvoyer le questionnaire dûment complété ainsi qu'une lettre de consentement signée. Rappelons que cette approche fût préconisée par la chercheuse en raison de l'étendue du territoire ciblé (Cote-Nord, Gaspésie et Iles-de-la-Madeleine). La

collecte des données a eu lieu en mars et avril 2011. Étant donné le taux de réponses satisfaisant, un rappel téléphonique aux participants n'a pas été jugé nécessaire.

Le questionnaire était accompagné d'une présentation des objectifs de la recherche, les modalités d'administration, la confidentialité et l'absence d'inconvénients et d'indemnité liés à la recherche. À la fin, la chercheuse a remercié les enseignants d'avoir pris le temps de compléter le questionnaire.

Le Comité d'éthique en recherche de l'Université du Québec à Rimouski a confirmé que l'outil de collecte des données respecte les principes et les règles de leur énoncé de politique impliquant des êtres humains et a émis un certificat d'éthique avant le début de la recherche. En effet, tout projet de recherche impliquant des êtres humains doit être analysé en vue de se conformer avec les principes et les règles d'éthique « afin de s'assurer que les êtres humains participant à des activités de recherche sont traités avec dignité et que leurs droits sont respectés » (Comité d'éthique de la recherche (CÉR), 2011-2012).

3.4 ANALYSE DES DONNEES

Nous avons analysé les données selon des étapes bien connues de la communauté scientifique, soit la réduction des données, la condensation et la présentation de ces données (Miles et Huberman, 2003). Nous avons privilégié l'analyse thématique en faisant preuve de souplesse, créativité et rigueur. Comme l'analyse thématique ne sert pas à théoriser, servant plutôt à relever des thèmes et dresser un portrait de la situation, (Paillé et Mucchielli, 2003), elle convenait tout à fait à nos objectifs de recherche.

L'étape de la pré-analyse, qui consiste à la transcription des données en matériel écrit, n'a pas été nécessaire puisque la chercheuse disposait déjà d'un verbatim, soit les questionnaires remplis par les participants. Elle a ensuite procédé à l'analyse proprement dite des données en procédant à une première lecture de chaque questionnaire, puis à une deuxième pour en faire ressortir les mots-clés et finalement pour en relever les thèmes, en étudiant le sens des idées émises ou des mots. Les catégories dégagées se devaient d'être

pertinentes, en se rapportant à la problématique soulevée, afin d'assurer une qualité scientifique à la recherche (Mialaret, 2004). De plus, les mots-clés choisis pour catégoriser les unités de sens sont suffisamment précis afin qu'un autre chercheur puisse dégager sensiblement les mêmes catégories, en connaissant le contexte de la recherche. Par exemple, des données comme « ils n'ont aucun encouragement à la maison » et « la réussite dépend de comment l'élève est éduqué à la maison et comment les langues secondes sont valorisées » ont été classées sous la catégorie « support à la maison ». Ainsi, une certaine rigueur a été de mise pendant toute l'étape de l'analyse des données afin d'en assurer la validité scientifique, et la chercheuse a tenté de garder un œil objectif pendant l'analyse des données. Par contre, il convient de rappeler que les pratiques des enseignants sont déclarées et non effectives.

Un autre critère de validité important en recherche qualitative est celui de la saturation des données, qui apparaît au bout d'un certain temps, lorsque les données ne donnent plus de nouvelles informations. Ainsi, la saturation a permis à la chercheuse de rassembler une quantité d'information appréciable qui assure une certaine transférabilité des résultats.

Après avoir fait état de la méthodologie de la recherche, la partie suivante présentera les résultats obtenus suite à l'analyse des données.

CHAPITRE 4

PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES

Ce chapitre présente les résultats obtenus auprès des huit (8) enseignants participant à l'étude. Dans la première partie du chapitre seront décrites les caractéristiques des enseignants. Dans la seconde partie seront présentées les catégories dégagées par l'analyse des données ainsi que des extraits et des exemples tirés des questionnaires. Finalement, la dernière partie présente les besoins de formation perçus par les participants.

4.1 CARACTERISTIQUES DES REpondANTS

La première partie présente les caractéristiques des répondants telles que la formation académique, l'expérience, le ou les niveaux enseignés, les matières enseignées et la composition de leurs classes.

Les données recueillies concernant la formation des participants indiquent que les huit (8) enseignants possèdent au moins un baccalauréat en enseignement ou l'équivalent; de plus, trois (3) d'entre eux (38%) possèdent une formation en enseignement des langues secondes.

En ce qui concerne l'expérience professionnelle, nous observons ce qui suit: trois (3) enseignants ont entre 0 et 9 ans d'expérience; trois (3) enseignants ont entre 10 et 19 ans d'expérience; un (1) a entre 20 et 29 ans d'expérience; et un (1) autre a 30 et plus d'expérience.

Tous les enseignants interrogés enseignaient à divers niveaux, de la 1^{ère} à la 5^e secondaire. Un (1) seul enseigne seulement au premier cycle, trois (3) enseignent au

deuxième cycle seulement, et quatre (4) cumulent les premier et deuxième cycles, tel que présenté dans le tableau 4 suivant.

Tableau 4 : Répartition des enseignants selon leur niveau d'enseignement

Niveau d'enseignement	Nombre d'enseignants	% des enseignants
Premier cycle (1 ^{ère} et 2 ^e sec.)	1	12,5%
Deuxième cycle (3 ^e , 4 ^e et 5 ^e sec.)	3	37,5%
Premier et deuxième cycles	4	50%
Total	8	100%

En ce qui a trait aux matières enseignées, les enseignants ont signalé ce qui suit : quatre (4) d'entre eux enseignent seulement le français langue seconde, et quatre (4) enseignent le FLS en plus d'au moins deux autres matières.

Les participants à l'étude enseignent dans des classes de FLS composées pour tous d'une majorité d'anglophones maîtrisant le français à des degrés divers et de quelques ou plusieurs élèves bilingues ayant un parent francophone. Pour quatre (4) enseignants, leurs groupes comprennent également un certain pourcentage d'élèves issus des communautés autochtones.

Enfin, une dernière caractéristique permettant de décrire les enseignants concerne la composition de leurs groupes. Quatre enseignants (4) ont des groupes combinés, souvent regroupés par cycle (par exemple 1^{ère} et 2^{ème} secondaire, 4^e et 5^e secondaire), deux (2) ont des groupes avec seulement un niveau par classe, tandis que deux (2) autres enseignants ont des groupes à un niveau pour l'enseignement régulier et des groupes à niveaux multiples pour le cheminement axé sur le monde du travail.

Nous venons de décrire les caractéristiques des participants à la recherche. Dans la section suivante, nous présentons les catégories dégagées par l'analyse des données recueillies à l'aide des questionnaires.

4.2 CATEGORIES DEGAGEES PAR L'ANALYSE DES DONNEES

Cette partie présente les catégories obtenues après l'analyse des données du questionnaire. Rappelons que les questions portaient sur les thèmes suivants : la diversité des élèves, les attentes élevées des enseignants, la gestion et l'organisation de la classe, l'utilisation d'approches variées et la différenciation pédagogique. Ces thèmes ont été relevés dans une recherche de Hallam et Ireson (2005) concernant les pratiques recensées par les chercheurs concernant la gestion d'une classe hétérogène au secondaire. Les catégories dégagées permettent ainsi d'atteindre les objectifs de la recherche, soit :

- 1) d'identifier comment les enseignants perçoivent l'hétérogénéité dans leur classe de français langue seconde au secondaire ;
- 2) de décrire les facteurs d'hétérogénéité au sein d'une classe de FLS
- 3) de décrire des pratiques pédagogiques des enseignants de français langue seconde en classe hétérogène ;
- 4) d'identifier les besoins de formation des enseignants dans les classes hétérogènes.

4.2.1 Différences apparaissant entre les élèves

Nous voulions d'abord vérifier si les enseignants notaient une certaine diversité ou hétérogénéité entre leurs élèves au sein de leurs classes. Les réponses obtenues des participants témoignent de ce que nous présente la documentation scientifique, à savoir que l'hétérogénéité des élèves est un phénomène répandu. Les trois principales différences entre les élèves sont, selon les participants, le niveau de motivation (relaté par six (6)

participants), le niveau de compétence langagière (relaté par six (6) enseignants) et le support à la maison (selon deux (2) enseignants).

Pour ce qui est de la motivation, les enseignants comparent ceux qui sont « très intéressés », qui ont « une certaine compétition », à ceux qui sont « moins motivés », qui sont « paresseux » et qui n'ont « pas de but ».

Concernant le niveau de compétence langagière, les enseignants interrogés relatent qu'ils « n'ont pas les compétences », « peu de connaissances langagières » et qu'ils sont « peu exposés au français ».

Pour le support à la maison, il est mentionné que cela dépend de comment l'élève est accompagné à la maison, s'il reçoit du support et si la langue seconde est valorisée ou non.

Le tableau 5 présente les différences que les enseignants ont noté comme apparaissant entre les élèves. Ces données ont été classées selon leur unité de sens et mises en parallèle selon les facteurs d'hétérogénéité tels que proposés par le MELS (2003).

Tableau 5 : Différences apparaissant entre les élèves

Données recueillies	Catégories dégagées	Facteurs d'hétérogénéité
« Intéressés, compétitifs » VS « moins motivés » « Motivation basse » « Paresseux » « Pas de but » Les plus avancés : « Manque de défis »	Niveau de motivation	Intérêt et motivation (facteur individuel)

<p>« Niveaux de langue »</p> <p>« Niveaux variés »</p> <p>« Manque de vocabulaire »</p> <p>« Peu de connaissances langagières »</p> <p>« Pas les compétences pour le niveau »</p> <p>« Pas exposés au français »</p>	<p>Niveau de compétence langagière</p>	<p>Profil cognitif</p> <p>(facteur individuel)</p>
<p>« Pas de support à la maison »</p> <p>« Aucun encouragement à la maison »</p>	<p>Support à la maison</p>	<p>Pratiques éducatives</p> <p>(facteur familial)</p>

4.2.2 Perception de la diversité des élèves par les enseignants

Nous étions ensuite intéressés à savoir si les enseignants percevaient la diversité des élèves de façon positive ou négative. Selon les réponses obtenues, présentées dans le tableau 6, nous pouvons convenir que, de façon générale, les enseignants trouvent que l'hétérogénéité est plutôt une difficulté dans leur tâche d'enseignement, pour sept (7) d'entre eux, ce qui vient corroborer ce que rapportent les écrits scientifiques recensés précédemment.

À cet égard, les enseignants ont diverses expressions pour qualifier cette diversité: « difficile de garder l'intérêt », « deux extrêmes » concernant la motivation, « perte de temps » pour certains élèves, « un obstacle dans la classe ». Un (1) seul participant ne semble pas voir l'hétérogénéité de façon négative, considérant que ses élèves performant bien habituellement.

Tableau 6 : Perception de la diversité des élèves

Perception négative	Perception positive
<p>« Difficile de garder l'intérêt »</p> <p>« Niveaux de langue peuvent présenter un obstacle »</p> <p>« Intérêts et habiletés varient considérablement »</p> <p>« Différences sont liées aux cultures différentes »</p> <p>« Diversité dépend de l'éducation à la maison et de l'exposition à la langue »</p> <p>« Deux extrêmes »</p> <p>« Perte de temps pour élèves bilingues »</p>	<p>« C'est bien, beaucoup d'élèves qui performant »</p>

Les prochains résultats ont trait aux pratiques pédagogiques privilégiées en classe hétérogène.

4.2.3 Attentes face aux élèves les plus forts

Concernant les élèves les plus forts, tous les enseignants questionnés ont des attentes plus élevées envers eux. Tous les enseignants mentionnent qu'ils s'attendent à ce que ceux-ci travaillent plus fort. Trois (3) d'entre eux s'attendent à ce qu'ils aillent plus loin que les attentes dans les travaux écrits et deux (2) mentionnent la communication orale, bref qu'ils aient un niveau de compétence orale et écrite plus élevé (connaissance des notions de grammaire plus développée, vocabulaire enrichi). Les trois données suivantes sont mentionnées chacune par un (1) enseignant différent : aller plus loin en lecture, aider les autres et utiliser des stratégies d'apprentissage comme remettre tous les travaux, prendre des notes, aider les élèves plus faibles, écouter en classe.

Pour compléter, un (1) enseignant mentionne qu'il veut que ses élèves « aillent plus loin que ce qui est présenté en classe ». Un (1) autre explique qu'il est plus exigeant lors des évaluations orales.

Le tableau 7 présente les résultats obtenus selon que les données obtenues traitent du niveau de compétence orale et écrite plus élevé, que ces élèves utilisent des stratégies d'apprentissage ou qu'ils soient des ressources pour les autres élèves de la classe.

Tableau 7 : Attentes face aux élèves forts

Données recueillies	Classement des attentes
« Enrichir leur vocabulaire » « Travailler plus leur communication orale, lire et comprendre des textes, écrire des phrases complètes et des paragraphes » « Grammaire plus complexe, écriture plus avancée » « Plus exigeant en communication orale »	Niveau de compétence orale et écrite plus élevé
« Faire et remettre tous les travaux » « Écouter en classe » « Prise de notes »	Utiliser des stratégies d'apprentissage
« Travailler avec les plus faibles » « Aider les plus faibles »	Être une ressource

4.2.4 Attentes face aux élèves les plus faibles

Bien que les attentes puissent être différentes concernant les élèves les plus faibles, elles n'en demeurent pas moins élevées. Tous les enseignants interrogés s'attendent à ce que ces élèves travaillent fort en vue d'améliorer leurs compétences en français. À cet effet, un participant relate ceci : « je m'attends à un effort maximum » de la part de ces élèves.

Quatre (4) enseignants trouvent important que les élèves faibles communiquent des messages simples mais complets, bref qu'ils aient une base pour vivre au sein de la communauté francophone. Deux (2) enseignants ont les mêmes attentes que les élèves forts, mais proposent le tutorat ou la récupération pour aider les élèves faibles à progresser. Enfin, un (1) enseignant utilise une progression individualisée selon le niveau de chaque élève. Le tableau 8 de la page suivante présente les attentes des enseignants face aux élèves faibles. Ces données ont été classées selon qu'elles aient trait au développement du niveau de compétence orale et écrite, de l'utilisation des stratégies d'apprentissage et au fait d'utiliser les ressources disponibles pour eux.

Tableau 8 : Attentes face aux élèves faibles

Données recueillies	Classement selon les attentes
« Améliorer leur vocabulaire » « Communiquer avec des phrases simples et complètes » « Améliorer leur communication orale » « Communiquer un message simple » « S'exposer au français »	Développer son niveau de compétence orale et écrite

<p>« Faire et remettre tous les travaux »</p> <p>« Écouter en classe »</p> <p>« Prendre des notes »</p>	<p>Utiliser des stratégies d'apprentissage</p>
<p>« Tutorat »</p> <p>« Récupération »</p>	<p>Faire appel aux ressources</p>

4.2.5 Pratiques de différenciation utilisées

Les enseignants proposent diverses façons de diversifier leur enseignement. La plus répandue est le fait d'avoir des attentes différentes selon le niveau des élèves, ce qui est mentionné par quatre (4) enseignants. A cet effet, un enseignant mentionne qu'il peut laisser plus de temps pour finir une tâche, par exemple. Trois (3) enseignants utilisent les TIC pour varier leur pratique enseignante, entre autres le logiciel de langue Rosetta Stone et des livres audios. Utiliser et même créer du matériel diversifié selon le niveau des élèves est préconisé par deux (2) participants. Enfin, un participant à l'étude pense qu'il n'utilise pas la différenciation pédagogique en raison de son manque d'expérience à cet égard.

Le tableau 9 de la page suivante présente les pratiques de différenciation utilisées en fonction de ce qui peut être différencié selon le MELS (2006), soit les contenus, les productions, les processus et les structures. Nous pouvons constater que seul les contenus et les structures ont été déclarés comme étant différenciés par les enseignants interrogés. De plus, la différenciation selon les contenus est celle qui est la plus répandue parmi les participants.

Tableau 9 : Pratiques de différenciation utilisées

Différenciation des contenus	Différenciation des productions	Différenciation des processus	Différenciation des structures
« Logiciel Rosetta Stone » « Matériel diversifié » « TIC » « Livres audios » « Varier le matériel selon les domaines généraux de formation »			« Plus de temps »

4.2.6 Méthodes d'enseignement utilisées

Un regard sur les méthodes d'enseignement utilisées par les participants permet de constater qu'elles sont nombreuses ; en effet, les enseignants interrogés utilisent des méthodes d'enseignement extrêmement diversifiées. Tous les participants disent varier leurs modes d'enseignement. Les méthodes d'enseignement mentionnées sont : l'enseignement magistral, l'approche par projets, le travail de groupe, le travail individuel, les discussions, l'utilisation des TIC. Un seul enseignant précise qu'il ne fait presque pas d'enseignement magistral, et un autre utilise beaucoup les jeux dans son enseignement.

4.2.7 Gestion du travail de groupe

Quand vient le moment de gérer le travail de groupe, les enseignants utilisent différentes stratégies. Quatre (4) enseignants choisissent les équipes et préconisent les

groupes hétérogènes, où les plus forts peuvent aider les plus faibles. Les quatre (4) autres enseignants n'ont pas de préférence à cet égard. Deux (2) enseignants utilisent de plus des grilles d'observation pour évaluer le travail effectué au sein des équipes et pour discuter des points forts et des points faibles avec les élèves. Enfin, deux (2) enseignants donnent spécifiquement un rôle ou une responsabilité à chaque élève pour s'assurer qu'ils participent tous de façon égale au travail. Un participant explicite qu'il trouve important que les élèves s'entraident.

4.2.8 Enseignement de la lecture

Parmi les méthodes, démarches ou stratégies d'enseignement de la lecture utilisées par les participants et jugées comme étant efficaces, là encore nous avons un éventail d'idées. Tout d'abord, la lecture en grand groupe est mentionnée par quatre (4) enseignants, comprenant la lecture théâtrale par l'enseignant. La lecture pour le plaisir est préconisée par trois (3) autres enseignants. Un autre participant apprécie aussi les cercles de lecture, en groupe de deux ou trois élèves. Un enseignant mentionne de plus l'importance de chercher l'idée principale et les idées secondaires d'un texte en vue de faciliter sa compréhension, ce qui correspond à l'enseignement explicite des stratégies.

Enfin, un aspect important dans l'enseignement de la lecture est de partir des intérêts des élèves. À cet égard, un enseignant mentionne que « le choix des textes est primordial », et que les textes insolites, par exemple, fonctionnent bien.

4.2.9 Enseignement de la production écrite

Pour ce qui est de l'enseignement de la production écrite, les enseignants proposent diverses méthodes et stratégies, aussi diversifiées les unes que les autres : la modélisation par l'enseignant, l'écriture de textes d'opinion, les banques de mots, le partage des écrits

entre les élèves, l'analyse grammaticale, la révision du texte par les élèves et par les pairs, les explications sur les structures du texte et le retour sur les textes écrits par les élèves.

4.2.10 Enseignement de la production orale

L'enseignement de la communication orale est, pour cinq (5) enseignants questionnés, un moment où ils vont privilégier la discussion en contexte réel, en posant des questions aux élèves ou lors de l'interaction pendant un travail d'équipe par exemple. Trois (3) enseignants utilisent de plus les jeux de rôles, les saynètes et l'improvisation; enfin, un enseignant mentionne l'importance d'être un modèle pour les élèves et de leur parler toujours en français.

4.3 BESOIN DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

Finalement, nous voulions vérifier si les enseignants se sentent outillés et ce qu'ils proposent comme solution pour aider à enseigner dans une classe hétérogène. En majorité, les enseignants ne se sentent pas assez outillés pour gérer ce type de classe, mais deux (2) enseignants disent par contre se sentir en confiance.

Pour pallier au manque d'outils, les enseignants proposent, de façon égale, une meilleure organisation des groupes, plus de temps pour préparer du matériel diversifié et un budget moins serré. Un enseignant ajoute que des assistants qualifiés pourraient être d'une aide précieuse dans la classe. En outre, un participant mentionne que l'expérience et la formation aident quand vient le moment d'enseigner dans une classe hétérogène.

Ce chapitre a présenté les données recueillies lors de la collecte en ce qui concerne la gestion de l'hétérogénéité par les enseignants de FLS. Le chapitre suivant présente l'analyse et la discussion des résultats.

CHAPITRE 5

DISCUSSION DES RESULTATS

Les objectifs de l'étude étaient, dans un premier temps, de vérifier si les enseignants perçoivent l'hétérogénéité comme une richesse ou un frein dans leur pratique enseignante. Dans un deuxième temps, nous voulions savoir de quelle hétérogénéité il était question dans les classes des participants et de quelle façon elle était gérée. Enfin, nous voulions déterminer si les enseignants se sentent outillés face à ce phénomène et de quelle façon ils pourraient être supportés à cet effet. Les résultats de cette étude seront discutés dans la prochaine section en tenant compte de ces objectifs initiaux. À la fin de la discussion, les limites de cette étude ainsi que les perspectives de recherche seront présentées.

5.1 PERCEPTION DE LA DIVERSITE DES ELEVES PAR LES ENSEIGNANTS

Dans cette partie, nous discuterons de la perception de la diversité des élèves par les enseignants. Les résultats obtenus lors de cette recherche offrent une certaine similitude à ce que nous présente la littérature scientifique. Les enseignants rencontrés considèrent que l'hétérogénéité au sein de leur classe est un frein à un enseignement efficace, à l'instar de ce que les recherches de Dupriez et Draelants (2003), Lapkin *et al.* (2006) et Suchaut (2007) ont mis en lumière, à savoir que les enseignants voient souvent l'hétérogénéité comme une difficulté dans leur profession.

En effet, les enseignants rencontrés parlent de l'hétérogénéité comme d'une difficulté pour garder l'intérêt, puisque la classe comporte deux extrêmes : les bons élèves, ou déjà bilingues, et les élèves qui ne sont pas à niveau ou qui ne sont pas motivés. Comme le souligne la recherche de Dupriez et Draelants (2003), c'est la trop grande hétérogénéité

qui semble causer le mécontentement des enseignants car elle engendre des défis supplémentaires en terme d'organisation, de gestion de classe, de préparation, pour ne nommer que ceux-ci.

Par contre, cette hétérogénéité est, selon les recherches, un moyen de réduire les écarts. En effet, les élèves en difficulté sont favorisés s'ils sont regroupés parmi des élèves plus forts qu'eux. Vygotsky (1997) a mis l'accent sur la nécessité de travailler dans la zone proximale de développement, dans laquelle l'élève peut progresser grâce à l'appui d'un autre individu plus compétent. Par conséquent, les élèves forts vont progresser moins rapidement s'ils sont avec des plus faibles ; par contre, cette situation est moins problématique et dommageable à long terme que les groupements homogènes composés uniquement d'élèves faibles. En effet, ceux-ci ont alors très peu de chance de réussite scolaire.

Nous pouvons donc conclure que, bien que l'hétérogénéité soit difficile à gérer pour les enseignants, elle est plus profitable qu'un classement homogène, en particulier pour les élèves faibles, et ne serait-ce que par souci d'égalité des chances.

5.2 DIFFERENCES APPARAISSANT ENTRE LES ELEVES

Dans les lignes suivantes, nous discuterons des différences apparaissant entre les élèves, au sein des groupes des enseignants rencontrés, et de la manière dont sont gérées ces différences, ce qui correspond aux deux premiers objectifs de la recherche qui sont d'identifier comment les enseignants gèrent l'hétérogénéité et de décrire leurs pratiques pédagogiques.

Comme nous l'avions présenté dans le cadre conceptuel, l'hétérogénéité peut être vue sous plusieurs angles. Pour les enseignants rencontrés, l'hétérogénéité de leurs élèves était liée aux différences de motivation, de niveau, de support à la maison, d'habiletés et d'exposition à la langue. Ces différences avaient également été relatées par divers chercheurs tels que Astolfi (2004), Przesmycki (2004), Krainz (1999) et Laurent (2003).

Ainsi, les différences relatées par les participants à notre recherche peuvent être classées selon qu'elles proviennent de facteurs individuels ou familiaux et sociaux (MELS, 2003). Les facteurs individuels comprennent les différences sur le plan cognitif, tels que le niveau et les habiletés. Selon les écrits scientifiques des auteurs cités plus haut, il existe de grandes différences cognitives entre autres dans le degré d'acquisition des connaissances exigées par l'école, dans la richesse des processus mentaux, dans les styles d'apprentissage et dans les stades de développement. Pour ce qui est des enseignants interrogés, les élèves de leurs classes ont des niveaux d'apprentissage et des habiletés très différents; par contre, cette différence dans les niveaux et les habiletés est souvent causée par la barrière de la langue, qui fait partie des facteurs d'ordre familiaux et sociaux dont nous discuterons plus loin.

Il est également question d'un autre facteur individuel, comme la motivation, puisque chaque élève a sa personnalité, son histoire, est impliqué dans des conflits différents, a traversé la vie de façon différente. Très souvent, le vécu et la personnalité d'un élève se répercute sur sa motivation, son attention, son énergie et sa volonté.

Enfin, il y a les facteurs familiaux et sociaux, comme le support à la maison et le degré d'exposition à la langue. Ces facteurs d'hétérogénéité sont extrêmement importants quand vient le moment d'apprendre une langue seconde. En effet, le support des parents et comment est vu l'apprentissage de la langue à la maison font une énorme différence dans la façon dont l'élève s'investira en terme d'effort dans la classe (Galand, 2009).

Dans le tableau 10 de la page suivante, les facteurs d'hétérogénéité des élèves, selon les enseignants interrogés, sont classés selon les ordres individuels ou familiaux et sociaux (MELS, 2003).

Tableau 10 : Facteurs d'hétérogénéité des élèves, selon les enseignants interrogés

Facteurs individuels	Facteurs familiaux et sociaux
Profil cognitif (niveau, habiletés) Intérêt et motivation	Pratiques éducatives Langue et culture

Comme nous pouvons le constater, différents facteurs d'hétérogénéité sont présents chez les élèves du secondaire. Il est cependant parfois difficile de connaître l'histoire de vie de chacun ; par contre, une certaine connaissance des élèves, que ce soit de leurs forces ou de leurs champs d'intérêt, permet d'orienter l'enseignant en ce qui a trait aux pratiques pédagogiques à privilégier dans la salle de classe, ce dont traiteront les lignes suivantes. En effet, puisque l'enseignant ne peut pas vraiment changer les facteurs individuels, familiaux et sociaux des élèves, les facteurs scolaires auront toutefois un impact sur le succès de ces derniers. Que ce soit par les pratiques pédagogiques préconisées, les perceptions et attentes des intervenants ou le mode d'organisation de la classe (MELS, 2003), ceci aura une incidence sur l'apprentissage des élèves.

5.3 GESTION DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ PAR LES ENSEIGNANTS

Bien que l'hétérogénéité soit plutôt une difficulté et une charge accrue de travail, les enseignants la prennent tout de même en compte et y mettent de l'énergie afin de prendre en compte les besoins de leurs élèves.

En effet, les enseignants rencontrés utilisent une panoplie de pratique pédagogique lors de leur tâche d'enseignement. Comme le mentionnent Léveillé et Dufour (1999), le fait que leur classe soit hétérogène demande de l'ajustement de la part des enseignants pour adapter leur enseignement aux besoins d'apprentissage des élèves. En effet, il est essentiel de « recourir à des pratiques pédagogiques qui permettent à tous les élèves, quelque soit

leur niveau de compétence, d'avoir une perception favorable de leurs habiletés, de développer leur potentiel et de réussir au sein des classes régulières » (Roy, 2014 : 3).

5.3.1 Les attentes élevées des enseignants

Les enseignants rencontrés sont unanimes et s'attendent tous à ce que leurs élèves, bons ou faibles, donnent le meilleur d'eux-mêmes. Ils ont des attentes élevées envers tous, ce que Rosenthal et Jacobson avaient décrit dès 1968 comme déterminant pour la réussite ou l'échec scolaire des élèves. Il est important d'aider chaque élève à développer son potentiel et de prendre en considération ce à quoi il peut parvenir (Ireson *et al.*, 2005).

Certains auteurs ont d'ailleurs mis l'accent sur l'importance de maintenir des attentes élevées envers les élèves, qu'ils éprouvent des difficultés d'apprentissage ou non. Par exemple, Boaler, William et Brown (2000, cités dans Fortin *et al.*, 2011 : 24) ont traité du fait que les élèves des classes homogènes faibles « avaient conscience que leurs opportunités d'apprentissage étaient amoindries et que leurs enseignants ne leur fournissaient pas les chances de se développer ».

Les enseignants, comme exigences, s'attendent à ce que les plus forts utilisent des stratégies d'apprentissage, aident les plus faibles et développent leur niveau de compétence orale et écrite. Pour les élèves ayant plus de difficulté, les enseignants s'attendent à ce qu'ils s'impliquent dans leur apprentissage de la langue et qu'ils demandent de l'aide en plus, sous forme de récupération ou tutorat. L'objectif des enseignants pour ces élèves est qu'ils se débrouillent au sein de la société québécoise, majoritairement francophone. Lussier (2001) dit d'ailleurs à ce sujet que la tâche de l'enseignant de FLS est, entre autres, de susciter l'ouverture à la culture québécoise et faciliter la communication entre les cultures.

5.3.2 Utilisation de stratégies d'enseignement et d'apprentissage

Les enseignants rencontrés utilisent une variété de stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Tout d'abord, les enseignants permettent à leurs élèves de faire des choix, par exemple un livre à choisir pour une lecture ou un thème pour un projet, stratégie mise en avant-plan par Lassire et Plante (2012) pour différencier en langue seconde. Ensuite, ils ont des attentes différentes pour certains élèves, bien qu'ils exigent le meilleur de chacun, comme discuté plus haut. Par exemple, ils seront plus exigeants pour les élèves bilingues en ce qui a trait à la communication orale. Ils proposent également des activités qui ont du sens pour les élèves, comme des textes insolites ou l'utilisation de jeux. De plus, ils varient leurs méthodes et leurs stratégies d'enseignement en passant de l'enseignement magistral à la pédagogie par projet, ce que Gauthier *et al.* (2005) proposent également dans son modèle d'enseignement-apprentissage efficace, soit de varier les méthodes pédagogiques.

Finalement, ils favorisent l'entraide entre les élèves, entre autre lors du travail de groupe, ce que Cohen (1994) qualifie d'important en classe hétérogène puisque l'interaction entre les élèves diminue les écarts. De plus, Duquette (2014) souligne que les différentes forces des élèves sont alors mises à contribution. Tous les enseignants laissent une grande part au travail de groupe qui est également une stratégie qui se démarque des autres lorsqu'il est question de gérer l'hétérogénéité des élèves (Lassire et Plante, 2012). Les élèves doivent par contre avoir eu un certain entraînement pour que le travail de groupe soit efficace. Les enseignants mentionnent à cet effet qu'ils attribuent des rôles aux élèves pour qu'ils soient plus engagés dans le travail. De plus, ils encouragent leurs élèves à partager des connaissances et des savoir-faire avec leurs pairs, ce que propose le MELS dans la progression des apprentissages (2010).

Par ailleurs, Hume (2008) précise que les enseignants ont la responsabilité d'enseigner les stratégies qui permettront d'engager les élèves dans leur apprentissage. Le Conseil supérieur de l'éducation (1998) complète en mentionnant qu'il faut les enseigner de façon explicite. À cet égard, les enseignants rencontrés encouragent les stratégies

d'apprentissage suivantes, décrites, selon Hume, comme étant efficaces en classe hétérogène : résumer, prendre des notes et activer les connaissances antérieures. Les travaux de Duquette (2014) et Gauthier *et al.* (2005) abondent dans le même sens, à savoir que l'enseignement explicite est un modèle d'enseignement efficace. En effet, l'enseignant doit fournir un certain soutien cognitif pour aider les élèves à apprendre, par exemple attirer l'attention sur la matière, leur faire faire un rappel des connaissances antérieures, fournir des organisateurs graphiques, s'autoévaluer. Ces stratégies sont mises en place dans un enseignement explicite (Duquette, 2014).

Certains enseignants rencontrés trouvent difficile le fait que des élèves aient peu de support à la maison. À ce propos, le Conseil supérieur de l'éducation (1998) propose d'impliquer les parents en développant une relation de collaboration avec eux et en reconnaissant leurs compétences.

5.3.3 Adapter ses méthodes d'enseignement

Rappelons que différencier est le fait de diversifier sa pratique enseignante et l'environnement d'apprentissage afin de tenir compte des caractéristiques de ses élèves. Une démarche de différenciation pédagogique est nécessaire, ou a tout le moins souhaitable lorsqu'un enseignant constate un apprentissage non optimal chez un ou des élèves (Duquette, 2014). Un enseignant qui varie son enseignement ou élabore un plan d'intervention pour un ou des élèves peut donc affirmer qu'il différencie. Les enseignants interrogés, même s'ils disent ne pas pratiquer la différenciation, utilisent une variété de pratiques pédagogiques au sein de leurs groupes. Une donnée est ressortie concernant le manque d'expérience comme raison de ne pas pratiquer la différenciation ; le Conseil supérieur de l'éducation (1998) suggère comme stratégie d'échanger avec un collègue qui lui aussi expérimente la différenciation.

Les enseignants différencient surtout les contenus et les structures (Lassire et Plante, 2012). Pour ce qui est des contenus, ils varient le matériel d'apprentissage en utilisant par exemple le logiciel Rosetta Stone et des livres audios. La création de matériel

adapté aux besoins de leurs élèves est également privilégiée. De plus, les enseignants différencient les structures en accordant plus de temps aux élèves qui le désirent.

5.4 COMMENT AIDER LES ENSEIGNANTS A GERER L'HETEROGENEITE

Les enseignants prennent en compte l'hétérogénéité de leurs élèves, ceci est indéniable. De ce fait, nous pouvons constater qu'ils ont un souci de prendre en compte les besoins de leurs élèves. Par contre, cela demande énormément d'énergie et de temps, ce dont manquent cruellement les enseignants. Le dernier objectif de la recherche était d'identifier les besoins de formation des enseignants dans les classes hétérogènes. En effet, le soutien offert aux enseignants est très important (Rothenberg *et al.*, 1998). Pour les aider dans cette tâche, un budget plus généreux pour l'achat de matériel diversifié ainsi que du temps supplémentaire pour créer du matériel font bien sûr partie de la solution.

Également, les enseignants doivent être formés pour enseigner dans ce type de classe où l'hétérogénéité est extrême, ils doivent sentir qu'ils possèdent les outils et la compétence pour garantir un certain succès à tous leurs élèves (Ireson *et al.*, 2005).

Mais, plus que tout, le système doit s'appuyer sur la recherche scientifique en vue de prendre des décisions concernant les pratiques pédagogiques à préconiser ou d'instaurer des réformes scolaires (Gauthier *et al.*, 2005).

Les données récoltées lors de cette recherche présentaient les pratiques pédagogiques diversifiées de plusieurs enseignants de FLS de l'Est du Québec. Ce qui ressort de cette étude est que, malgré le fait que la diversité ou l'hétérogénéité de leurs élèves soit un aspect plus difficile de leur tâche, les enseignants utilisent une variété de stratégies pour faire face à ce défi.

5.5 LIMITES DE L'ETUDE

Cette étude comprend quelques limites, en particulier liées à son caractère exploratoire. Tout d'abord, le fait d'avoir interrogé seulement huit (8) enseignants ne

permet pas de généraliser les résultats à tous les enseignants de français langue seconde au Québec. Par contre, le but était plutôt de dresser un portrait de la situation chez les enseignants de FLS de l'Est du Québec, évoluant en milieu rural et enseignant dans des classes où l'hétérogénéité de leurs élèves est grande.

Une autre limite concerne la méthodologie employée dans le cadre de cette recherche. Le fait d'utiliser un médium écrit et non de faire passer des entrevues fait en sorte que les participants n'ont pas eu l'occasion de préciser leur pensée et que la chercheuse n'a pas pu discuter avec les enseignants au sujet de questions qui avaient pu être interprétées de façon différente. Il aurait été également pertinent de procéder à une ou des études de cas après la collecte de données par questionnaire; de cette façon, les pratiques enseignantes auraient pu être étudiées de façon plus fouillée. De même, il serait intéressant d'analyser de façon plus approfondie le cas d'un ou deux enseignants qui sont à l'aise avec la gestion d'une classe hétérogène. D'autre part, la chercheuse étant elle-même une enseignante de français langue seconde, certains participants ont pu être influencés par le fait de vouloir bien répondre, tendance appelée la désirabilité sociale, concept très connu en psychologie.

Étant une recherche descriptive et exploratoire, notre recherche n'a pas l'ambition de présenter les pratiques enseignantes dans les classes hétérogènes de façon exhaustive; par contre, elle ouvre la porte à des recherches plus ambitieuses. Par exemple, une recherche expérimentale où les interventions pédagogiques en classe hétérogène seraient testées de façon rigoureuse et scientifique, ou encore une étude comprenant un échantillon plus large et diversifié géographiquement.

5.6 PERSPECTIVES DE RECHERCHE

L'hétérogénéité étant un objet de recherche peu étudié au Québec, contrairement à la France par exemple, cette étude a permis de dresser un portrait sommaire de la situation dans une région du Québec où l'hétérogénéité était susceptible de causer du mécontentement chez les enseignants. En somme, il serait intéressant que d'autres

recherches se penchent sur la gestion de l'hétérogénéité en classe de FLS en milieu urbain, comme à Montréal ou Québec, ou encore sur la question du succès scolaire des élèves dans une classe où l'hétérogénéité est extrême. En effet, l'acquisition de la langue par les apprenants de FLS dans une classe où l'enseignant planifie en tenant compte de la diversité des élèves pourrait faire l'objet de recherches plus poussées. De plus, une étude expérimentale concernant une prise en charge de la diversité des élèves de FLS par le biais de l'enseignement explicite serait appréciée puisque cette approche pédagogique semble tout à fait compatible avec l'objectif de la prise en charge de l'hétérogénéité, soit la réussite des élèves. De plus, elle favorise un développement des habiletés de base d'abord et ce, avant un développement des compétences cognitives. Ceci est quelque peu en contradiction avec ce que la réforme de l'éducation québécoise proposait dans les débuts de son implantation; c'est la raison pour laquelle une investigation plus poussée dans ce domaine serait intéressante.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette recherche a mis en lumière la gestion de l'hétérogénéité par des enseignants de français langue seconde, au secondaire, dans l'Est du Québec. Nous voulions d'abord identifier comment les enseignants géraient l'hétérogénéité et ensuite décrire quelles pratiques ils privilégiaient à cette fin. De plus, nous voulions identifier les besoins des enseignants en ce qui concerne la gestion d'une classe hétérogène.

Ainsi, nous avons pu constater que l'apprentissage du français langue seconde fait appel à des processus complexes, processus qui ne sont pas toujours intégrés par tous au même degré ou au même moment. Aussi, nous avons confirmé le fait que le phénomène de la classe hétérogène n'est pas nouveau ou isolé. La réalité est que la classe est toujours hétérogène, selon les rendements scolaires, les aptitudes, les milieux familiaux, et que cette hétérogénéité doit être acceptée et gérée de façon adéquate. Les recherches démontrent que ce groupement est préférable à une classe homogène, mais c'est la très grande hétérogénéité de leurs classes qui est perçue négativement par les enseignants.

Nous avons également observé que le premier facteur de réussite des élèves, au-delà de l'hétérogénéité, est l'enseignement prodigué dans la classe. Notre cadre conceptuel s'est ainsi appliqué à définir les notions d'hétérogénéité et de pratique enseignante. En effet, la gestion de l'hétérogénéité passe par l'adaptation de la pédagogie aux différences individuelles. Pour adapter leur enseignement, il semble que plusieurs pratiques pédagogiques puissent être utilisées par les enseignants de français langue seconde qui travaillent au secondaire. Parmi celles-ci, la différenciation et le travail de groupe sont ressortis comme étant les plus souvent proposés par les penseurs et pédagogues. La phase de l'expérimentation en soi consistant à identifier des pratiques pédagogiques, il convenait

de faire un survol de celles qui sont utilisées couramment par les enseignants en contexte hétérogène, telles que décrites dans la littérature scientifique.

Notre collecte des données a permis d'identifier les pratiques pédagogiques et les besoins d'enseignants de classes hétérogènes de FLS au secondaire. Les enseignants ont d'abord mentionné que les facteurs d'hétérogénéité des élèves sont d'ordre individuel, comme leur intérêt, leur motivation, leur niveau langagier et leur profil cognitif, mais également d'ordre familial et social, comme le support à la maison. Cependant, les enseignants utilisent une panoplie de stratégies pour faire face à ce défi. Entre autres, les enseignants ont des attentes élevées envers les élèves forts et faibles, ils varient leurs stratégies d'enseignement et d'apprentissage et adaptent leurs méthodes d'enseignement. D'autre part, afin de les aider devant une tâche d'enseignement qui se complexifie de plus en plus, les enseignants ont mentionné le fait qu'il serait utile pour eux d'avoir accès à du matériel diversifié ainsi que des aides ou des tuteurs compétents, dans l'idéal des orthopédagogues qui pourraient travailler avec les élèves en grande difficulté.

Il est indéniable que les instances gouvernementales et les commissions scolaires doivent donner les ressources nécessaires aux écoles et aux enseignants, qui eux se doivent de répondre aux besoins des jeunes qui sont placés sous leurs ailes. En fait, lorsque l'enseignant est bien soutenu dans une classe hétérogène, cela permet un enseignement plus adapté selon les besoins des élèves.

Cette recherche a permis de dresser un portrait de la situation des enseignants de FLS au secondaire, parent pauvre de la recherche au Québec. Nous avons ainsi constaté la grande hétérogénéité de leurs classes, mais surtout les moyens employés pour répondre aux besoins diversifiés de leurs élèves afin de favoriser leur réussite scolaire. Cette recherche met également en lumière les besoins des enseignants, entre autres du matériel diversifié et adapté aux caractéristiques de la classe hétérogène. Finalement, réfléchir sur les pratiques enseignantes ainsi que des moyens à prendre afin d'accompagner les enseignants à relever le défi de l'enseignement en classe hétérogène est tout à fait pertinent dans le contexte actuel où la réussite scolaire et la motivation des élèves font partie des enjeux en éducation.

ANNEXES

Questionnaire pour les enseignants de français langue seconde

1. Depuis combien de temps enseignez-vous?

2. Quel est votre cheminement de carrière?

(Études, enseignement dans d'autres matières, autre travail)

3. Décrivez votre tâche d'enseignement :

(Nombre de groupes, niveau d'enseignement, nombre d'élèves)

4. Décrivez la composition de vos groupes :

(Homogène, hétérogène, fortement homogène, fortement hétérogène, majorité anglophone, majorité francophone, autre origine culturelle, etc.)

5. Décrivez les différences apparaissant entre vos élèves, au sein d'un même groupe :
(langue, motivation, habileté, etc.)

6. Comment percevez-vous la diversité des élèves?

(Positive, négative, une difficulté, une richesse, etc.)

7. Décrivez vos attentes face au travail des élèves plus forts :

8. Décrivez vos attentes face au travail des élèves plus faibles :

9. Quelles pratiques de différenciation utilisez-vous?

(Concernant les activités, les ressources matérielles et humaines, l'évaluation, etc.)

10. Quelles méthodes d'enseignement utilisez-vous?

(Enseignement magistral, travail de groupe, pédagogie par projet, etc.)

11. Comment gérez-vous le travail de groupe dans votre classe?

12. Quelles méthodes, démarches ou stratégies d'enseignement de la lecture sont les plus efficaces avec vos élèves?

13. Quelles méthodes, démarches ou stratégies d'enseignement de la production écrite sont les plus efficaces avec vos élèves?

14. Quelles méthodes, démarches ou stratégies d'enseignement de l'interaction orale sont les plus efficaces avec vos élèves?

15. Vous sentez-vous outillé pour enseigner dans une classe hétérogène?

Si oui, quelles pratiques jugez-vous les plus efficaces?

Si non, quelles solutions proposeriez-vous?

Merci d'avoir pris le temps de compléter ce questionnaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALTET, Marguerite. 2002. Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- ANSALONE, George. 2003. Poverty, Tracking, and the Social Construction of Failure: International Perspectives on Tracking. *Journal of Children and Poverty*, 9 (1), 3-20.
- ARCHAMBAULT, Jean et Roch CHOUINARD. 2003. *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- ASTOLFI, Jean-Pierre. 1995. Essor des didactiques et des apprentissages scolaires. *Éducatons*, décembre 1994-janvier 1995, p.47.
- ASTOLFI, Jean-Pierre. 2004. *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- BABY, Antoine. 1997. « Le nouveau pouvoir de l'école laisse encore bien de la place à l'amélioration : pour en finir avec les écoles sélectives ». *Le Devoir* (Montréal), 16 décembre, p. A7.
- BARBIER, Marie-Laure. 2003. Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches. *Arobase*, 1 (2), 6-21.
- BECKERS, Jacqueline et Germain SIMONS. 1996. « Outils pour gérer l'hétérogénéité des élèves au cours de langues étrangères : synthèse critique d'une recherche-action menée avec de jeunes enseignants » Dans *L'enseignement en communauté française de Belgique*. En ligne. <<http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/actes2006/4105.pdf>>. Consulté le 17 mars 2010.
- BENNETT, Barie, Carol ROHEISER et Martine LECLERC. 2006. *L'art d'enseigner*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- BERTOCCHINI, Paola. 2001. Différenciation pédagogique et contextualisation. *Revue de didactologie des langues-cultures*, 123, 273-282.
- BISSONNETTE, Steve, Mario RICHARD et Clermont GAUTHIER. 2005. *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.

- BISSONNETTE, Steve. (2009, février). *Quelles sont les stratégies d'enseignement présentées dans la revue Vie pédagogique au cours des 25 dernières années?* Communication présentée au CRIFPE-Laval, Québec.
- BISSONNETTE, Steve, Clermont GAUTHIER et Mario RICHARD. (2009, mars). *Diversité des élèves et pratiques pédagogiques adaptées*. Communication présentée au Colloque international : Un seul monde, une seule école ? Les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation. Sèvres, France.
- BISSONNETTE, Steve, Mario RICHARD, Clermont GAUTHIER et C. BOUCHARD. 2010. Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3 (1), 1-35.
- BOALER, Jo, Dylan WILLIAM et Margaret BROWN. 2000. Students' experiences of ability grouping-disaffection, polarisation and the construction of failure. *British Educational Research Journal*, 26 (5), 631-648.
- BRESSOUX, Pascal. 2008. Comment favoriser les progrès des élèves ? *Sciences humaines*, 192, 38-40.
- BUISSON, Ferdinand. 1911. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris, Hachette.
- BRUNET, Jean-Pierre. (1999, juillet). *La prévention des difficultés d'apprentissage : Entre le mythe et la réalité*. Communication présentée dans le cadre de la VIII Conferencia Científica Latinoamericana de Educación Especial. Prevención y necesidades educativas especiales. La Havane, Cuba.
- BURNS, Robert W. « Essor des didactiques et des apprentissages scolaires », dans J.-P. ASTOLFI, *Éducatons*, décembre 1994-janvier 1995, p. 47.
- Canadian Parents for French. 2012. « Élèves avec les difficultés d'apprentissage et les programmes FLS » Dans *L'état de l'enseignement du FLS au Canada*. En ligne. <http://cpf.ca/fr/files/CPFNational_FSL2012_FR_Web.pdf>. Consulté le 17 janvier 2013.
- CARNINE, Douglas. 2000. *Why Education Experts Resist Effective Practices: And what it Would Take to Make Education More Like Medicine*. Université de Virginie : Thomas B. Fordham Foundation.
- CHALL, Jeanne. 2000. *The Academic Challenge: What Really Works in the Classroom*. New York : The Guilford Press

- CHOUNARD, Roch, François BOWEN, Sylvie C. CARTIER, Nadia DESBIENS, Michel LAURIER, Isabelle PLANTE et Deborah L. BUTLER. 2005. *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaire dans le contexte du passage du primaire au secondaire*. Québec : Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.
- COHEN, Elizabeth. 1994. *Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- COLLIN, Simon et Maryse LEVESQUE. 2012. Enseignement et diversité culturelle. *Québec français*, 167, 46-47.
- Comité d'éthique sur la recherche. 2011-2012. En ligne. <www.uqar.ca/files/secretariat-general/politiques/...recherche/32c2.pdf>. Consulté le 17 septembre 2012.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. 2007. « French Immersion Education in Canada ». En ligne. <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LinL20070517_French_Immersion_programs.htm>. Consulté le 17 juin 2014.
- Conseil Supérieur de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1995. *Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire*. Québec : Les Publications du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1997. *L'école, tout un programme*. Québec : Les Publications du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1998. *L'école, une communauté éducative : voies de renouvellement pour le secondaire*. Québec : Les Publications du Québec.
- CORNAIRE, Claudette. 1999. *Le point sur la lecture*. Paris : CLE International.
- CORNAIRE, Claudette et Patricia RAYMOND. 2001. *Regards sur la didactique des langues secondes*. Montréal : Logiques.
- COUTURE, Christine, Nicole MONNEY, Stéphane ALLAIRE, Nadia CODY, Manon DOUCET et Pascale THERIAULT. 2011. Intervenir en classe multiâge: stratégies issues de la pratique d'enseignantes du primaire. *Revue pour la recherche en éducation*, 1, 50-69.
- COUTURE, Christine, Nicole MONNEY, Pascale THÉRIAULT, Stéphane ALLAIRE, Manon DOUCET. 2013. Enseigner en classe multiâge : besoins de développement professionnel d'enseignants du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 36 (3), 108-136.
- CRAHAY, Marcel. 2000. *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.

- CYR, Paul. 1996. *Le point sur...les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Montréal : CEC.
- DANCOSE, Silvia et Philippe RICARD. 2007. *Perceptions des intervenants en français langue seconde sur l'utilisation des niveaux de compétence linguistique canadiens*. Ottawa : Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens.
- Département de l'Instruction publique, groupe de pilotage de la rénovation. 1999. « Différenciation de l'enseignement et individualisation des parcours de formation dans les cycles d'apprentissage. ». En ligne. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/textes/GPR_differenciation.html>. Consulté le 10 avril 2010.
- DUPIN DE SAINT-ANDRE, Marie, Isabelle MONTESINOS-GELET et Marie-France MORIN. 2010. Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13 (2), 159-176.
- DUPRIEZ, Vincent et Hugues DRAELANTS. 2003. Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue française de pédagogie*, 148, 143-163.
- DUQUETTE, Cherryll. 2014. *Enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers. Guide complet pour les accompagner vers la réussite*. Montréal : Chenelière Éducation.
- FORTIN, Marie-Fabienne. 1996. *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*. Montréal : Décarie.
- FORTIN, Emilie. 2010. *Apprendre à mieux gérer ses comportements : Evaluation d'un programme d'intervention en musique auprès de garçons du primaire en difficulté de comportement*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval.
- FORTIN, Laurier, Égide ROYER, Diane MARCOTTE et Pierre POTVIN. 2005. Les facteurs personnels, sociaux et environnementaux les plus associés aux élèves à risque de décrochage scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8 (2), 79-88.
- FORTIN, Laurier, Mélanie FILIAULT, Amélie PLANTE et Marie-France BRADLEY. 2011. *Recension des écrits sur le regroupement homogène ou hétérogène des élèves*. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.
- FRADETTE, Angèle et Diane LATAILLE-DEMORE. 2003. Les classes à niveaux multiples : point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 29 (3), 589-607.

- GALAND, Benoit et Etienne Bourgeois. 2006. *(Se) Motiver à apprendre*. Paris : Presses universitaires de France.
- GALAND, Benoit. 2009. Hétérogénéité des élèves et apprentissages : Quelle place pour les pratiques d'enseignement ? *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, 71, 1-29.
- GAUTHIER, Clermont, M'hammed MELLOUKI, Denis SIMARD, Steve BISSONNETTE et Mario RICHARD. 2005. *Quelles sont les pédagogies efficaces ? Un état de la recherche*. Paris : Fondation pour l'innovation politique.
- GAUTHIER, Clermont, Steve BISSONNETTE et Mario RICHARD. 2013. *Enseignement explicite et la réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (ÉRPI).
- GERMAIN, Claude. 1991. *Le point sur...l'approche communicative en didactique des langues*. Anjou : CEC.
- GERMAIN, Claude. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- GERMAIN, Claude et Joan NETTEN. 2006. La diversité des régimes pédagogiques du français langue seconde au Canada. *Dialogues et Cultures*, 50, 447-453.
- GERVAIS, Colette. 2007. « Le choix d'une approche pour l'étude empirique de pratiques d'enseignement » Dans *Formation et Profession*. En ligne. <www.crifpe.ca/download/verify/126>. Consulté le 14 novembre 2011.
- GIASSON, Jocelyne. 1997. « L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture: bilan et prospective » Dans *Éducation et francophonie*. En ligne. <www.crifpe.ca/download/verify/126>. Consulté le 3 décembre 2012.
- GIASSON, Jocelyne. 2003. *La lecture de la théorie à la pratique*. 3^e édition. Boucherville : Gaétan Morin.
- GIASSON, Jocelyne. 2011. *La lecture - Apprentissage et difficultés*. Boucherville : Gaétan Morin.
- GONTHIER-MAURIN, Brigitte. 2012. « *Le métier d'enseignant au coeur d'une ambition émancipatrice* », Dans Sénat. En ligne. <http://www.senat.fr/rap/r11-601/r11-601_mono.html>. Consulté le 18 septembre 2012.
- GOOD, Thomas L. et Jere E. BROPHY. 2003. *Looking in classrooms*. Boston: Pearson Education.

- GRANDGUILLOT, Marie-Claude. 1993. *Enseigner en classe hétérogène*. Paris : Hachette.
- HACHEY, Isabelle. (2008, 5 avril). Ma classe, c'est un zoo. *La Presse*, p. PLUS2.
- HALLAM, Susan et Judith IRESON. 2005. Secondary school teachers' pedagogic practices when teaching mixed and structured ability classes. *Research Papers in Education*, 20, 3-24.
- Haut Conseil de l'Éducation, France. 2010. *Le Collège. Bilan des résultats de l'École*. Paris : Haut conseil de l'éducation.
- Hétérogénéité. 2006. *Le Petit Larousse illustré*. Paris, France : Larousse.
- HUME, Karen. 2008. *Start where they are: differentiating for success with the young adolescent*. Toronto : Pearson Education.
- HUVER, Emmanuelle. (2011, juillet). *Évaluation et hétérogénéité*. Communication présentée à la Rencontres Hachette FLE 2011 : L'hétérogénéité, Alliance Française de Paris, France.
- Institut national de Santé Publique du Québec. 2010. « *Taux de chômage parmi la population âgée de 15 ans et plus selon la langue maternelle* ». En ligne. <<http://www2.inspq.qc.ca/Santescope/element.asp?NoEle=856>>. Consulté le 22 septembre 2012.
- Institut national de Santé Publique du Québec. 2012. « *La situation socioéconomique des anglophones du Québec* ». En ligne. <http://www.chssn.org/fr/1493_SituationSocioEconoAngloQC.pdf>. Consulté le 22 juin 2014.
- IRESON, Judith et Susan HALLAM. 2001. *Ability grouping in education*. London : Paul Chapman.
- IRESON, Judith, Susan HALLAM et Clare HURLEY. 2005. What are the effects of ability grouping on GCSE attainment? *British Educational Research Journal*, 31(4), 443-458.
- JANOSZ, Michel, Marc LEBLANC, Bernard BOULERICE et Richard E. TREMBLAY. 2000. Predicting different types of school dropouts : A typological approach with two longitudinal samples, *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.
- JOBIN, Véronique. (2007). *Pédagogie différenciée : nature, évolution et analyse des études ayant pour objet les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves*. Mémoire de maîtrise, Québec: Université Laval.

- JOBIN, Véronique et Clermont GAUTHIER. 2008. Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Brock Education*, 18 (1), 34-45.
- JONES, Fredric H. 2000. *Tools for Teaching*. Santa Cruz : Fredric H. Jones & Associates Inc.
- JOUTARD, Philippe. 2001. « Rapport sur l'évolution du collège » Dans *Ministère de l'éducation nationale*. En ligne. <<https://www.inspq.qc.ca/Santescope/element.asp?NoEle=856>>. Consulté le 22 octobre 2012.
- KARSENTI, Thierry et Lorraine SAVOIE-ZAJC. 2004. *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches*. Sherbrooke: CRP.
- KARSENTI, Thierry. 2008. *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession?* Ottawa : Association canadienne des professeurs d'immersion.
- KERCKHOFF, Alan C. 1986. Effects of ability grouping in British secondary schools. *American Sociological Review*, 51, 842-858
- KIRSCHNER, Paul A., SWELLER, John et Richard E. CLARK. 2006. Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- KRAINZ, Christine. 1999. « À quoi sert la pédagogie différenciée » Dans *Commission de l'Europe occidentale de la fédération internationale des professeurs de français*. En ligne. <www.ceo-fipf.org/article.php?id_article=96>. Consulté le 12 septembre 2010.
- KUTNICK, Peter, Peter BLATCHFORD, Helen CLARK, Helen MACINTYRE et Ed BAINES. 2005. Teacher's understandings of the relationship between within-class (pupil) grouping and learning in secondary schools. *Educational Research*, 47 (1), 1-24.
- LAPKIN, Sharon, Alina MACFARLANE et Larry VANDERGRIFT. 2006. *Points de vue du personnel enseignant – Enseignement du FLS au Canada*. En ligne. http://www.caslt.org/pdf/fr/facts/FSL-Report-Fr_for_Web-FINAL.pdf
- LATAILLE-DEMORE, Diane. 2008. Quelles pratiques privilégier dans les classes à années multiples? *McGill Journal of Education*, 43 (3), 351-369.
- LASSIRE, Marilyn et Hugues PLANTE. 2012. « Les disciplines » Dans *La différenciation pédagogique*. En ligne. <<http://differentiation.org/>>. Consulté le 15 octobre 2012.

- LAURENT, Sabine. (2003, septembre). *La gestion de la diversité*. Communication présentée à la journée de rentrée des formateurs, Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'académie d'Aix-Marseille, France.
- LEGENDRE, Renald. 2006. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- LEGROS, Denis et Jacques CRINON. 2002. *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.
- LEVEILLE, Christian-Jean et France DUFOUR. 1999. Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), 515-532.
- LUSSIER, Denise. 2001. « L'enseignement du français langue seconde » Dans *Commission des États Généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec*. En ligne. <www.aqefls.org/ressources/Etats_Generaux.pdf>. Consulté le 17 janvier 2013.
- MIALARET, Gaston. 2004. *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Paris: PUF.
- MARZANO, Robert J. 2003. *What works in schools*. Alexandria : ASCD.
- MARZANO, Robert. 2007. *The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction*. Alexandria: ASCD.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 1999. *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 2003. *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 2004. *Programme de français, langue seconde, secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 2006. « La différenciation de l'évaluation ». En ligne. <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/pdf/cpea_evaluation6.pdf>. Consulté le 19 novembre 2011.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 2006. *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 2010. *Progression des apprentissages au secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.

- MILES, Matthew B. et Michael HUBERMAN. 1994. *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- NARCY, Jean-Paul. 1990. *Apprendre une langue étrangère*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- National Mathematics Advisory Panel. 2008. *Foundations for success: The final report of the National Mathematics Advisory Panel*. Washington: Department of Education.
- National Reading Panel. 2000. *Teaching children to read : An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington : National Institute of Child Health and Human Development.
- PAILLÉ, Pierre et Alex MUCCHIELLI. 2003. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- PERRENOUD, Philippe. 1997. *La Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- PIANTA, Robert C., Bridget K. HAMRE et Susan MINTZ. 2011. *Classroom assessment scoring system. Secondary manual*. Charlottesville, VA: Teachstone.
- PRZESMYCKI, Halina. 2004. *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette Éducation.
- RAICHE, Gilles. 2002. Le dépistage du sous-classement volontaire au test de classement en anglais, langue seconde, au collégial. *Association pour la recherche au collégial*, 15, 3.
- ROSENTHAL, Robert A. et Lenore JACOBSON. 1968. *Pygmalion in the classroom*. New-York: Holt, Rinehart and Winston.
- ROTHENBERG Julia J., Peter MCDERMOTT, Glen MARTIN. 1998. Changes in Pedagogy: A Qualitative Result of Teaching heterogeneous Classes. *Teaching and Teacher Education*, 14 (6), 633-642.
- ROY, Amélie. 2014. *Le concept de soi et la motivation d'élèves du primaire : Rôle modérateur de la différenciation pédagogique*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- ROYER, Nicole, Jean LOISELLE, Marc DUSSAULT, François COSSETTE et Colette DEAUDELIN. 2001. Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, 119, 5-8.
- SCHWEYER, François-Xavier. 2000. « L'enquête par questionnaire. Des contextes d'usage variable ». Dans *Les méthodes au concret*, sous la direction de Myriam Bachir. pp. 59-80. Presses Universitaires de France.

- SLAVIN, Robert E. 1990. Achievement effects of ability grouping in secondary schools : A best evidence synthesis. *Review of educational research*, 60, 471-499.
- SNIDER, Vicki. 2006. *Myths and misconceptions about teaching: what really happens in the classroom*. Californie : Rowman & Littlefield Education.
- STATISTIQUE CANADA. 2011. « Les anglophones selon les régions » Dans *Données démographiques*. En ligne. < <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amnord/Quebec-2demo.htm>>. Consulté le 15 juin 2014.
- SUCHAUT, Bruno. 2007. L'hétérogénéité des élèves : un éclairage par la recherche en éducation. *Les Cahiers Pédagogiques*, 454, 18-19.
- TARIN, René. 2007. Apprentissage, diversité culturelle et didactique. Tournai : Labor.
- THOMAS, Beverly et Margaret A. KILEY. (1994, février). *Concernes of beginning middle and secondary school teachers*. Communication présentée à l'Annual Meeting of the eastern educational research association, Sarasota, États-Unis.
- TOMLINSON, Carol Ann. 2003. *La classe différenciée*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- VALLIN, Christine et Jean-Michel ZAKHARTCHOUK. 2005. « Enseigner en classe hétérogène » Dans *Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques*. En ligne. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/numero.php?id_article=3153>. Consulté le 15 octobre 2010.
- VYGOTSKI, Lev. 1997. *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- WANG, Margaret C., Geneva D. HAERTEL et Herbert J. WALBERG. 1993. Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.
- WEBB, Noreen et Annemarie S. PALINCSAR. 1996. « Group processes in the classroom ». Dans *Handbook of Educational Psychology*, sous la direction de David Berliner et Robert Calfee. pp. 841-873. New York: Macmillan.
- WONG, Harry et Rosemary WONG. 2004. *The First Days of School*. Mountain View : Harry K. Wong.