TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX vii

RÉSUMÉ ix

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I
LA PROBLÉMATIQUE 4

1.1 Le stage de longue durée en formation initiale à l'enseignement 5

1.1.1 La pratique attendue des étudiantes finissantes en stage de longue durée 8

1.1.2 La situation concrète des étudiantes en classe de stage 14

1.1.3 La prise en compte des situations particulières des élèves en référence au programme de formation de l'école québécoise 11

1.2 Notre expérience comme stagiaire et enseignante débutante 13

1.3 Des études québécoises de la maîtrise des compétences attendues 17

1.4 Question de recherche 21

CHAPITRE II
CADRE DE RÉFÉRENCE 23

2.1 Le sentiment de compétence 23

2.2 Le concept de la différenciation pédagogique 28

2.2.1 L'historique du concept de différenciation pédagogique 28

2.2.2 Les fondements de la différenciation pédagogique 30

2.3 La planification d'un enseignement orientée vers la différenciation pédagogique 31

2.3.1 La planification de l'évaluation des apprentissages 33

2.3.2 La planification des contenus d'apprentissage à enseigner 35

2.3.3 La planification des processus d'enseignement-apprentissage 36

2.3.4 La planification des structures des activités d'apprentissage..... 37

2.3.5 La planification de la collaboration professionnelle 39

2.3.6 Les dispositions face à la différenciation pédagogique 40

2.4 Questions spécifiques de recherche 41

CHAPITRE III
OBJECTIFS ET LIMITES DE LA RECHERCHE 43

3.1 Objectifs spécifiques 43

3.2 Limites de la recherche 44

CHAPITRE IV
MÉTHODOLOGIE..... 47

4.1 La population à l'étude 47

4.2 L'instrumentation..... 50

4.3 Les étapes du déroulement de la démarche..... 52

4.3.1 La cueillette des données 52

4.3.2 Le traitement et l'analyse des données 53

4.3.3 L'interprétation des résultats..... 58

CHAPITRE V
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS 60

5.1 Le sentiment de compétence global 61

5.2 Le sentiment de compétence par rapport à chacune des dimensions retenues. 64

5.2.1 La collaboration professionnelle..... 66

5.2.2 Le contenu à enseigner..... 68

5.2.3 L'évaluation des apprentissages 69

5.2.4 Les processus d'enseignement-apprentissage 72

5.2.5 La structure des activités d'apprentissage 74

5.3 Les corrélations des données avec quelques variables indépendantes 77

5.4 Synthèse et interprétation des résultats 86

5.4.1 Le sentiment de compétence plutôt positif des étudiantes finissantes et sa dispersion 86

5.4.2 Des dimensions de la planification de la différenciation pédagogique dont le sentiment de compétence se démarque 90

5.4.3 Corrélations de la dimension «planification de la structure des activités d'apprentissage» en relation avec l'expérience en classe multiniveau et le milieu de formation professionnel 95

CONCLUSION 101

APPENDICE A
COMPÉTENCES ATTENDUES DE LA FORMATION À LA PROFESSION ENSEIGNANTE 107

APPENDICE B
TABLEAU DES COMPÉTENCES ASSOCIÉES À LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE 109

APPENDICE C
DÉFINITION OPÉRATIONNELLE DU CONCEPT DE PLANIFICATION DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE 112

APPENDICE D
LES DIMENSIONS CONCEPTUELLES DU CONCEPT DE LA PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT DANS LE CADRE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE 116

APPENDICE E
QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE 122

APPENDICE F
LETTRE AUX ÉTUDIANTES ABSENTES 135

NOTES ET RÉFÉRENCES 136

BIBLIOGRAPHIE 140

LISTE DES TABLEAUX

Tableau Page

4.1 Le nombre de sujets constituant la population à l'étude 48

4.2 L'année du début de formation des étudiantes au BÉPEP 48

4.3 Le nombre de jours de suppléance des étudiantes finissantes par année au cours de leur formation 49

4.4 Le nombre d'étudiants ayant une expérience en classe multiniveau selon le milieu de formation 50

4.5 Les items du questionnaire laissés sans réponse 55

4.6 Résultats du test de cohérence interne de l'instrument de mesure du sentiment de compétence par rapport à la planification d'un enseignement dans le cadre d'une différenciation pédagogique 56

4.7 Matrice des intercorrélations des dimensions de la planification de la différenciation pédagogique 57

5.1 Le sentiment de compétence global des étudiantes à planifier un enseignement dans le cadre d'une différenciation pédagogique Ensemble des items (Q : 1 à 54) 62

5.2 Le sentiment de compétence des étudiantes à mettre en pratique des dispositions de la différenciation pédagogique 63

5.3 Moyenne du sentiment de compétence exprimé par rapport à chacune des dimensions de la planification d'un enseignement dans le cadre d'une différenciation pédagogique 65

5.4 Le sentiment de compétence des étudiantes à planifier la collaboration professionnelle dans le cadre d'une différenciation pédagogique 67

5.5 Le sentiment de compétence des étudiantes à planifier le contenu à enseigner dans le cadre d'une différenciation pédagogique 69

5.6 Le sentiment de compétence des étudiantes à planifier l'évaluation de la progression des apprentissages dans le cadre d'une différenciation pédagogique 71

5.7 Le sentiment de compétence des étudiantes à planifier les processus d'enseignement-apprentissage dans le cadre d'une différenciation pédagogique 73

5.8 Le sentiment de compétence des étudiantes à planifier la structure des activités d'apprentissage dans le cadre d'une différenciation pédagogique 76

5.9 Corrélation de l'âge avec le sentiment de compétence à planifier la différenciation pédagogique 79

5.10 Corrélation entre le sentiment de compétence et le milieu de formation des étudiantes 80

5.11 Corrélation entre le sentiment de compétence et l'expérience d'enseignement en classe multiniveau des étudiantes 82

5.12 Corrélation entre le sentiment de compétence et l'expérience de suppléance des étudiantes finissantes 84

RÉSUMÉ

Les étudiantes finissantes au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire effectuent un stage de longue durée dans des classes hétérogènes au dernier trimestre de la formation initiale. Les élèves qui forment les groupes sont différents sur le plan de leur culture familiale, leurs comportements sociaux, leur intérêt et leur sensibilité au contenu. Cette étude exploratoire a pour but de décrire le sentiment de compétence des étudiantes finissantes au programme du baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire par rapport à la planification d'un enseignement fondée sur la différenciation pédagogique. Elle est réalisée en Abitibi-Témiscamingue et en Outaouais.

L'étude exploratoire du sentiment de compétence fait usage d'un questionnaire d'enquête conçu selon le modèle de mesure du sentiment d'efficacité personnel de Bandura (2003). Les énoncés sont élaborés en référence à la définition opérationnelle de la planification de la différenciation pédagogique selon Przesmycki (1991) et Caron (2003) ainsi qu'à notre expérience professionnelle. Parmi les étudiantes des deux milieux de formation impliqués, 76 ont accepté de répondre au questionnaire. Elles ont exprimé leur sentiment de compétence à l'égard de la pratique de la différenciation pédagogique, ainsi que par rapport à la planification de l'évaluation des apprentissages, des contenus d'apprentissage, des processus d'enseignement-apprentissage et de la collaboration professionnelle à l'égard de cette pratique. Le logiciel SPSS (Statistical Package for Social Sciences) est l'instrument qui sert au traitement des données du questionnaire.

L'analyse et l'interprétation des données révèlent que les étudiantes finissantes se sentent plutôt compétentes à planifier un enseignement dans une perspective de différenciation pédagogique. Toutefois, les résultats affichent une grande dispersion, ce qui indique que le sentiment de compétence des étudiantes finissantes est variable. Globalement, ces dernières se sentiraient compétentes à s'engager dans une pratique de différenciation pédagogique et à le faire en collaboration avec des collègues enseignantes. Elles se sentent aussi plus compétentes à planifier les contenus à enseigner et les évaluations des apprentissages qu'à planifier des structures d'activités et des processus d'enseignement-apprentissage. On observe que les variables indépendantes du milieu de formation et de l'expérience en enseignement dans des classes multiniveaux présentent une différence significative lorsque corrélées avec la planification de la structure des activités.

En conclusion, la réflexion sur l'expérience de l'étudiante finissante en contexte d'insertion professionnelle met en question son intérêt et son engagement dans un processus de formation continue à la différenciation pédagogique au cours des premières années de pratique.

Mots-clés : sentiment de compétence / planification de l'enseignement / différenciation pédagogique / enseignant / formation initiale

Rapport-Gratuit.com

INTRODUCTION

En tant que jeune enseignante, l'intérêt que nous portons à la différenciation pédagogique dans notre enseignement origine d'abord de la formation reçue au baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire (BÉPEP). Un cours de pédagogie et l'ouvrage de Perrenoud (1995) intitulé *La pédagogie à l'école des différences* nous a amenée à poser un regard plus critique sur l'acte d'enseigner et à nous ouvrir sur les multiples interventions et possibilités d'enseignement susceptibles de favoriser la réussite des élèves. Par la suite, nous avons été confrontée à la diversité des élèves dans le cadre des quatre stages où il a été nécessaire d'ajuster nos interventions. Nous avons constaté qu'il n'y avait pas de formules pédagogiques miraculeuses pour tous les élèves et qu'il fallait développer des stratégies d'intervention différentes pour ceux qui ne réussissaient pas. Enfin, lors de nos six premières années d'enseignement à temps plein, nous avons été amenée à enseigner dans des classes en milieu défavorisé très hétérogènes où il a fallu apprendre à connaître rapidement chacun des élèves afin d'adapter notre enseignement à la progression de leurs apprentissages.

Pour ces raisons, cette recherche s'intéresse à la situation des étudiantes finissantes* en enseignement au primaire qui doivent faire face à des classes de plus en plus hétérogènes où l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage est préoccupante. L'enseignante doit faire appel à ses compétences dans l'adaptation de son enseignement aux besoins des élèves.

---

* Notons que dans le texte, les termes étudiante, étudiante finissante et enseignante englobent le masculin et le féminin.

En premier lieu, la problématique est énoncée en situant d'abord brièvement le contexte institutionnel du stage de longue durée en enseignement pour l'étudiante finissante, situant les différences entre les élèves au centre des préoccupations. Un bref récit de notre expérience personnelle de stagiaire confrontée à la réalité des classes hétérogènes illustre le point de vue de l'enseignante. Des études québécoises de la maîtrise des compétences attendues introduisent la question générale de recherche.

Ensuite, le cadre de référence est élaboré afin de définir les concepts de sentiment de compétence, de différenciation pédagogique et de planification d'un enseignement orientée vers la différenciation pédagogique. Ce chapitre est conclu par la présentation des questions spécifiques de recherche.

Les objectifs et les limites de la recherche seront ensuite présentés au chapitre III. Le but de cette recherche consiste à décrire le sentiment de compétence des étudiantes finissantes au BÉPEP par rapport à la planification d'un enseignement orientée vers une différenciation pédagogique en contexte de classe régulière.

Le chapitre portant sur la méthodologie précise la population à l'étude, l'instrumentation et les étapes du déroulement de la démarche.

L'analyse et l'interprétation des résultats font état du sentiment de compétence global des étudiantes finissantes ainsi que du sentiment de compétence par rapport à chacune des dimensions de la planification de la différenciation pédagogique. Les résultats de corrélations de données avec les variables indépendantes retenues sont présentés. Enfin, une synthèse et une interprétation des résultats concluent le chapitre IV.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

La conclusion du rapport de recherche met le focus sur le sentiment de compétence des étudiantes finissantes qui sont en fait des enseignantes qui intègreront les milieux de pratique dès l'année scolaire suivante. La formation initiale étant complétée, la poursuite du développement professionnel s'inscrit nécessairement dans une perspective de formation continue.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

La formation dispensée dans le cadre de programmes de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire (BÉPEP) par les universités québécoises comprend 120 crédits dont plus ou moins 30 crédits de stage. Le programme inclut un stage par année au cours des quatre ans de formation. Le dernier stage est d'une durée de quatre mois que les étudiantes finissantes effectuent au terme de leur formation initiale. Ces étudiantes finissantes se sentent-elles compétentes à réinvestir, dans leur salle de classe, les apprentissages réalisés au cours de leur formation ?

Les étudiantes finissantes du programme au BÉPEP sont majoritairement âgées entre 22 et 24 ans au moment d'effectuer leur stage long en quatrième année de formation. Au cours de leur formation, elles sont invitées à faire des stages dans tous les niveaux d'enseignement, de la maternelle jusqu'à la deuxième année du troisième cycle du primaire. Elles apprennent alors à collaborer avec d'autres étudiantes dans le cadre de la réalisation de divers travaux universitaires ainsi qu'avec leurs enseignantes associées lors de leurs stages. Certaines auront l'occasion d'expérimenter l'enseignement dans des classes multiniveaux à l'occasion de l'un ou de l'autre de leurs stages. Les stages permettent à l'étudiante de se familiariser avec le fonctionnement de plusieurs écoles et de se faire connaître des enseignantes et de la direction des établissements scolaires. Pendant les quatre ans de formation, bon

nombre d'entre elles ont l'opportunité de faire de la suppléance dans des écoles. Ainsi, plusieurs étudiantes ont déjà acquis un bagage d'expérience intéressant lorsque vient le temps d'effectuer leur stage de longue durée.

Le stage de longue durée en formation initiale à l'enseignement prend une place importante dans la formation des l'étudiantes finissantes car il permet le réinvestissement des apprentissages réalisés et la mise en pratique des savoirs développés. Ce dernier stage les prépare à leur insertion professionnelle.

Ce chapitre pose le contexte de formation pratique des étudiantes. On y présente une définition de la pratique attendue des étudiantes finissantes en stage de longue durée et de leur situation concrète de pratique. Un bref récit de l'expérience personnelle de stagiaire et d'enseignante débutante illustre le contexte d'insertion professionnelle des étudiantes. La référence à des études québécoises de la maîtrise des compétences attendues introduisent la question générale de recherche.

1.1 Le stage de longue durée en formation initiale à l'enseignement

Le stage de longue durée en formation initiale à l'enseignement correspond à plus ou moins 12 crédits selon les programmes universitaires consultés[1]. La formation accorde beaucoup d'importance à ce stage long où l'étudiante prend en charge la classe. Ce stage est réalisé dans le contexte d'une classe hétérogène et bien vivante, qui place la stagiaire en situation de pratique réelle.

La stagiaire assume pleinement la fonction de titulaire d'une classe du primaire. Elle est responsable de mettre en pratique les savoirs professsionnels développés au cours de sa formation. Elle réinvestit ses savoirs et travaille à la maîtrise des

compétences professionnelles à l'enseignement dont elle a initié le développement depuis le début de sa formation au baccalauréat. Le stage long est le moment propice pour l'étudiante finissante de mettre en pratique ses savoirs théoriques et de développer davantage ses compétences professionnelles à l'enseignement.

La formation initiale des enseignantes au préscolaire et en enseignement primaire au Québec est encadrée par l'énoncé ministériel de douze compétences qui définissent la formation à l'enseignement et intitulé *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles* (MEQ, 2001a). Les douze compétences professionnelles propres à la profession d'enseignante[2] sont regroupées en quatre catégories par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), soient les fondements de la pratique professionnelle de l'enseignante, l'acte d'enseigner, le contexte social et scolaire de la pratique et l'identité professionnelle de l'enseignante (app. A).

Les fondements de la pratique professionnelle sont les compétences relatives à l'agir en tant que professionnel critique et interprète d'objets de savoir et de culture. Le programme de formation vise donc à ce que l'étudiante finissante en stage soit capable de situer les points de repère fondamentaux et d'établir les liens existant entre les savoirs à enseigner afin de rendre les apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves, tout en prenant une distance critique à l'égard de la discipline enseignée. Il s'agit alors d'établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves, en s'ouvrant à la pluralité et en portant un regard critique sur ses propres origines, ses pratiques culturelles et sur son rôle social (MEQ, 2001a). Les fondements de la pratique professionnelle incluent également une communication langagière correcte dans la langue d'enseignement tant au plan oral qu'écrit.

L'acte d'enseigner regroupe les compétences visant à concevoir et piloter les situations d'enseignement-apprentissage des contenus à faire apprendre en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation de l'école québécoise. L'évaluation de la progression des apprentissages est également visée ainsi que la planification, l'organisation et la supervision du mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

Le contexte social et scolaire regroupe les compétences visant à adapter des interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap. Il comprend également les compétences à intégrer des technologies de l'information aux situations d'enseignement-apprentissage, à coopérer avec l'équipe-école, les parents et les autres intervenants ainsi que celle de travailler de concert avec l'équipe pédagogique en fonction des élèves concernés.

Finalement, la catégorie de l'identité professionnelle regroupe les compétences à développer visant l'engagement de l'enseignante dans son développement professionnel ainsi que la pratique d'actions éthiques et responsables dans l'exercice de ses fonctions.

Le stage de longue durée constitue, au terme de la formation initiale, une situation de mise en pratique des compétences identifiées ci-haut.

1.1.1 La pratique attendue des étudiantes finissantes en stage de longue durée

La pratique attendue des étudiantes finissantes en stage de longue durée se traduit par l'exercice des douze compétences professionnelles à l'enseignement et leur mise en pratique dans un contexte réel. À cet effet, le *Cadre organisationnel, Stage IV, Stage longue durée* (UQAT 2005-2006, p.12) énonce des attentes à l'égard du rôle de la stagiaire. On n'y mentionne qu'elle s'approprie le programme de formation des élèves (MEQ, 2001b) et y réfère pour analyser ses actions éducatives et faire une utilisation critique des ressources didactiques et des autres outils mis à sa disposition. Elle développe une posture culturelle de manière à favoriser l'établissement de liens significatifs, entre les élèves, les disciplines et le « monde réel ». Elle intègre des modalités d'évaluation formative à la planification et au pilotage des activités. Elle observe et identifie les difficultés des élèves et adapte ses interventions en conséquence. Elle analyse sa pratique, consulte diverses ressources pour améliorer son enseignement et fait preuve d'ouverture face aux commentaires de son professeur d'université, de son enseignante associée et de la direction de son école. De plus, elle élabore un projet qu'elle réalisera pendant sa prise en charge, en collaboration avec l'enseignante associée.

Pour s'assurer du développement des douze compétences et de l'accomplissement de son rôle par la stagiaire, un suivi quotidien est effectué par l'enseignante associée tout au long du stage sous forme d'évaluation formative. L'enseignante associée supervise la planification des séquences d'enseignement-apprentissage et l'évolution de la stagiaire. L'évaluation personnelle du niveau de développement des compétences professionnelles attendues de la part de l'étudiante finissante est confiée à un comité de supervision formé de la professeure de l'université, de l'enseignante associée et de la directrice d'établissement. Ce comité évalue d'abord les travaux préparatoires et se prononce formellement sur les conditions de prise en charge de la

tâche de l'enseignante. Il évalue ensuite l'évolution de la prise en charge à mi-parcours et effectue l'évaluation finale à la fin du stage.

1.1.2 La situation concrète des étudiantes en classe de stage

Le stage long place les étudiantes finissantes en situation réelle de pratique où des élèves différents présentent des caractéristiques et des besoins individuels particuliers. Parmi ces élèves, certains ont acquis un bagage de connaissances considérable, qui les prédispose aux apprentissages scolaires visés par le contenu du programme de formation, bien avant leur entrée à l'école. Par contre, l'expérience de l'enseignement nous apprend qu'il peut exister un écart variable entre la culture première[3] des élèves et celle de l'école. En effet, la culture première des élèves est parfois très différente de celle valorisée par l'école et cet écart différencie les élèves dès leur entrée scolaire (Goupil, 1997; Rocher, 1992 ; Thin, 1998).[4] La divergence des acquis par rapport aux standards de l'école ainsi que le niveau culturel et socioéconomique de la famille sont des facteurs parfois responsables de la difficulté d'apprentissage des apprenants (Jodoin, 1980, cité dans Goupil, 1997). D'autres types de difficultés peuvent aussi affecter l'apprentissage chez les élèves du groupe-classe auquel s'adresse l'étudiante finissante.

Des élèves éprouvent des problèmes affectifs ou comportementaux qui interfèrent dans leur apprentissage. Certains élèves arrivent donc à l'école trop préoccupés par les problèmes vécus à la maison, ce qui les indispose à tout apprentissage car ils ne sont ni attentifs ni intéressés à ce qui se passe en classe. Les observations tirées directement de la pratique sur le terrain en tant qu'enseignante débutante sont d'ailleurs confirmées par plusieurs auteurs qui démontrent que l'état d'esprit de

l'apprenant a un impact sur son comportement (Fisher, Allen et Kose, 1996, cités dans Goupil, 1997).

Certains élèves en difficulté peuvent souffrir de dysfonctions neurologiques mineures souvent difficiles à identifier et qui peuvent demeurer non diagnostiquées (Goupil, 1997). D'autres peuvent souffrir de troubles de l'apprentissage telles la dyspraxie, la dysphasie et la dyslexie. Enfin, certains problèmes physiques, reliés par exemple à la vision ou à l'ouïe, peuvent aussi affecter un ou quelques élèves du groupe-classe. Ces difficultés peuvent ralentir les apprentissages de l'élève qui requiert alors plus de soutien, de services spécialisés ainsi que de matériel adapté ou spécifique.

Les difficultés d'une autre partie des élèves sont apparemment de l'ordre des stratégies d'apprentissage proprement dites. Ces élèves manifestent des lacunes reliées à l'acte d'organiser, d'analyser et de synthétiser l'information. Or, ces stratégies de travail constituent des savoirs préalables et requis par le développement de compétences plus complexes telles la résolution de problèmes, la compréhension de l'environnement ou l'inférence (Gearheart et Gearheart, 1989, cités dans Goupil, 1997). Les déficits au plan des stratégies de travail élémentaires peuvent donc se traduire par l'accumulation d'un retard dans l'acquisition des contenus d'apprentissage.

Finalement, les besoins particuliers des élèves concernent également les élèves doués. En effet, dans le quotidien de la classe, on observe que les élèves doués qui vivent des réussites constantes peuvent aussi vivre des difficultés. Ils requièrent l'attention de l'enseignante pour avoir accès à des activités d'apprentissage à leur mesure. L'absence de réponses à ces besoins particuliers peut avoir comme effet la

Rapport-Gratuit.com

mise à part de l'élève, son repli sur lui-même et son désintérêt envers certaines activités d'apprentissage.

Les stagiaires sont donc confrontées aux diverses caractéristiques des élèves dans la classe. À l'aide du soutien de leur enseignante associée, elles doivent reconnaître les différences chez les élèves et proposer des stratégies et des activités permettant à chacun de se développer, au mieux de leur potentiel, tout en tentant d'entretenir chez ces derniers leur volonté de réussir (Barry, 2004). Lorsque la formation est terminée et le stage long complété, les étudiantes finissantes se sentent-elles outillées et prêtes à faire face aux multiples difficultés vécues par les élèves d'un groupe-classe afin de leur donner toutes les chances de réussir et de réaliser des apprentissages à leur mesure ? Se sentent-elles compétentes face à la présence de grandes difficultés chez certains élèves et d'une performance supérieure chez d'autres dans une même classe ?

1.1.3 La prise en compte des situations particulières des élèves en référence au programme de formation de l'école québécoise

La prise en compte des situations particulières des élèves en référence au programme de formation de l'école québécoise lors de la planification des activités d'apprentissage constitue une des compétences à développer de la part de l'étudiante finissante. Le programme de formation de l'école québécoise en vigueur vise le développement de compétences transversales[5] et disciplinaires (MEQ, 2001b). Celui-ci place l'élève au cœur de l'acte d'enseigner et insiste sur la progression des apprentissages de tous les élèves afin d'éviter le redoublement. La différenciation de l'enseignement et le respect du rythme d'apprentissage des élèves sont donc les avenues privilégiées pour la réalisation de ces buts (MEQ, 2001b).

L'étudiante finissante a eu l'occasion, en cours de formation, de se familiariser avec les contenus d'apprentissage définis dans le programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001b). Elle a débuté une démarche d'appropriation du curriculum au cours de sa formation. Skhedi (1998) affirme que l'enseignante construit sa propre compréhension du curriculum : «Research on teaching and curriculum supports the idea that teachers use an organizing principle in the curriculum : they organize their thinking and planning around specific chunks of content and pedagogical principles.»(p.210) En situation de stage long, elle se doit de maîtriser suffisamment le contenu du programme de formation afin de faire des choix éclairés et adaptés aux besoins de ses élèves. En effet, ce programme est un curriculum formel qui sert de référence à l'étudiante pour l'identification récurrente des compétences à développer par les élèves. De plus, il est établi que l'organisation des séquences des contenus d'apprentissage doit être effectuée selon le principe de la progression des apprentissages, c'est-à-dire que les contenus retenus jour après jour permettent à chaque élève du groupe de progresser selon ses capacités et son rythme d'apprentissage. L'organisation du contenu d'apprentissage proposé par le programme constitue donc la référence formelle de l'étudiante finissante pour la préparation et l'évaluation des apprentissages de ses élèves.

Il est donc vraisemblable d'avancer que les étudiantes finissantes, en tant qu'enseignante débutante, s'approprient les contenus du programme de formation et font des choix de contenus qu'elles souhaitent favorables à la progression des apprentissages de chaque élève (Tardif et Lessard, 1999 et Skhedi, 1998). Toutefois, permettre la progression des apprentissages exige beaucoup de temps de planification et de préparation de classe afin que les activités présentées soient effectivement à la mesure de chacun des élèves. Si nous acceptons le principe éducatif à l'effet que ces derniers, qu'ils soient forts, moyens ou faibles, ont besoin de vivre des expériences scolaires et humaines positives afin de persévérer devant les difficultés, d'affronter de

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

nouveaux défis et de réussir, il faut reconnaître que l'enseignante joue un rôle stratégique face aux apprentissages des élèves. Elle est l'actrice de première ligne à qui il revient de planifier et de piloter des activités d'apprentissage diversifiées et adaptées à chacun et d'évaluer la progression des apprentissages.

Les étudiantes finissantes ont déjà été sensibilisées au principe de l'adaptation de leur enseignement aux besoins particuliers des élèves depuis le début de leur formation dans le cadre du programme de baccauléréat. Même si les contenus des cours de la formation initiale ont pour objet l'appropriation de certains principes et de certaines stratégies d'adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves, les étudiantes interprètent le curriculum d'apprentissage et les contenus à enseigner[6]; elles construisent des savoirs personnalisés, enrichis et consolidés tout au long de leurs quatre stages.

La prise en compte des situations particulières des élèves, d'une part, et du programme de formation de l'école québécoise, d'autre part, constitue le défi de l'enseignante qui s'intéresse à l'acquisition des savoirs et à la progression des élèves et qui souhaite adapter son enseignement. Cependant, il est très difficile, voire même impossible, pour les étudiantes finissantes, de faire atteindre le niveau de développement attendu de toutes les compétences prescrites par le programme de formation par tous les élèves et au même rythme dans le contexte d'un enseignement uniquement collectif. Une différenciation pédagogique s'impose pour favoriser la progression des apprentissages du plus grand nombre d'élèves et leur permettre d'atteindre la réussite. Les étudiantes finissantes se sentent-elles alors suffisamment compétentes pour cibler adéquatement les compétences à faire acquérir par chacun des élèves ? Se sentent-elles compétentes à planifier des activités d'apprentissage, des interventions pédagogiques et des évaluations reliées à ces contenus ? Voici un

regard pratique sur ce questionnement à travers un bref récit de notre expérience récente de stagiaire et de jeune enseignante.

1.2 Notre expérience comme stagiaire et enseignante débutante

L'étudiante finissante que nous étions au terme de notre formation initiale, se terminant par le stage de longue durée, était jugée prête à débuter sa carrière en enseignement et compétente pour le faire. Nous étions alors confiante et avions très hâte d'enseigner avec le statut d'enseignante et non plus de stagiaire. Nous étions prête à relever le défi et désirions être enfin autonome dans une classe. Nous voulions voler de nos propres ailes. Voilà le sentiment général qui nous habitait au sortir de la formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.

Toutefois, la réalité des premières années d'enseignement est venue affecter cette assurance. En effet, dans le système scolaire québécois, plus de trois contrats sont souvent offerts avant l'attribution d'un poste régulier. Les changements d'école sont fréquents. Chaque changement exige une grande adaptation de la part de l'enseignante débutante : chaque fois les collègues, les règles de fonctionnement, les règles de vie de l'école, le niveau d'enseignement et le matériel pédagogique diffèrent. De tels changements surviennent même après cinq ans d'enseignement. Des classes difficiles où l'hétérogénéité est grande freinent l'élan, la vision idéaliste, ou réduisent le désir de réussir à faire progresser tous les élèves. Nous sommes vite confrontée à un manque d'expérience et à des ressources personnelles limitées. En même temps, le besoin de prouver notre compétence à nos collègues est très présent. Le désir d'expérimenter et de prendre des risques est grand. Épuisée, nous avons compris que la collaboration avec des collègues est nécessaire même si elle n'est pas toujours possible, en raison du fait que certaines enseignantes hésitent à s'investir

dans un projet de coopération avec une enseignante débutante occupant un poste temporaire, l'espace d'une année ou le temps d'un contrat de suppléance.

Les premières années d'enseignement constituent alors une période où nous sommes en état de survie. Une part de notre naïveté s'envole année après année en raison des inquiétudes, des questionnements, des difficultés des élèves qui persistent et des regards critiques des pairs. Sans oublier le défi parfois plus grand que représentent certaines classes, refusées par les enseignantes d'expérience pour diverses raisons et qui sont attribuées à l'enseignante débutante. Nous avons donc appris à faire des choix et des compromis, tout en tentant de respecter nos priorités pédagogiques et en découvrant les limites de nos actions. Nous avons observé et pris des modèles. Nous avons été en quelque sorte une éponge qui désire tout voir, tout faire et tout apprendre. La quête d'idées originales, la mise à l'essai de diverses pédagogies et de plusieurs stratégies d'enseignement constituent le *modus vivendi* de l'enseignante en début de carrière. Nous étions toutefois fragile car il n'y avait plus personne pour nous évaluer et confirmer la justesse de la voie choisie. Notre jugement critique a donc été mis à l'épreuve et nous avons eu besoin de recourir à de la formation continue sur divers sujets touchant les caractéristiques des élèves ou l'adaptation de notre enseignement.

Le sentiment de compétence prend du temps à se construire et il peut facilement être remis en question par des commentaires positifs ou négatifs de personnes du milieu scolaire et des parents. Les convictions de la jeune enseignante sont souvent bien établies à son entrée dans la pratique, mais elles peuvent être ébranlées et influencées par les rétroactions du milieu enseignant, le contexte d'enseignement et les expériences vécues. Le sentiment de compétence, qui était dans notre cas plutôt élevé à la fin de notre formation, a vite été remis en question. Nous avons pris conscience que l'exercice du métier d'enseignante au primaire est très exigeant, le

devenant encore plus lorsque nous avons à cœur la réussite des élèves. Consciente que des êtres humains complexes sont en jeu, notre sentiment de compétence face à la différenciation nous a semblé beaucoup plus incertain; des doutes sont venus bouleverser notre assurance. Toutefois, nous croyons que c'est grâce au fort sentiment de compétence que nous avions au départ que nous avons persévéré dans la mise en application d'une approche pédagogique prenant en compte les divers besoins des élèves et qu'elle est demeurée une priorité et un principe fondamental en voie de devenir réalisable, et ce, dans toutes nos actions pédagogiques.

Ayant fait le point sur les compétences professionnelles et leur application réelle dans la pratique d'une enseignante débutante, nous pouvons mieux définir le champs d'intérêt de cette étude. Celle-ci s'intéresse particulièrement aux compétences plus spécifiques reliées à la différenciation pédagogique, tel que celles portant sur l'acte d'enseigner en lien avec la préparation, le pilotage et l'évaluation des situations d'apprentissage. L'étude s'intéresse également aux compétences reliées au contexte social et scolaire en lien avec l'adaptation de l'enseignement à l'égard des particularités des élèves et le travail de concert avec l'équipe pédagogique (app. B).

Nous croyons qu'un sentiment de compétence élevé chez les étudiantes finissantes est une condition facilitante de la pratique d'une différenciation pédagogique, car ce sentiment de compétence a peut-être plus de chance de survivre au contexte difficile vécu par les enseignantes débutantes. Bandura (2003) abonde dans le même sens; ses travaux sur le «self-efficacy» mettent en évidence que la persévérance et l'effort devant les difficultés sont plus grands lorsque le sentiment de compétence est élevé. L'exploration d'études québécoises sur la question s'avère alors pertinente.

1.3 Des études québécoises de la maîtrise des compétences attendues

Deux études québécoises portant sur des questions connexes à notre objet d'étude, soit le sentiment de compétence à l'égard de la différenciation pédagogique, ont été réalisées en collaboration avec le ministère de l'Éducation du Québec. La première a été réalisée en mai 2002 auprès des premières personnes diplômées du programme renouvelé du baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire (BÉPEP) de 1994 (Laforce et al., 2002). Cette étude, effectuée pour l'Université du Québec, en collaboration avec d'autres universités québécoises, porte sur la satisfaction des personnes diplômées. La seconde a été réalisée pas Bidjang et al. (2005), auprès des stagiaires finissants des universités québécoises et de leurs enseignants associés dans le cadre d'une enquête sur la perception du niveau de maîtrise des compétences du programme de formation des enseignants au primaire et au secondaire.

La recherche de Laforce (2002) a pour objectif de décrire la perception des personnes diplômées du BÉPEP des universités francophones comme anglophones du Québec à l'égard de la réforme de la formation des maîtres de 1994. Plus précisément, on vise à décrire la satisfaction des diplômées à l'égard de la formation reçue et le vécu de leur première année d'enseignement. Cette recherche décrit donc la satisfaction des personnes diplômées à l'égard des connaissances acquises, de la formation théorique et didactique et de leur formation pratique en cours de stages : elle fait état de la perception générale de la formation reçue. La première année d'expérience dans l'enseignement est définie à l'aide des conditions d'insertion professionnelle, des mesures d'accueil et d'accompagnement, de la participation à la vie scolaire et de la facilité d'intégration au milieu scolaire et finalement de la gestion du temps par rapport à certaines activités.

Les principaux résultats qui retiennent notre attention au regard de l'objet de notre recherche portent sur les connaissances acquises, la formation pratique en cours de stages et la perception générale de la formation. Observons les aspects affichant un degré de satisfaction «plutôt» ou «très satisfaisant» par rapport aux dimensions énoncées. Le choix de retenir ces résultats repose sur l'hypothèse à l'effet qu'un niveau élevé de satisfaction favorise le développement du sentiment de compétence.

Les données disponibles par rapport aux connaissances acquises indiquent que les diplômés sont plus satisfaits des connaissances liées aux interventions pédagogiques en classe (74,2 %) qu'à celles reliées aux caractéristiques des élèves (67,4 %)[7]. Les connaissances relatives aux interventions pédagogiques en classe concernent entre autres, par ordre décroissant du degré de satisfaction, les ressources didactiques et pédagogiques, la planification de l'enseignement, les méthodes ou stratégies d'enseignement et les connaissances générales du programme du primaire. En ce qui concerne les connaissances liées aux caractéristiques des élèves, nous retrouvons, selon le même ordre, celles relatives au développement cognitif, social et affectif de l'enfant, aux théories de l'apprentissage, aux caractéristiques des clientèles en difficulté d'apprentissage, aux différences pouvant être liées à l'origine ethnique ou culturelle des élèves et aux caractéristiques des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation. Nous remarquons que les connaissances concernant les caractéristiques des élèves en difficulté suscitent la plus faible satisfaction des répondants. Cela nous amène à soulever la question suivante : est-ce que cette faible satisfaction à l'égard des caractéristiques des élèves en difficulté peut agir sur le sentiment de compétence des étudiantes finissantes ?

Le degré de satisfaction relié à la formation pratique est très élevé. En effet, l'étude montre qu'environ 90 % des répondants diplômés se disent satisfaits de leurs stages.

Quant aux résultats reliés à la perception générale de la formation, ils nous informent que la plupart des diplômés sont confiants de devenir de bons enseignants. Ils sont également nombreux à estimer que leur programme d'études les a aidés à développer leur sens critique et les a sensibilisés à l'importance de la formation continue.[8] Des stages satisfaisants peuvent-ils être garants d'un sentiment de compétence plus élevé chez les étudiantes finissantes puisqu'il s'agit d'une expérience formatrice et très déterminante en ce qui concerne le développement de compétences professionnelles ?

La seconde étude réalisée par Bidjang et al. (2005) s'adresse aux stagiaires finissants en formation en enseignement au primaire et au secondaire dans les universités québécoises ainsi qu'à leurs enseignants associés. Cette étude vise à décrire et à comparer la perception qu'ont les deux groupes de la maîtrise des douze compétences professionnelles du MEQ (2001a) par les étudiants. Elle a pour titre « Les finissants en enseignement sont-ils compétents ? ». Les répondants, que ce soit les stagiaires ou les enseignants associés, devaient juger du niveau de maîtrise des composantes des compétences professionnelles (MEQ, 2001a) sur une échelle de satisfaction à trois degrés : très satisfaisant, satisfaisant, non satisfaisant. Des données intéressantes reliées à la différenciation pédagogique attirent notre attention. Elles concernent le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage, la conception d'activités d'enseignement-apprentissage, le développement professionnel, le travail en équipe pédagogique et l'adaptation des interventions. Notons que nous nous limitons ici à examiner les résultats relatifs à la perception des stagiaires en enseignement au primaire en raison de l'objet de notre étude qui implique les étudiantes finissantes au BÉPEP. Il est cependant intéressant de noter que la perception du niveau de maîtrise exprimé par les étudiants s'avère généralement plus élevée que celle des enseignants associés qui ont répondu à cette enquête. (Bidjang et al., 2005).

Le niveau de maîtrise des compétences liées au pilotage de situations d'enseignement-apprentissage et à la conception d'activités d'enseignement-apprentissage est jugé très satisfaisant par environ 80 % des stagiaires alors qu'approximativement 65 % des finissants estiment leur maîtrise de l'évaluation des apprentissages aussi satisfaisante. Le développement professionnel et le travail en équipe pédagogique sont très satisfaisants pour un peu plus de la moitié des stagiaires. L'adaptation des interventions est une compétence perçue comme maîtrisée de façon très satisfaisante par environ 50 % d'entre eux. Cette compétence, très reliée à notre sujet d'étude, est parmi les compétences jugées les plus faiblement maîtrisées. Une telle perception peut-elle influencer le sentiment de compétence des étudiantes finissantes à l'égard de la différenciation pédagogique ? Par ailleurs, le degré de maîtrise de la coopération avec les différents partenaires est jugé très satisfaisant par moins de 40 % des stagiaires. Cette faible satisfaction n'est-elle pas inquiétante puisque la coopération est une condition facilitante de la différenciation pédagogique ?

Les deux études rapportées ci-haut s'intéressent à la perception des étudiants finissants. La première (Laforce et al., 2002) nous apprend que les étudiants perçoivent leur formation positivement même si les connaissances acquises à l'égard des caractéristiques des élèves en difficulté sont moins satisfaisantes. Les stages sont considérés comme des activités de formation pratique très satisfaisantes. La deuxième étude (Bidjang et al., 2005) nous apprend que le niveau de maîtrise de la conception et du pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage est très satisfaisant pour les finissantes alors que l'adaptation des interventions est une compétence moyennement maîtrisée. Cependant, ces études ne nous informent pas directement sur le sentiment de compétence des étudiantes finissantes à l'égard de la planification de la différenciation pédagogique. Ainsi, nous n'avons repéré aucune recherche dont l'objet consiste à savoir si les étudiantes finissantes, à la suite de leur

Rapport-Gratuit.com

formation, se sentent compétentes ou non à planifier une différenciation pédagogique qui réponde aux besoins de tous les élèves à l'égard de leurs apprentissages.

1.4 Question de recherche

Les étudiantes finissantes au BÉPEP réalisent un stage long de 12 à 15 semaines au cours de la quatrième et dernière année de leur formation initiale. Elles sont alors confrontées à l'hétérogénéité des classes, constamment accrue par l'intégration de plus en plus fréquente des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation. Les étudiantes finissantes sont appelées à favoriser une différenciation pédagogique afin de rendre leur enseignement plus efficace dans la perspective de la réussite de chaque élève, comme le vise le nouveau programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001b). L'appropriation d'une telle approche pose un défi puisqu'elle requiert que l'étudiante adapte son enseignement aux besoins des élèves. Ces considérations nous amènent à nous interroger sur le sentiment de compétence des futures enseignantes par rapport à la différenciation pédagogique.

L'examen de travaux de recherche s'intéressant aux étudiants finissants en enseignement au Québec fournit des données relatives à la perception de ces derniers par rapport aux compétences professionnelles attendues au terme de la formation initiale; cependant ces travaux ne s'intéressent pas directement au sentiment de compétence des sujets à l'égard de la différenciation pédagogique. Or, se sentir compétent est une condition nécessaire au déploiement d'une action professionnelle pertinente et efficace (Bandura, 2003). Deaudelin et al. (2002) ont réalisé une recherche-action portant sur le sentiment de compétence des enseignants et l'impact des stratégies d'intégration des technologies de l'information et de la communication au primaire sur celui-ci. Cette recherche est évoquée ici parce qu'il s'agit d'une des

rares études québécoises s'intéressant au sentiment de compétence des enseignantes. Pour notre part, nous nous intéressons au sentiment de compétence des étudiantes finissantes en enseignement à l'égard de la différenciation pédagogique. La question générale de recherche de ce projet se formule donc ainsi : quel est le sentiment de compétence des étudiantes finissantes au programme du BÉPEP par rapport à la planification d'un enseignement visant la différenciation pédagogique ?

En référence aux travaux de Bandura (2003), nous supposons que le sentiment de compétence des étudiantes finissantes à planifier un enseignement fondé sur le principe de la différenciation pédagogique jouera un rôle important dans la décision de ces dernières à réaliser concrètement les tâches qui s'y rapportent. Leur motivation et leur engagement dans l'action en seront affectés. Nous anticipons que ces informations nouvelles sur le degré de confiance des étudiantes finissantes face à leur action de différenciation pédagogique enrichira les connaissances sur la situation professionnelle des étudiantes finissantes au BÉPEP.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

La problématique de recherche interroge le sentiment de compétence des étudiantes finissantes au programme du BÉPEP par rapport à la planification d'un enseignement dans une perspective de différenciation pédagogique. Ce chapitre présente le cadre de référence de l'étude. La définition conceptuelle du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura sert de référence à la définition du sentiment de compétence. Par la suite, le concept de différenciation pédagogique est défini selon les principaux auteurs retenus soient Caron (2003), Perrenoud (1997) et Przesmycki (1991). Le concept de planification est ensuite défini dans la perspective d'un enseignement différencié. Les dimensions conceptuelles sont inspirées de Caron (2003) et Przesmycki (1991) dans le but d'identifier les actions à poser lors d'un enseignement pensé et adapté aux besoins des élèves. Les questions spécifiques de recherche concluent le cadre de référence. Les objectifs et les limites de la recherche suivront au chapitre III.

2.1 Le sentiment de compétence

Le sentiment de compétence est le terme utilisé dans notre recherche pour nommer le «self-efficacy» de Bandura (2003) : la prédiction des sujets à réussir une action donnée qui consiste en un jugement anticipatoire sur leur capacité. Bandura (2003) précise que le «self-efficacy» est « […] la croyance de l'individu en sa

capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités. » (p.12). Selon Bandura (2003), « l'efficacité est plutôt une capacité productrice au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement pour servir d'innombrables buts. » (p.63).

Gibson et Dembo (1984) identifient deux types de sentiment dans leur recherche : le sentiment d'efficacité générale et le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant. Le sentiment d'efficacité générale consiste en la croyance à l'effet que le corps enseignant est capable d'apporter des changements chez les élèves. Le sentiment d'efficacité personnelle réside dans la croyance que l'enseignant a la capacité d'influencer les apprentissages des élèves. Dans le cadre de notre recherche, nous utiliserons le sentiment de compétence des étudiantes finissantes correspondant au sentiment d'efficacité personnelle de Gibson et Dembo (1984) et Bandura (2003).

Selon Bandura (2003), les humains sont peu incités à agir s'ils ne croient pas que leurs actes peuvent produire les effets qu'ils souhaitent. Leurs croyances influencent leur ligne de conduite, la quantité d'énergie qu'ils investissent dans l'effort, leur niveau de persévérance devant les difficultés et les échecs, leur résilience face à l'adversité, le caractère facilitant ou handicapant de leur mode de pensée, le niveau de stress et de dépression consécutif aux contraintes environnementales ainsi que leur degré de réussite. L'auteur explique qu'il y a une nette différence entre, d'une part, la possession de sous-compétences et, d'autre part, la capacité de les intégrer dans des actions appropriées et de les utiliser correctement dans des circonstances difficiles ou plus complexes. Le sentiment de compétence ne concerne donc pas le nombre d'aptitudes que l'on possède, mais ce qu'on croit pouvoir en faire dans des situations variées (Bandura, 2003).[1]

De plus, selon Zimmerman et al. (2000), la perception personnelle des étudiantes finissantes comme apprenantes joue un rôle important dans leur sentiment de compétence et leur apprentissage. Leblanc, Chiasson et Lapointe (2005) renchérissent en affirmant que quel que soit le domaine ou la discipline considéré, les individus qui doutent de leur efficacité personnelle ont tendance à être peu motivés, à éviter les difficultés, à ne pas faire d'efforts, à entretenir de faibles aspirations qu'ils abandonnent facilement et, enfin, à s'engager mollement dans la poursuite de leurs objectifs.

Gibson et Dembo (1984) sont des auteurs qui, comme Bandura, se sont intéressés au sentiment de compétence dans le domaine de l'enseignement. Ces derniers ont mesuré les croyances des enseignants en leur compétence à motiver et à enseigner à des élèves difficiles et à contrecarrer des influences adverses en provenance du foyer et de la communauté sur le développement scolaire des élèves.[2] Selon ces travaux, le sentiment de compétence est déterminant dans l'action des enseignants. Cette même recherche démontre que les enseignants qui ont un sentiment élevé de compétence consacrent plus de temps aux activités scolaires, fournissent aux élèves en difficulté le guidage nécessaire pour réussir et louangent leurs bons résultats. Ils développent une relation positive avec les élèves. D'autres auteurs cités par Bandura (2003), Woolfolk et Hoy (1990), Woolfolk, Rosoff et Hoy (1990) et Melby (1995), approfondissent ces conclusions et précisent les incidences d'un faible sentiment de compétence sur le comportement.[3] Les recherches rapportées et les conclusions de Bandura (2003) mettent en évidence l'importance du sentiment de compétence dans l'action pédagogique des enseignants expérimentés au regard de la réussite des élèves.

Prenant appui sur la théorie de Gibson et Dembo, Dussault et al. (2001)[4] rapportent les propos de Bandura (1982, 1993) qui s'énoncent comme suit : « Plus grand est le sentiment d'autoefficacité, plus élevés sont les objectifs que s'impose la personne et l'engagement dans leur poursuite». Le niveau de sentiment de compétence a des effets proportionnels sur le niveau d'engagement professionnel, l'attitude plus positive à l'égard de l'implantation de nouvelles pratiques enseignantes, les croyances humanistes au travail et l'optimisme en classe.

Le sentiment de compétence a également des effets comparables sur l'amélioration de la présentation des leçons, de la gestion de classe et des questions posées aux élèves et le recours moins rapide à un spécialiste pour les élèves qui présentent des problèmes de comportement en classe. Toutefois, il y a une différence entre les résultats réels que cette personne obtiendra et ses attentes d'efficacité. Bandura (2003) précise que les gens peuvent croire que certaines actions vont produire certains résultats (attentes de résultats) sans se sentir capables d'exécuter ces actions, de les initier ou de persister à les accomplir (attentes d'efficacité). Le sentiment de compétence à agir de la personne est alors plus déterminant sur les résultats réels qu'obtiendra cette dernière.

Il apparaît donc approprié de référer à ces travaux pour étudier le sentiment de compétence des étudiantes finissantes au BÉPEP puisque la planification d'un enseignement dans le cadre d'une différenciation pédagogique requiert plusieurs habiletés et aptitudes complexes de la part de l'enseignante débutante qui travaille dans des contextes variés et qui est confrontée à plusieurs contraintes. Prenant appui sur les travaux cités, nous anticipons que le sentiment de compétence pourrait venir influencer la mise en œuvre de la différenciation pédagogique de la part des futures enseignantes. Dans des contextes difficiles, un faible sentiment de compétence ne

peut-il pas influencer le choix des étudiantes finissantes de faire carrière dans cette profession de plus en plus reconnue comme étant très exigeante ?

Zimmerman et Schunk (1989) s'inscrivent dans la lignée des travaux de Bandura (2003) sur le sentiment de compétence et relient les aspects motivationnel, métacognitif et comportemental impliqués (Falardeau et Loranger, 1993). Selon Zimmerman et Schunk (1989), il y a un lien constant entre l'activité de l'élève, les rétroactions qu'il reçoit, la motivation engendrée par ces rétroactions et son comportement ultérieur en situation d'apprentissage. Le contrôle métacognitif et l'autorégulation sont essentiels à l'élève qui se veut actif dans son propre processus d'apprentissage. Dans la présentation de leur recherche sur les stratégies d'apprentissage, Falardeau et Loranger (1993) donnent une définition de «l'élève efficace» dans le contrôle de son apprentissage. Selon ces auteurs, l'élève efficace est celui qui approche la tâche avec confiance, possède de multiples ressources, recherche l'information au bon moment et franchit les étapes pour arriver à ses fins. Lorsqu'il rencontre une difficulté, il est celui qui trouve une façon de la régler avec succès car il voit ses acquisitions comme un processus contrôlable. Il accepte beaucoup de responsabilités en vue d'un meilleur rendement. Enfin, c'est celui qui utilise systématiquement des stratégies d'autorégulation au lieu de se décourager et surtout, il adaptera son comportement en fonction du contexte.

Nous faisons une analogie entre l'élève efficace tel que défini par Zimmerman et Shunk (1989) et l'étudiante finissante. En effet, si l'étudiante finissante est une élève efficace, il lui est plus facile d'utiliser des stratégies d'autorégulation qui lui permettront d'adapter ses compétences et son enseignement à différents contextes et aux diverses exigences de la différenciation pédagogique. Ainsi, nous nous intéressons au sentiment de compétence de l'étudiante finissante à poser des actions

reliées à la planification d'un enseignement dans le cadre d'une différenciation pédagogique.

2.2 Le concept de la différenciation pédagogique

Nous définirons la différenciation pédagogique en présentant d'abord son bref historique et ses fondements. Caron (2003) souligne la diversité des termes employés pour nommer l'action d'adapter : la différenciation pédagogique, la pédagogie différenciée, la différenciation de l'enseignement et la différenciation de l'apprentissage. Ces termes semblent tous avoir la même signification, soit différencier les pédagogies et l'enseignement en diversifiant les approches et les interventions qui, par le fait même, peut amener des apprentissages différents. Dans le cadre de notre recherche, nous retenons le terme différenciation pédagogique. Toutefois, dans son développement historique, le terme pédagogie différenciée se substitue parfois à celui de différenciation pédagogique.

2.2.1 L'historique du concept de différenciation pédagogique

L'idée de la différenciation pédagogique remonte à plusieurs années et son origine n'est pas très claire. Toutefois, Barry (2004), mentionne que ce sont les travaux de Bloom, sur la pédagogie de la maîtrise aux États-Unis qui sont à l'origine de cette approche qui reconnaît les différences des individus comme une voie vers la réussite. Perraudeau (1997) y associe l'acte d'enseignement lui-même. Dans son ouvrage, il réfère aux travaux de Drottens, en Suisse, et de Freinet, en France, dont les démarches pédagogiques et les moyens servaient à développer l'autonomie des élèves. Perraudeau (1997) fait aussi le lien avec l'interdisciplinarité et l'enseignement spécialisé qui ont été mis davantage à contribution lors de l'arrivée

des classes spéciales, ces dernières ayant servi d'inspiration aux pédagogues et aux enseignants de classes régulières. Perraudeau (1997) précise également ceci : « Le terme de différenciation dans le sens communément admis (diversification des supports et modes d'apprentissage pour un groupe d'apprenants aux besoins hétérogènes, répondant à un ensemble d'objectifs tout ou partiellement commun) apparaît en 1973 sous la plume de Louis Legrand » (p. 14). Toutefois, Perraudeau (1997) précise que c'est en 1979 que le terme « différenciation » est officiellement employé.

Par ailleurs, Przesmycki (1991) rappelle que les maîtres d'école en milieu rural pratiquaient une pédagogie différenciée depuis le XIXe siècle et la pratiquent encore. Au Québec, Caron (2003) mentionne que l'individualisation de l'enseignement est l'ancêtre de la différenciation pédagogique. Elle spécifie que Legrand (1973), cité dans son ouvrage, est celui qui a introduit le terme « pédagogie différenciée ». Finalement, selon Caron (2003), Meirieu (1985) et Legrand (1986) en auraient élaboré le cadre théorique.

On retrouve alors le terme pédagogie différenciée et différenciation pédagogique chez différents auteurs. Gillig (2001) affirme que : « Le sens commun a adopté les deux locutions et n'y voit pas de distinction. » (p. 50). Toutefois, il signale une différence linguistique entre les deux expressions. D'une part, dans l'expression pédagogie différenciée, le mot « différenciée » est un adjectif qui caractérise une pédagogie et que cette locution a été critiquée car « toute action pédagogique est plus ou moins différenciée dès lors qu'elle s'exerce envers un groupe d'élèves de niveaux différents » (p. 50). D'autre part, la différenciation pédagogique est une formule qui « présente l'intérêt de spécifier qualitativement un type de différenciation, différent de celle d'ordre structurel et institutionnel » (Gillig, 2001, p.50) précédemment exprimée par connue de pédagogie différenciée. À l'instar de cet auteur, bien que

nous privilégions le terme différenciation pédagogique, nous n'excluons pas l'emploi occasionnel de l'expression « pédagogie différenciée» en faisant référence aux propos de certains auteurs, et de celle d'enseignement différencié pour plus de précision.

2.2.2 Les fondements de la différenciation pédagogique

Les fondements de la différenciation pédagogique se retrouvent dans les croyances et les valeurs qui s'y rattachent; les définitions qu'en donnent les auteurs les précisent. Tout d'abord, le fondement principal de cette approche reconnaît que tous les élèves sont différents par leurs caractéristiques cognitives, socioculturelles et psychologiques (Perrenoud, 1995; Przesmycki, 1991; Caron, 2003). Comme le mentionnent Peretti (1987) et Przesmycki (1991), la différenciation pédagogique donne accès à l'égalité des chances ou, selon le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (cité dans Caron, 2003), à un cheminement positif, ayant foi dans les potentialités de l'être humain (Przesmycki, 1991). Ainsi, on vise la progression maximum des apprenants selon leur potentiel ainsi qu'une réussite personnalisée (Caron, 2003; Peretti, 1987). Il s'agit d'une séquence d'activités d'évaluation, de préparation et d'adaptation de l'enseignement qui tient compte de la réalité et de la diversité des publics; ses séquences ne sont pas définies de façon institutionnelle, ni réglées en relation avec des catégories d'élèves sélectionnés (Legrand 1986). La différenciation est non une mode mais une réalité qui s'accentue au fil des ans et qui nécessite des interactions avec des personnes, des savoirs et une institution (Perrenoud, 1997; Caron, 2003). À cet égard, tous ces auteurs s'entendent sur le fait que la différenciation pédagogique est un moyen pour contrer l'échec scolaire et le décrochage : elle est centrée sur l'apprenant, ses connaissances, ses modes de pensée et d'agir et sa structure mentale qui sont des sources de richesses et de complémentarité.

Rapport-Gratuit.com

Bref, la différenciation pédagogique est une idée présente dans le monde de l'éducation depuis fort longtemps. Elle vise à prendre en compte les caractéristiques cognitives, socioculturelles et psychologiques de chaque apprenant afin d'amener ce dernier vers la réussite dans le cadre d'une classe où des savoirs essentiels communs sont visés.

La première phase de la différenciation pédagogique est l'évaluation des acquis des élèves puisque l'enseignant se doit de connaître d'abord les élèves pour ensuite planifier son enseignement. Toutefois, nous croyons qu'elle peut s'intégrer à la planification et faire partie de ses dimensions puisque celle-ci nécessite également d'être planifiée.

2.3 La planification d'un enseignement orientée vers la différenciation pédagogique

La planification d'un enseignement orientée vers la différenciation pédagogique se définit d'abord en tant que planification d'un enseignement en général, définition qui est par la suite précisée dans une perspective de différenciation pédagogique. Cette planification se définit, selon Georges (1997), comme étant un acte d'élaboration de stratégies d'enseignement et de prévision d'opérations et de ressources pédagogiques pour une autre personne que soi-même. Il précise que : « […] l'enseignant doit mobiliser sa pensée pour imaginer, vivre d'avance après avoir choisi, les démarches, les moyens, les supports, en un mot anticiper le déroulement de la séquence pour mettre les élèves en situation d'apprentissage […]. » (p. 35). La préparation est alors un outil pour agir. D'ailleurs, Bordeleau et Morency (1999) précisent que la planification comprend la formulation des objectifs d'apprentissage qui répondent aux besoins des apprenants. Tardif et Lessard (1999) énoncent que les enseignantes adaptent le contenu du programme de formation selon les besoins:

> Les enseignants n'appliquent pas ni ne suivent mécaniquement les programmes scolaires : au contraire, ils se les approprient et les transforment en fonction des contraintes situationnelles qu'ils rencontrent, de leur expérience antérieure, ainsi que de diverses autres conditions telles que leur compréhension de la matière, leur interprétation des besoins des élèves, les ressources disponibles, l'évolution des groupes, leurs préférences et valeurs, etc. (p. 252)

Cette planification implique une précision des habiletés ou des comportements à faire acquérir. Le résultat ou le produit de l'apprentissage doit être observable et mesurable. Les conditions de l'atteinte d'un ou de plusieurs objectifs sont également ciblées. De plus, certains éléments sont considérés par l'enseignante tels les périodes de temps où se situe la situation d'enseignement-apprentissage dans le programme, le niveau de savoir ou des habiletés, les outils ou le matériel pédagogique dont elle dispose, le temps, etc. (Bordeleau et Morency, 1999; Tardif et Lessard, 1999). La planification d'un enseignement est alors un processus décisionnel dans lequel des orientations et un plan d'action, logique et ordonné, sont déterminés et élaborés par l'enseignante (Legendre, 1993) en tenant compte des besoins des élèves, des objectifs d'apprentissage, des personnes, des ressources personnelles et matérielles et des enseignements précédents. En effet, l'établissement d'une progression dans l'acquisition des habiletés est importante (Bordeleau et Morency, 1999).

La différenciation pédagogique est, selon Caron (2003) et Perrenoud (1997), plus efficace lorsqu'elle est pensée et réfléchie. La planification est donc nécessaire à la différenciation pédagogique et fait partie du quotidien de l'enseignante qui vise à préparer un enseignement adapté, qu'il soit collectif ou différencié. Nous nous sommes inspirée de Przesmycki (1991) et Caron (2003) afin d'élaborer une définition conceptuelle de la planification d'un enseignement différencié. Les dimensions suivantes du concept développé par Przesmycki (1991) et explicité par Caron (2003) sont d'abord retenues : les contenus d'apprentissage, les processus, les productions et les structures. Pour compléter cette définition, deux dimensions jugées

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

primordiales à la planification sont ajoutées : la collaboration professionnelle, qui est vue comme une condition vitale de la différenciation pédagogique (Przesmycki, 1991; Caron, 2003; Legrand, 1986) et l'évaluation des apprentissages, « la clef de voûte de toute pratique différenciée » (Meirieu, cité dans Perraudeau, 1997, p.19).

Bref, la planification des évaluations des apprentissages, de la sélection des contenus d'apprentissage, de l'organisation des processus inhérents aux séquences d'enseignement-apprentissage ainsi que des structures de travail pertinentes pour la réalisation des activités d'apprentissage, dans le but de prendre en compte les caractéristiques diversifiées des élèves, constitue les dimensions de la différenciation pédagogique. Une autre dimension s'ajoute en relation avec la démarche de travail de l'enseignante, soit la collaboration professionnelle. Celle-ci implique une planification en équipe avec des collègues enseignantes ou non enseignantes qui permet une répartition des tâches à réaliser. Cette collaboration professionnelle peut multiplier les possibilités de contenu d'apprentissage à enseigner et offrir des structures d'activités d'enseignement-apprentissage plus diversifiées afin de regrouper les élèves selon leurs besoins et leur rythme d'apprentissage. Enfin, nous considérons les attitudes ou les dispositions générales par rapport à l'adoption d'une approche de différenciation pédagogique afin de compléter l'exploration du sentiment de compétence des étudiantes finissantes.

2.3.1 La planification de l'évaluation des apprentissages

La planification de l'évaluation des apprentissages est considérée comme une des premières étapes de la démarche de la planification de la différenciation pédagogique : l'enseignante se doit de connaître d'abord les élèves pour ensuite planifier son enseignement. L'évaluation documente la progression des apprentissages des élèves à partir d'un point de départ donné. Elle fournit à

l'enseignante des informations qui doivent être réactualisées fréquemment puisque l'élève est en continuel apprentissage (Caron, 2003). Meirieu (1985) distingue deux types d'évaluation nécessaire à la différenciation, soient l'évaluation prédictive ou diagnostique, qui précède l'apprentissage, et l'évaluation formative, qui régule la différenciation en cours d'apprentissage.

L'évaluation prédictive réfère au diagnostic des forces et des faiblesses de l'élève par l'enseignante sur le plan psychologique, cognitif, social et affectif en référant à diverses sources d'information. Le milieu familial et l'itinéraire de formation de l'élève peuvent être des sources pertinentes (Perrenoud, 1997). Lors de ce diagnostic initial, l'enseignante fait appel à divers supports écrits et oraux, comme les questionnaires, les Q-sorts, la consultation, les supports graphiques ainsi que les entretiens individuels (Przesmycki, 1991).

L'évaluation formative est effectuée le plus souvent en cours d'activités afin d'assurer une progression des apprentissages adéquate pour chaque apprenant. En effet, elle comprend toutes les observations et les collectes de données effectuées au cours des activités d'apprentissage, à l'aide d'outils variés, qui permettent des régulations fréquentes. L'enseignante identifie alors des critères de réussite pertinents pour respecter la progression de chacun des élèves. L'évaluation formative peut être pratiquée sous forme d'autoévaluation par les élèves eux-mêmes; Przesmycki (1991) l'appelle alors l'évaluation formatrice. Néanmoins, des contenus d'apprentissage sont sélectionnés et planifiés en fonction de l'évaluation des apprentissages subséquents afin que ces derniers soient progressifs et à la mesure des capacités des élèves.

2.3.2 La planification des contenus d'apprentissage à enseigner

La planification des contenus d'apprentissage à enseigner est importante puisque, même si la terminologie varie selon les époques, le contenu d'apprentissage est le *quoi* enseigner selon les besoins de l'élève et son cheminement individuel. D'après Przesmycki (1991), la planification des contenus d'apprentissage consiste à faire le choix des objectifs cognitifs, méthodologiques et comportementaux qui seront enseignés en étant adaptés pour chacun des élèves. Le contenu d'apprentissage consiste en des notions, des faits, des concepts, des principes, des habiletés et des savoirs essentiels prévus au programme d'études ou de formation de l'école québécoise (MEQ 2001b; Caron, 2003). Przesmycki (1991) et Legrand (1986) précisent que l'enseignante doit comprendre les contenus définis au programme afin d'être en mesure d'en identifier les éléments pertinents eu égard aux situations particulières des élèves. Elle détermine ainsi la durée de la séquence de travail, la norme de réussite et situe cette séquence dans la progression pédagogique générale. Nous retenons qu'il faut voir à augmenter progressivement le degré de complexité des apprentissages. L'enseignante planifie le contenu à différencier pour mieux guider l'élève et prévoit les stratégies qui seront utilisées pour faciliter le développement des nouvelles compétences.

Przesmycki (1991) met aussi l'accent sur l'apprentissage de l'autonomie[5] qui soulève des objectifs méthodologiques, comportementaux et disciplinaires importants. Le contenu d'apprentissage planifié dans une perspective de différenciation pédagogique constitue donc un défi raisonnable parce que les apprentissages visés sont alors à la mesure des capacités de l'élève. La résolution de problèmes visant à faire découvrir les contenus d'apprentissage par l'élève est souhaitée afin que celui-ci puisse mettre en œuvre diverses stratégies d'apprentissage et réinvestir certaines compétences dans des contextes variés et adaptés à ses besoins.

Un défi raisonnable proposé en contexte de résolution de problème peut constituer une source de motivation pour l'élève qui développe des compétences plus significatives répondant à ses véritables besoins.

2.3.3 La planification des processus d'enseignement-apprentissage

La planification des processus d'enseignement-apprentissage est composée de processus variés et organisés, de productions, de supports didactiques ainsi que de tâches adaptées.

La planification des processus d'enseignement-apprentissage occupe une grande place dans la différenciation car Przesmycki (1991) définit la pédagogie différenciée comme une pédagogie des processus. Ainsi, la planification des processus d'enseignement-apprentissage consiste en des ensembles de démarches souples et organisées qui permettent à l'élève de s'approprier les contenus d'apprentissage selon des cheminements différents (Caron, 2003). Il est alors question de multiples processus d'intervention mis en place par l'enseignante afin d'adapter son enseignement. Les productions, définies par Caron (2003) comme le choix d'un véhicule de communication, conviennent à l'élève et représentent bien ses apprentissages. Elles sont l'aboutissement des processus d'enseignement-apprentissage. Przesmycki (1991) suggère alors de varier les productions en proposant l'usage d'affiches, de sketchs, de rédactions ou de productions matérielles, etc. Ces productions sont choisies selon les processus d'enseignement-apprentissage utilisés afin de permettre une représentation significative des apprentissages effectués par les élèves.

Les supports comme le matériel de manipulation ou les diverses ressources éducatives (ordinateur, maquette, journaux, etc.) sont différenciés afin de mieux adapter l'enseignement.

La complexité de la tâche est adaptée aux capacités de l'apprenant selon qu'il peut reproduire de mémoire, ou résoudre un problème tout en expliquant la démarche (Legrand, 1986). Ce sont ces différents dispositifs de différenciation que les enseignantes varient par l'utilisation de diverses pédagogies ou activités et de multiples stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Enfin, l'enseignante est amenée à planifier l'ensemble de ces composantes pour permettre la réalisation de processus d'apprentissage adaptés chez l'élève. La planification des processus requis et différenciés pour un apprentissage effectif de la part des élèves se fait en lien étroit avec celle des structures des activités dans lesquelles ces processus seront mis en action.

2.3.4 La planification des structures des activités d'apprentissage

La planification des structures des activités d'apprentissage suppose la création de différentes formules de travail à la fois souples et mobiles (Przesmycki, 1991; Legrand, 1986; Peretti, 1987) où l'élève, confiant en lui-même, est en action de manière autonome. Selon ces auteurs, les structures réfèrent à la planification de différentes formes de regroupement des élèves, à l'organisation du temps, aux lieux utilisés ainsi qu'aux animateurs ou intervenants nécessaires.

La formation des groupes hétérogènes s'effectuent selon divers critères. Les groupes peuvent être multidisciplinaires, de projet, de besoin, d'intérêt, de niveaux-matière ou d'entraide (Caron, 2003; Przesmycki, 1991). Le choix de l'effectif des

groupes se limite parfois à certaines conditions comme le nombre d'élèves, les horaires, les lieux disponibles et le nombre d'adultes responsables.

Les lieux d'enseignement possibles sont nombreux tels la salle de classe, la bibliothèque ainsi que les salles libres, le domicile de l'élève, les locaux proposés par les collectivités locales, etc. Ils présentent également l'avantage d'offrir un choix d'animateurs variés, qui peuvent être des intervenants internes et aussi externes à l'établissement scolaire. Les intervenants internes sont les enseignantes, tout le personnel éducatif, de santé ou social de l'établissement et les élèves. Comme intervenants externes, les parents, les animateurs locaux et les intervenants spécialistes d'un domaine peuvent apporter leur contribution.

La structure implique une organisation du temps en fonction des stratégies d'apprentissage, des procédures de travail, des méthodes ou des approches utilisées et des formes d'accompagnement possibles. La structure d'activités d'apprentissage différenciée est sujette à varier dans le temps pour permettre des conditions de réussite optimale (Przesmycki, 1991)[6]. Les élèves peuvent alors bénéficier, au besoin, de périodes de temps supplémentaires ou adaptées favorisant des processus d'enseignement qui correspondent davantage à leurs stratégies d'apprentissage. Przesmycki (1991) précise que la structure des activités d'apprentissage est un dispositif nécessaire mais insuffisant à la différenciation pédagogique. En effet, la structure ne peut être conçue sans qu'un lien étroit avec les contenus et les processus ne soit établi. Ces trois composantes de la planification d'un enseignement évoluent en synergie et de manière équilibrée afin de permettre une différenciation pédagogique cohérente.

2.3.5 La planification de la collaboration professionnelle

La dimension qui concerne la planification de la collaboration professionnelle se distingue des autres car elle concerne spécifiquement l'enseignante et ses collègues contrairement aux autres dimensions qui réfèrent à l'élève. En effet, la collaboration peut se réaliser avec des collègues enseignantes ou d'autres intervenantes pour planifier ou construire des activités d'apprentissage différenciées et les réaliser. Elle peut être nécessaire afin de planifier adéquatement l'enseignement et les interventions face aux caractéristiques particulières de certains élèves. Elle est un atout afin de sauver du temps et de l'énergie en différenciation pédagogique (Legrand, 1986; Przesmycki, 1991; Caron, 2003). Par exemple, elle peut se réaliser avec d'autres collègues enseignantes, des enseignantes du même niveau, du même cycle ou d'un autre ou des enseignantes-ressources. La planification de la collaboration professionnelle implique le partage d'élèves, la délocalisation ou le décloisonnement. La collaboration entre collègues contribue alors à la différenciation des structures d'activité mentionnées précédemment. La planification de la différenciation pédagogique devient, dans ces conditions, une tâche moins lourde et plus riche d'idées et de ressources variées.

Cette définition conceptuelle de la planification de la différenciation pédagogique trouve son aboutissement dans l'identification d'indicateurs des actions de la planification de la différenciation pédagogique (app. C). Ces indicateurs sont formulés afin de permettre l'expression du sentiment de compétence des étudiantes finissantes qui planifient leur enseignement dans la perspective de la différenciation pédagogique.

2.3.6 Les dispositions face à la différenciation pédagogique

Les dispositions favorables, ou en d'autres termes, une attitude générale positive face à la différenciation pédagogique s'avèrent requises afin de mener à bien les actions de planification de l'enseignement dans le cadre d'une différenciation pédagogique. Tout d'abord, il est essentiel que les étudiantes finissantes croient en cette approche et y voient des atouts bénéfiques pour les élèves. En effet, planifier et enseigner dans le cadre d'une différenciation pédagogique demande un optimisme très fort et contagieux car l'élève doit s'investir dans les tâches proposées, qui lui permettent d'entrevoir la réussite. L'originalité est de mise afin de soulever l'intérêt du plus grand nombre d'élèves. La persévérance est une nécessité chez l'enseignant pour poursuivre ses essais de différenciation malgré les difficultés rencontrées, les contraintes matérielles et les tentatives infructueuses. Cette tâche n'est pas facile et doit se réaliser quotidiennement à petits pas dans des conditions plus limitées au départ, même pour des enseignantes expérimentées (Zakhartchouk, 2001).

Bref, la planification de la différenciation pédagogique comporte des actions reliées à cinq dimensions dont quatre portent sur le travail auprès des élèves et une sur le travail avec les collègues. Ainsi, on retrouve la planification de l'évaluation des apprentissages, des contenus d'apprentissage à enseigner, des processus d'enseignement-apprentissage et des structures des activités d'apprentissage ainsi que la planification d'une collaboration professionnelle. De plus, la planification de la différenciation suppose que l'enseignante est disposée à mettre en œuvre la différenciation pédagogique; des attitudes, des intérêts et un engagement propices et favorables face à la tâche complexe de la différenciation pédagogique sont ressentis et exprimés. On retrouve l'ensemble des indicateurs d'action de chacune des catégories conceptuelles à l'appendice D.

Rapport-Gratuit.com

2.4 Questions spécifiques de recherche

Les questions spécifiques de recherche qui découlent de la définition opérationnelle du concept de planification de la différenciation pédagogique sont énoncées en relation avec les cinq composantes définies ci-haut. Nous supposons que si les enseignantes débutantes croient fortement en leurs compétences, elles aborderont les tâches difficiles de la différenciation pédagogique comme des défis à relever plutôt que comme des obstacles à éviter. En effet, ces personnes se fixent des buts stimulants et maintiennent une forte implication à leur égard. L'autorégulation de leur performance à différencier de la part des étudiantes finissantes permettra de rester engagées dans cette pratique (Zimmerman et Schunk, 1994)[7]. D'ailleurs, comme le démontre les recherches de Zimmerman et Schunk (1989), si ces dernières sont satisfaites de leur performance ou l'anticipent, ce sentiment de compétence viendra accroître leur motivation et leur désir de persister[8]. Par conséquent, elles se fixeront plus d'objectifs et adapteront leurs efforts aux résultats qu'elles obtiennent et qu'elles désirent atteindre (Zimmerman, Bonner et Kovach, 2000). Les étudiantes finissantes investissent beaucoup d'efforts dans la préparation d'activités d'apprentissage à l'intention des élèves, les ajustant en cas d'échec ou de recul. Il apparaît donc justifié d'explorer le sentiment de compétence des étudiantes finissantes en éducation préscolaire et en enseignement au primaire à l'égard de la planification de l'enseignement dans le cadre de la différenciation pédagogique en situation de stage de longue durée.

Quel est le sentiment de compétence des étudiantes finissantes au BÉPEP :

- à déterminer le profil des élèves et prévoir des modalités diversifiées d'évaluation formative de la progression des apprentissages de chacun ?
- à sélectionner des contenus d'apprentissage à enseigner qui soient adaptés aux caractéristiques et aux besoins particuliers des élèves ?

- à prévoir des processus d'enseignement-apprentissage adaptés aux besoins particuliers des élèves ?
- à préparer des structures d'activité variées appropriées aux contenus diversifiés d'apprentissage ?
- à collaborer avec des collègues et divers intervenants pour mettre en place les interventions reliées à la différenciation pédagogique ?

Existe-t-il une corrélation entre le sentiment de compétence exprimé par rapport aux dimensions de la planification d'un enseignement dans le cadre d'une différenciation pédagogique et l'âge des étudiantes, leur milieu de formation universitaire, leur expérience d'enseignement en classe multiniveau et leur expérience de suppléance ?

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

CHAPITRE III

OBJECTIFS ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Le but de cette recherche consiste à décrire le sentiment de compétence des étudiantes finissantes au baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire (BÉPEP) par rapport à la planification d'un enseignement orientée vers une différenciation pédagogique en contexte de classe régulière.

3.1 Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques de recherche découlent de la mise en relation des concepts de sentiment de compétence et de planification de la différenciation pédagogique dont la définition opérationnelle comporte cinq dimensions : l'évaluation des apprentissages, les contenus d'apprentissage à enseigner, les processus d'enseignement-apprentissage, les structures des activités d'apprentissage et la collaboration professionnelle.

Cette étude vise à décrire le sentiment de compétence des étudiantes finissantes au BÉPEP :

- à déterminer le profil des élèves et prévoir des modalités diversifiées d'évaluation formative de la progression des apprentissages de chacun;

- à sélectionner des contenus d'apprentissage à enseigner qui soient adaptés aux caractéristiques et aux besoins particuliers des élèves;
- à prévoir des processus d'enseignement-apprentissage adaptés aux besoins particuliers des élèves;
- à préparer des structures d'activités variées appropriées aux contenus diversifiés d'apprentissage;
- à collaborer avec des collègues et divers intervenants pour mettre en place les interventions reliées à la différenciation pédagogique.

Elle vise également à explorer l'existence de liens entre le sentiment d compétence exprimé par rapport à chacune des dimensions de la planification identifiés ci haut et l'âge des étudiantes, leur milieu de formation universitaire, leur expérience d'enseignement en classe multiniveau et leur expérience de suppléance.

3.2 Limites de la recherche

Cette recherche se veut exploratoire puisque nous n'avons repéré aucune recherche s'intéressant au sentiment de compétence des étudiantes finissantes par rapport à la planification d'un enseignement orientée vers la différenciation pédagogique. Selon Lefrançois (1992), le rôle de la recherche exploratoire consiste à clarifier une problématique de recherche, à dégager une structure conceptuelle suffisamment large pour que puisse être envisagé un début d'élaboration théorique, et à fournir les repères méthodologiques pour systématiser le champ de connaissance étudié. Elle est également descriptive puisqu'elle a pour but de décrire ce sentiment de compétence selon les dimensions conceptuelles définies. En effet, la recherche descriptive sert à donner une image exacte des caractéristiques d'un individu, d'une situation ou d'un groupe particulier, avec ou sans hypothèse initiale précise quant à la nature de ces caractéristiques (Seltiz, 1977).

La problématique à l'étude est ancrée dans l'expérience d'enseignante débutante de la chercheure qui en fait un objet de recherche. Ainsi, les éléments de la problématique qui réfèrent aux observations en situation pratique se limitent à l'expérience de la chercheure et non à l'ensemble des enseignantes débutantes.

Au plan théorique, la définition du sentiment de compétence est mise en relation avec les dimensions conceptuelles de la différenciation pédagogique. Cette construction théorique est présentée au chapitre II et encadre l'élaboration du questionnaire d'enquête.

L'exploration des écrits privilégie les travaux rédigés en français bien qu'une exploration de la littérature anglophone ait été effectuée.

Sur le plan méthodologique, il s'agit d'une recherche qui comporte les limites inhérentes à un questionnaire d'enquête, conçu et validé par la chercheure en référence aux concepts définis. Le questionnaire a été validé auprès d'étudiantes finissantes représentatives de la population à l'étude. Le questionnaire demande aux étudiantes de situer leur sentiment de compétence à réaliser chaque action de planification énoncée par une question. Les données recueillies sont analysées en postulant que les étudiantes, après avoir été avisées que les réponses devaient être spontanées et personnelles, ont répondu au questionnaire en se référant à leur capacité d'exécuter avec aise les actions.

Les résultats de l'étude consistent en une description du sentiment de compétence exprimé en réponse aux questions écrites. Cette description prend la forme d'un calcul de tendances centrales (moyennes et écarts-types) et corrélationnel. Cette étude ne concerne pas la mise en pratique de la planification de l'enseignement dans

le cadre d'une différenciation pédagogique mais plutôt le sentiment de compétence à élaborer cette planification.

Au plan géographique, l'étude se limite à des cohortes d'étudiantes au BÉPEP de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Outaouais, deux milieux de formation professionnelle à l'enseignement. L'échantillonnage n'est donc pas représentatif de l'ensemble des étudiantes finissantes en enseignement au Québec et, de ce fait, nous ne pouvons pas généraliser les résultats.

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie de l'étude dont le but est de décrire le sentiment de compétence des étudiantes finissantes à planifier leur enseignement dans le cadre d'une différenciation pédagogique. Nous y présentons la population à l'étude, l'instrumentation utilisée et les étapes du déroulement de la recherche.

4.1 La population à l'étude

La population à l'étude est formée de trois cohortes d'étudiantes finissantes au baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire (BÉPEP) de deux établissements de l'Université du Québec. Les deux premières proviennent de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), dans les villes de Rouyn-Noranda et de Val d'Or. La seconde est issue de l'Université du Québec en Outaouais (UQO) dans la ville de Gatineau. Le nombre d'étudiantes qui a accepté de participer à cette étude est de 37 à l'UQAT et de 39 à l'UQO, pour un total de 76 répondantes.

Tableau 4.1
Le nombre de sujets constituant la population à l'étude

Institution	Nombre de sujets (%)
UQAT	37 (48,7 %)
UQO	39 (51,3 %)
Total	76

La majorité des étudiantes finissantes ayant répondu sont des femmes (93,4%). L'âge moyen des répondantes est de 25 ans. La plus jeune répondante a 20 ans et la plus âgée a 43 ans. Les étudiantes ont commencé leur formation en 2002 (86,8 %), à l'exception de dix personnes qui ont commencé plus tôt, soit en 1996, 1998, 2000 ou 2001. De plus, 6,6 % des répondantes ont omis de répondre à la question portant sur l'année du début de leur formation. Le tableau 4.2 présente les caractéristiques de la population à l'étude en précisant le début de formation des étudiantes selon l'année.

Tableau 4.2
L'année du début de formation des étudiantes au BÉPEP

	Début de formation	
	avant 2002	en 2002
Nombre d'étudiantes (%)	10 (13,2 %)	66 (86,8 %)

Ces étudiantes ont une expérience de suppléance en enseignement. En effet, 67,1 % des étudiantes finissantes ont fait de la suppléance pendant 3 ou 4 ans au cours de leur formation selon des fréquences variées. La durée des périodes de suppléance varie de moins de 10 jours à plus de 40 jours par année. Le tableau 4.3 présente le

nombre de jours de suppléance des étudiantes finissantes par année au cours de leur formation.

Tableau 4.3
Le nombre de jours de suppléance des étudiantes finissantes par année au cours de leur formation

Nombre de jours de suppléance par année	Nombre d'étudiantes (%) (n = 76)
- de 10	9 (11,8 %)
10 à 20	20 (26,3 %)
20 à 30	17 (22,4 %)
30 à 40	15 (0,2 %)
+ de 40	15 (0,2%)

Certaines étudiantes finissantes ont également eu l'opportunité de faire des stages en classe multiniveau. En effet, 25 % des étudiantes ont une expérience en classe multiniveau et la majorité d'entre elles proviennent de l'UQAT. Le tableau 4.4 présente le nombre d'étudiantes de chaque milieu de formation selon leur expérience en classe multiniveau.

Tableau 4.4
Le nombre d'étudiantes ayant une expérience en classe multiniveau selon le milieu de formation

Universités	Expérience en classe multiniveau	
	NON	OUI
	75 %	25 %
UQO	33	6
UQAT	24	13
Total	57 (75%)	19 (25 %)

On observe que, en chiffres absolus, les étudiantes de l'UQAT qui ont une expérience d'enseignement en classe multiniveau sont deux fois plus nombreuses que les étudiantes de l'UQO.

4.2 L'instrumentation

L'instrumentation utilisée pour cette étude est le questionnaire d'enquête pour la cueillette des données et le logiciel SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) pour leur traitement. Le questionnaire d'enquête est l'outil de cueillette des données qui a été choisi afin de mesurer le sentiment de compétence des étudiantes par rapport à la planification d'un enseignement dans le cadre d'une différenciation pédagogique. Le nombre d'étudiantes finissantes ainsi que la dispersion géographique des différentes cohortes universitaires justifiaient ce choix. De plus, le questionnaire d'enquête permet de quantifier de nombreuses données en peu de temps. Il offre la possibilité d'effectuer les analyses corrélationnelles souhaitées (Quivy et Campenhoudt, 1995)[1].

Rapport-Gratuit.com

L'instrument de mesure a été construit selon le modèle de mesure du «self-efficacy» de Bandura (2003) en psychologie. Les énoncés ont été élaborés en référence à la définition de la différenciation pédagogique selon Przesmycki (1991) et à celle de la planification de la différenciation selon Caron (2003) et d'autres auteurs présentés dans le cadre de référence.

Le questionnaire mesure le sentiment de compétence des étudiantes finissantes à l'aide d'une échelle. Dans ses travaux, Bandura (2003) utilise une échelle de 0 à 100. Nous avons adapté cette échelle à nos sujets, ramenant cette dernière de 0 à 10. Cette échelle a été choisie en raison de son caractère familier puisqu'une échelle de ce type est déjà utilisée lors des évaluations de cours à l'université par les étudiantes. Le questionnaire comprend 54 énoncés sur lesquels les étudiantes doivent se prononcer. L'étudiante accorde une valeur à chaque énoncé de la planification de l'enseignement différencié selon son sentiment d'efficacité perçu par rapport à l'exécution de l'action spécifiée dans la question, le 0 signifiant « Je ne peux pas le faire du tout », le 5 « Je peux le faire partiellement et le 10 « Je peux le faire avec grande certitude ». Ils doivent par la suite répondre à des questions d'ordre général et à une question ouverte. La question ouverte porte sur la définition personnelle de la différenciation pédagogique de l'étudiante finissante. (app. E).

Les énoncés du questionnaire ont fait l'objet d'une première validation auprès d'une professeure universitaire responsable de stage IV afin de recueillir les avis pertinents à l'adaptation de la formulation des énoncés au discours des étudiantes finissantes. Par la suite, nous avons procédé à la validation du questionnaire, auprès de 16 étudiantes finissantes en enseignement à l'UQO en décembre 2005. Nous les avons invitées à répondre aux questions et à les commenter. Deux étudiantes ont répondu au même questionnaire au cours des jours qui ont suivi dans leur milieu de stage, au moment qui leur convenait.

Suite à la validation du questionnaire, quelques énoncés ont été modifiés parce que le sens de certains termes employés n'était pas clair pour tous les sujets. D'autres énoncés ont été précisés à la suite d'échanges avec ces derniers. De plus, certaines questions jugées inappropriées dans les limites de notre recherche ont été mises de côté au regard du cadre de référence de l'étude. Dans l'ensemble, les énoncés étaient clairs et précis pour les sujets et le temps nécessaire pour y répondre était d'environ 20 minutes. La validation du questionnaire étant effectuée, la passation officielle du questionnaire s'avérait être la prochaine étape afin que le sentiment de compétence des étudiantes puisse alors être présenté à l'aide de statistiques descriptives.

Le logiciel SPSS (Plaisent, 2002) est l'instrument qui sert au traitement des données du questionnaire à la suite de l'enquête.

4.3 Les étapes du déroulement de la démarche

La recherche se déroule en trois étapes : la cueillette des données, le traitement et l'analyse des données et l'interprétation des résultats.

4.3.1 La cueillette des données

Dans cette partie, nous décrivons le déroulement et les conditions de la passation du questionnaire auprès des sujets de l'étude.

La cueillette des données est réalisée au moyen du questionnaire d'enquête présenté ci-haut. La passation de ce dernier a été effectuée à la fin de la session hiver

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

2006, ce qui correspond à la fin du stage de longue durée des étudiantes finissantes. Elle s'est déroulée en salle de cours, lors de séminaires, à l'UQO et à l'UQAT.

Dans l'ordre, 25 questionnaires ont été complétés par la cohorte de l'UQAT à Val d'Or, suivis de 30 par la cohorte de l'UQAT à Rouyn-Noranda et finalement, 44 par la cohorte de l'Outaouais à Gatineau. Nous nous sommes présentée comme étudiante à la maîtrise et avons bien expliqué le but de notre recherche aux répondantes, soit de connaître leur sentiment de compétence actuel à planifier la différenciation pédagogique de leur enseignement, et non pas à évaluer leur formation. Nous souhaitions ainsi créer un climat de confiance auprès des étudiantes en les assurant de la confidentialité de leurs réponses. Les étudiantes ont été invitées à répondre de façon spontanée à toutes les questions en inscrivant leur appréciation sur l'échelle proposée.

En raison de l'absence d'étudiantes lors d'une rencontre, une lettre (app. F) et 10 questionnaires à remettre à celle-ci ont été laissés dans une enveloppe pré-affranchie aux deux professeures responsables de la cohorte. Une lettre s'adressant aux étudiantes leur avait été laissée afin de bien expliquer le but de la recherche et seulement trois questionnaires ont été retournés complétés après un rappel. Ainsi, un total de 76 questionnaires a été recueilli.

4.3.2 Le traitement et l'analyse des données

Le traitement et l'analyse des données sont effectués selon la séquence d'opérations suivantes : compilation des réponses aux questionnaires, tests de validité et analyse à l'aide du logiciel SPSS.

4.3.2.1 Compilation des données

La compilation des données est effectuée à l'été 2006. Deux questionnaires ont été retirés de l'enquête puisqu'ils ont été complétés par des étudiantes d'un autre programme d'enseignement (les arts) et 76 questionnaires ont été compilés. Tous les résultats sont entrés dans la base de données du logiciel SPSS. Tous les questionnaires sont conservés même si une étudiante n'a pas répondu à 8 items. Des regroupements d'items sont effectués aux fins d'analyse : les 54 items du questionnaire sont regroupés et associés à chacune des dimensions de la planification de la différenciation pédagogique. Nous avons créé des sous-dimensions en référant à nos savoirs théoriques sur le sujet. Un tableau présente les sous-dimensions et leurs items (voir app. D).

Certains items de quelques questionnaires sont demeurés sans réponse. Les trois items suivants ont été laissés sans réponse à deux reprises : item 27 : *Organiser un enseignement en « Team-teaching »* (deux enseignantes travaillent en même temps avec le même groupe) ; item 42 : *Planifier la répartition des élèves par le décloisonnement des groupes de classes différentes* (des équipes formées avec des élèves d'un autre groupe); item 43 : Planifier la répartition des élèves en groupes multiâges (groupes de plusieurs âges peu importe leur niveau).

Nous supposons que la répondante qui n'a pas répondu à 8 items n'était pas en mesure de porter un jugement sur son sentiment de compétence étant donné qu'elle a inscrit N/E aux items concernés, soit non évalués. Il en est de même pour une étudiante qui a répondu N/A à 3 items. Les étudiantes n'avaient peut-être pas compris qu'elles devaient inscrire 1 à 10 sur l'échelle en se concentrant essentiellement sur le sentiment de compétence éprouvé par rapport à l'item peu importe si elle l'avait déjà expérimenté ou non. Cette précision aurait probablement dû être donnée lors de la présentation du questionnaire aux étudiantes. Le tableau 4.5

révèle les items sans réponse dans l'ensemble des 76 questionnaires ainsi que les symboles attribués par certaines répondantes.

Tableau 4.5
Les items du questionnaire laissés sans réponse

Numéros des répondantes	Numéros des items sans réponse (symbole donné s'il y a lieu)
5	27 (-)
9	12
14	27, 40, 42 (N/A)
34	9
42	28, 29, 38, 39, 42, 43, 44, 46 (N/E)
50	27 (N/E jamais essayé)
62	43 (-)

Il est à noter que la moyenne de l'ensemble des résultats est caculée en considérant les réponses inappropriées comme nulles et non en leur attribuant un résultat de zéro sur l'échelle de mesure. De plus, quelques étudiantes ont répondu à certains items à l'aide de deux nombres dans l'échelle (ex. : 5 et 6), dans ce cas nous avons attribué comme réponse le nombre décimal médian (ex. : 5,5).

4.3.2.2 Tests de validité

Les tests de validité de l'instrument de mesure visent à s'assurer de la cohérence interne des données obtenues au moyen de l'échelle utilisée ainsi que l'occurrence de l'intercorrélation entre les dimensions qui définissent le sentiment de compétence exploré par cet instrument.

4.3.2.3 La cohérence interne de l'instrument de mesure

La cohérence interne de l'instrument de mesure du sentiment de compétence par rapport à la planification d'un enseignement dans le cadre d'une différenciation pédagogique est validée au moyen du test de l'Alpha de Cronbach du programme SPSS 11.0 (Bouchard, S. et Cyr, C., 2002; Plaisent, 2002). Les 54 items de l'instrument ainsi que ses 5 dimensions comportant 6 à 19 items chacun sont soumis au test. Le tableau 4.6 présente les résultats du test de l'Alpha de Cronbach.

Tableau 4.6
Résultats du test de cohérence interne de l'instrument de mesure du sentiment de compétence par rapport à la planification d'un enseignement dans le cadre d'une différenciation pédagogique

Dimensions	Alpha de Cronbach
M. Globale [a]	0,91
Évaluation des apprentissages [b]	0,91
Contenu à enseigner [c]	0,80
Processus d'enseignement-apprentissage [d]	0,91
Structure des activités d'apprentissage[e]	0,88
Collaboration professionnelle [f]	0,85

a = 54 items : 1 à 54
b = 8 items: 14 à 21
c = 9 items : 1 à 8 et 51
d = 19 items : 10 à 13, 22 et 23, 30 à 41 et 50
e = 10 items: 9, 42 à 49 et 52
f = 6 items : 24 à 29

Le test de cohérence interne révèle que l'ensemble de l'instrument de mesure est cohérent au niveau de 0,80 à 0,91. Il est alors pertinent de poursuivre les analyses afin de s'assurer qu'il y a également une intercorrélation entre chacune des dimensions.

4.3.2.4 Les intercorrélations des dimensions du sentiment de compétence dans l'instrument de mesure.

Le test d'intercorrélation des dimensions du sentiment de compétence de l'instrument de mesure montre l'étendue des corrélations observées en prenant en compte leur signification statistique. En effet, les coefficients de corrélation entre les dimensions de la planification de la différenciation pédagogique varient entre ,60 (contenu à enseigner et collaboration professionnelle) et ,81 (Processus d'enseignement-apprentissage et structure des activités d'apprentissage). De plus, toutes les corrélations sont statistiquement significatives à $p \leq ,01$. Elles représentent des relations considérées comme fortes selon le barème proposé par Salkind (2006). Le barème proposé par cet auteur indique : $r > ,80$ = relation très forte; de ,60 à ,80 = relation forte; ,40 à ,60 = relation modérée; ,20 à ,40 = relation faible ; $r < ,20$ = relation très faible jusqu'à absence de relation. Le tableau 4.7 présente les résultats énoncés.

Tableau 4.7
Matrice des intercorrélations des dimensions de la planification de la différenciation pédagogique

Catégories	1	2	3	4	5
1. Contenu à enseigner	----				
2. Processus d'enseignement-apprentissage	,75**	----			
3. Structure des activités d'apprentissage	,67**	,81**	----		
4. Évaluation des apprentissages	,71**	,74**	,71**	----	
5. Collaboration professionnelle	,60**	,66**	,70**	,66**	----

** p ≤ ,01 (bilatéral)

4.3.2.5 L'analyse des données

L'analyse des données a été réalisée à l'aide du logiciel de traitement de données SPSS. L'analyse descriptive fait appel à des moyennes de résultats sur 10 pour diverses catégories d'items. Ces résultats sont soumis à l'analyse de variance.

Le sentiment de compétence des étudiantes à planifier une différenciation pédagogique est mis en relation avec l'âge des étudiantes, le milieu de formation universitaire, l'expérience d'enseignement en classe multiniveau des étudiantes finissantes pendant leurs stages ainsi que leur expérience d'enseignement de suppléance. La variable portant sur le lieu des stages, soit en milieu rural ou urbain, n'est pas retenue aux fins d'analyse corrélationnelle puisque la définition de milieu rural et urbain n'était pas suffisamment circonscrite et pouvait se confondre avec celle des classes multiniveaux, celles-ci étant généralement plus nombreuses en milieu rural.

Les résultats de la recherche se limitent à des statistiques descriptives du sentiment de compétence exprimé par la population à l'étude selon la définition ou l'interprétation personnelle que les étudiantes finissantes font de chaque dimension, sous-dimensions et items proposés.

4.3.3 L'interprétation des résultats

Les résultats sont interprétés à la lumière du but général de la recherche qui consiste à décrire le sentiment de compétence des étudiantes finissantes au BÉPEP à planifier un enseignement orientée vers une différenciation pédagogique. Les

concepts développés guident l'interprétation des résultats. Cette interprétation implique également d'autres perspectives comme on le verra au chapitre V.

CHAPITRE V

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'hétérogénéité des classes au primaire nécessite de la part des enseignantes d'adapter leur enseignement aux caractéristiques et aux besoins particuliers des élèves, principe que le programme de formation de l'école québécoise met de l'avant. Ce contexte étant posé, les étudiantes finissantes se sentent-elles compétentes à planifier un enseignement orienté vers une différenciation pédagogique ?

Le cadre de référence présente une définition des concepts de sentiment de compétence, de différenciation pédagogique et de planification d'un enseignement orientée vers une différenciation pédagogique. L'étude a pour objectifs spécifiques de décrire le sentiment de compétence des étudiantes finissantes à planifier des évaluations prédictives et formatives, à sélectionner des contenus d'apprentissage à enseigner adaptés aux besoins particuliers des élèves, à prévoir des processus d'enseignement-apprentissage appropriés, à préparer des structures d'activités variées et à collaborer avec des collègues et divers intervenantes pour mettre en place des interventions pédagogiques différenciées. Elle a aussi comme objectif d'explorer l'existence de liens entre le sentiment de compétence exprimé et l'âge des étudiantes, leur milieu de formation ainsi que leur expérience en classe multiniveau et de suppléance. Un questionnaire d'enquête a été construit et validé par la chercheure et ensuite passé auprès de 76 étudiantes finissantes de deux universités, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) et l'Université du Québec en Outaouais

Rapport-Gratuit.com

(UQO). Ce chapitre présente les résultats de l'analyse des données recueillies auprès des étudiantes finissantes sur leur sentiment de compétence à planifier un enseignement dans le cadre d'une différenciation pédagogique.

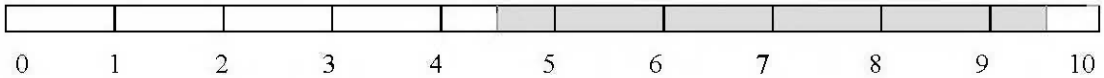
La présentation des résultats est organisée sur la base des dimensions conceptuelles qui définissent la différenciation pédagogique dans le cadre de cette étude. On présente d'abord le sentiment de compétence global exprimé par les étudiantes finissantes qui comprend la moyenne globale de toutes les dimensions, la moyenne générale de chacune des dimensions identifiées ci-haut et, finalement, les résultats qui réfèrent aux dispositions des étudiantes par rapport à la pratique de la différenciation pédagogique. Cette présentation inclut l'écart-type ainsi que les scores minima et maxima afin de mieux mettre en évidence l'hétérogénéité des appréciations exprimées. Les résultats de l'analyse corrélationnelle du sentiment de compétence avec les variables indépendantes suivent. Une brève discussion des résultats conclut ce chapitre en explorant quelques pistes de questionnement.

5.1 Le sentiment de compétence global

Le sentiment de compétence global des étudiantes par rapport à la planification de l'enseignement dans le cadre d'une différenciation pédagogique correspond à la moyenne globale des résultats obtenus pour l'ensemble des items du questionnaire d'enquête. Ainsi, la moyenne globale de l'appréciation est de 7,48 sur une échelle de 10, avec un écart-type de 0,93. Nous observons que l'écart-type est très élevé en général, ce qui annonce une variation des résultats individuels qu'il vaut la peine de prendre en considération. À cet égard, le score minimum obtenu, toutes réponses confondues, est de 4,57 et le plus élevé est de 9,63. Le tableau 5.1 présente la moyenne globale et l'écart-type du sentiment de compétence des étudiantes à planifier un enseignement dans le cadre d'une différenciation pédagogique.

Tableau 5.1
Le sentiment de compétence global des étudiantes
à planifier un enseignement dans le cadre d'une différenciation pédagogique
Ensemble des items (Q : 1 à 54)

	Sentiment de compétence		
	Minimum	Moyenne *n* = 76	Maximum
Moyenne globale de l'ensemble des items	4,57	7,48 (0,93)	9,63



Ces données montrent que le résultat moyen au questionnaire d'enquête se situe entre 7 et 8 sur l'échelle de 10. Ainsi, les étudiantes exprimeraient un sentiment de compétence relativement élevé à planifier un enseignement avec une intention de différenciation pédagogique puisque les scores observés sont plus près de 10 (Je peux le faire avec grande certitude) que de 0 (Je ne peux pas le faire du tout).

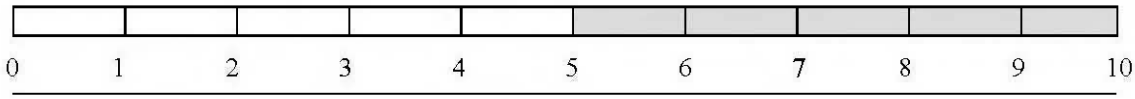
En complément de l'appréciation du sentiment de compétence, qui est exprimé par rapport à des actions précises, les dispositions des étudiantes à s'engager dans la pratique ont été brièvement explorées. Celles-ci concernent l'optimisme et la persévérance ainsi que la disposition des étudiantes à faire preuve d'originalité dans leur planification afin d'éveiller l'intérêt des élèves les moins motivés. Ces dispositions sont des atouts en faveur de l'engagement à long terme dans la différenciation et de l'investissement personnel dans des tâches complexes et exigeantes telles qu'explicitées par la définition des dimensions de la différenciation précédemment. Le sentiment de compétence exprimé en réponse à une question concernant les dispositions face à la différenciation pédagogique est de 8,19 sur 10, avec un écart-type de 1,19. Nous observons que les étudiantes s'estiment davantage compétentes lorsqu'elles doivent faire preuve d'originalité pour soulever l'intérêt des

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

élèves les moins motivés (M=8,34, S=1,23) plutôt que pour différencier au quotidien en demeurant optimiste et persévérante (M=8,00, S=1,43). Le tableau 5.2 présente la moyenne du sentiment de compétence des dispositions à passer à l'action.

Tableau 5.2
Le sentiment de compétence des étudiantes à mettre en pratique des dispositions de la différenciation pédagogique

	Sentiment de compétence		
	Minimum	Moyenne $n = 76$	Maximum
Les dispositions face à la différenciation pédagogique	5,00	8,19 (1,19)	10,00
Faire preuve d'originalité pour soulever l'intérêt des élèves les moins motivés (Q : 54)	5,00	8,34 (1,23)	10,00
Différencier au quotidien en demeurant optimiste et persévérante (Q : 53)	5,00	8,00 (1,43)	10,00



Ces résultats montrent que les étudiantes seraient disposées à mettre en action des dispositifs de différenciation pédagogique. En effet, les dispositions face à la différenciation affichent la moyenne la plus élevée parmi toutes les dimensions confondues, dépassant 8 sur l'échelle de 10 (8,19).

Pouvons-nous supposer qu'un fort sentiment de compétence exprimé par rapport aux dispositions souhaitables vis-à-vis de la différenciation pédagogique influencera positivement le développement et le maintien du sentiment de compétence relatifs aux actions concrètes de la différenciation dans la pratique des étudiantes ? Les

points suivants présentent les résultats de l'appréciation exprimée par rapport à chaque dimension conceptuelle de la planification d'un enseignement différencié.

5.2 Le sentiment de compétence par rapport à chacune des dimensions retenues

Le sentiment de compétence à planifier un enseignement dans le cadre d'une différenciation pédagogique se définit à l'aide de cinq dimensions : la collaboration professionnelle, le contenu à enseigner, l'évaluation des apprentissages, les processus d'enseignement-apprentissage et la structure des activités d'apprentissage. La dimension de la collaboration professionnelle réfère à la planification d'un travail en collaboration avec des enseignantes ou des intervenantes non enseignantes. La dimension du contenu à enseigner consiste en la maîtrise et la sélection de compétences à enseigner selon le programme de formation de l'école québécoise ainsi qu'en l'organisation d'activités d'apprentissage qui répondent aux besoins et aux capacités des élèves. La dimension de l'évaluation des apprentissages réfère à l'identification du profil de l'élève et à la diversification et l'adaptation des modalités des évaluations. La dimension des processus d'enseignement-apprentissage comprend l'organisation d'interventions adaptées aux élèves, la sélection du matériel didactique appropriée et le choix de diverses approches pédagogiques. La dimension de la structure des activités d'apprentissage se définit par l'aménagement de l'espace, l'organisation adaptée du temps et l'organisation du fonctionnement du groupe selon les caractéristiques des élèves.

Les résultats de chacune des cinq dimensions sont présentés en ordre décroissant selon la moyenne des résultats obtenus. En premier lieu, les résultats montrent que les étudiantes expriment un sentiment de compétence plus élevé en ce qui concerne la collaboration professionnelle, soit une moyenne de 7,76. Ensuite, on retrouve le contenu à enseigner (7,61), l'évaluation des apprentissages (7,49) et les processus

d'enseignement-apprentissage (7,40). Enfin, la structure des activités d'apprentissage affiche une moyenne de 7,18. Le tableau 5.3 présente ces cinq dimensions selon leur moyenne générale, leur écart-type et leurs résultats minima et maxima.

Tableau 5.3
Moyenne du sentiment de compétence exprimé
par rapport à chacune des dimensions de la planification d'un enseignement
dans le cadre d'une différenciation pédagogique

Dimensions	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Collaboration professionnelle	4,00	10,00	7,76	1,33
Contenu à enseigner	5,56	9,89	7,61	0,84
Évaluation des apprentissages	4,38	9,63	7,49	1,06
Processus d'enseignement-apprentissage	4,47	9,53	7,40	0,96
Structure des activités d'apprentissage	3,00	9,30	7,18	1,26

L'ensemble des résultats est plutôt homogène. Les moyennes se situent entre 7 et 8. On observe également que le score minimum est particulièrement bas en ce qui concerne la structure des activités d'apprentissages (3,00). Par ailleurs, le score le plus élevé apparaît à la collaboration professionnelle. Cette dimension affiche également la moyenne la plus haute. Voici un résultat qui retient l'attention si l'on tient compte des auteurs qui font mention que la différenciation est plus accessible lorsqu'elle se réalise en coopération.

5.2.1 La collaboration professionnelle

Le résultat moyen du sentiment de compétence des étudiantes finissantes par rapport au travail en collaboration avec des collègues enseignantes et non

enseignantes est de 7,76 sur 10, avec un écart-type de 1,33. Nous remarquons que les étudiantes se sentent plus compétentes par rapport à la sous-dimension *Travailler en collaboration avec des collègues enseignantes* avec une moyenne de 8,17, dont l'écart-type est également de 1,33. C'est-à-dire qu'elles expriment un sentiment de compétence plutôt élevé pour planifier des activités d'apprentissage et des évaluations continues en équipe-cycle et organiser un « Team-teaching ». En ce qui concerne celle reliée à *Collaborer avec diverses intervenantes non enseignantes,* le sentiment de compétence est plus bas mais très variable puisque la moyenne est de 6,93 et l'écart-type beaucoup plus près de 2 (1,75). Les résultats minima et maxima de la sous-dimension reliée à la collaboration avec des intervenantes non enseignantes représentent le plus bas et le plus haut résultat obtenu, non seulement de cette dimension mais bien de l'ensemble de celles à l'étude, soient 2,00 et 10,00. Le plus faible résultat concerne la planification d'interventions de diverses intervenantes dans la réalisation d'activités ainsi que leur participation à l'élaboration d'un plan d'intervention adapté pour les élèves en difficulté d'apprentissage. Le tableau 5.4 présente les résultats de cette dimension.

Tableau 5.4
Le sentiment de compétence des étudiantes à planifier la collaboration professionnelle dans le cadre d'une différenciation pédagogique

	Sentiment de compétence			
	N	Minimum	Moyenne	Maximum
Planification du travail en collaboration professionnelle	76	4,00	7,76 (1,33)	10,00
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10				
Travailler en collaboration avec des collègues enseignantes (Q : 24, 25, 26, 27)	76	4,25	8,17 (1,33)	10,00
Collaborer avec diverses intervenantes non enseignantes (Q : 28, 29)	75	2,00	6,93 (1,75)	10,00

Les étudiantes finissantes expriment un sentiment de compétence plus élevé en ce qui concerne la collaboration avec des collègues enseignantes (8,17) alors que le sentiment est beaucoup plus faible à l'égard de la collaboration avec des intervenantes non enseignantes (6,93). Cela apparaît réaliste puisque les étudiantes ont vraisemblablement, tout au long de leur formation, l'occasion de travailler davantage en équipe avec des collègues enseignantes lors de la réalisation de travaux universitaires en équipe ou lors des échanges avec leur enseignante associée dans la pratique. L'expérience des stages sous la supervision d'enseignantes associées et celle de la coopération entre étudiantes dans le cadre de la production de travaux universitaires aideront-ils à maintenir et à développer un sentiment de compétence à collaborer avec des collègues enseignantes ou non enseignantes lors de la planification de la différenciation ? En sachant que les jeunes enseignantes débutent leur pratique en changeant de milieu annuellement, voir au cours d'une même année, la collaboration est importante et même un atout facilitant l'adaptation.

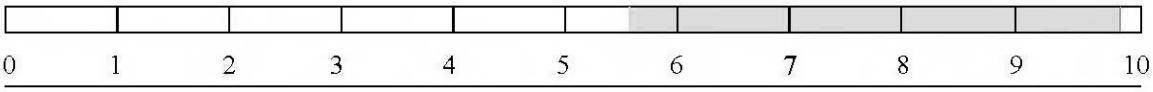
5.2.2 Le contenu à enseigner

L'appréciation du sentiment de compétence à planifier le contenu d'apprentissage à enseigner s'avère plus élevée que celle de la moyenne globale (7,48) présentée précédemment. Le résultat moyen est de 7,61 avec un écart type de 0,84 sur une échelle de 10. On observe que la sous-dimension nommée *Sélectionner des compétences à faire acquérir* présente la plus forte moyenne, soit 7,82 (S=1,23). Elle réfère à la sélection récurrente dans le programme d'étude des compétences disciplinaires et transversales à développer selon les besoins et les capacités des élèves. En ce qui concerne les deux autres sous-dimensions, soient *Maîtriser le programme en français et en mathématique* et *Préparer des activités d'apprentissage*, les résultats sont semblables. La première sous-dimension concerne l'appropriation personnelle et claire des contenus à enseigner du programme en français et en mathématique. Elle affiche un résultat moyen à 7,57, avec un écart-type de 1,16. Le sentiment de compétence par rapport à la préparation des activités d'apprentissage est de 7,55 avec un écart-type de presque 1 (0,99). Cette sous-dimension implique la préparation des activités d'apprentissage en tenant compte des préalables requis, de la progression adéquate des apprentissages, de la complexité des productions attendues des élèves selon la capacité de chacun ainsi que de la prévision d'activités d'enrichissement ou de récupération.

Ainsi, le sentiment de maîtriser le contenu du programme en français et en mathématique affiche la deuxième moyenne la plus élevée mais son écart type montre que la variation entre les étudiantes est plus grande. D'ailleurs, nous remarquons que plus le sentiment de compétence est élevé pour chacune des sous-dimensions du contenu à enseigner, plus l'écart-type est grand. Le tableau 5.5 présente la moyenne de la dimension ainsi que celle de chacune des sous-dimensions de la planification du contenu à enseigner dans le cadre d'une différenciation pédagogique.

Tableau 5.5
Le sentiment de compétence des étudiantes à planifier le contenu à enseigner dans le cadre d'une différenciation pédagogique

	Sentiment de compétence		
	Minimum	Moyenne *n* = 76	Maximum
Planification du *contenu* à enseigner au programme d'étude de l'école québécoise	5,56	7,61 (0,84)	9,89
Sélectionner des compétences à faire acquérir (Q : 3, 4)	4,00	7,82 (1,23)	10,00
Maîtriser le programme en français et en mathématique (Q : 1, 2)	4,50	7,57 (1,16)	10,00
Préparer des activités d'apprentissage (Q : 5, 6, 7, 8, 51)	5,00	7,55 (0,99)	9,80



Le sentiment de compétence à différencier le contenu à enseigner saura-t-il résister à la pression des contraintes engendrées par la diversité des niveaux d'apprentissage de chacun des élèves lors de la mise en pratique quotidienne de cette compétence en tant qu'enseignante en situation d'insertion professionnelle ?

5.2.3 L'évaluation des apprentissages

Le résultat moyen du sentiment de compétence des étudiantes finissantes par rapport à la planification de l'évaluation des apprentissages est de 7,49 sur 10, avec un écart-type de 1,06. Nous observons que la sous-dimension la plus élevée est *Identifier le profil des élèves*. Les étudiantes, selon leur interprétation, estiment leur

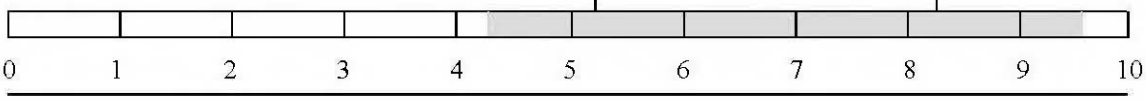
sentiment de compétence à 7,82 sur 10 pour cette sous-dimension, avec un écart-type de 1,17. Elles expriment alors un sentiment de compétence plutôt fort à diagnostiquer les forces et les faiblesses de chacun des élèves en français comme en mathématique de même que pour rassembler et organiser des informations de sources diverses sur le profil de l'élève. La seconde sous-dimension portant sur la diversification et l'adaptation des modalités des évaluations affiche un sentiment de compétence de 7,29, avec un écart-type de 1,12. Elle se rapporte à l'identification des critères de réussite pertinents pour chacun, à la planification d'évaluations diversifiées et adaptées tout au long des activités d'apprentissage pour réguler l'enseignement ainsi qu'à la prévision de l'utilisation d'outils divers pour effectuer la collecte des données requises par l'évaluation. Le tableau 5.6 présente les résultats moyens de la dimension de la planification de l'évaluation des apprentissages.

Ces résultats montrent que le sentiment de compétence à évaluer la progression des élèves est un peu moins fort que celui des deux dimensions précédentes tout en restant élevé. On observe que les étudiantes se sentent légèrement plus compétentes pour identifier le profil des élèves (7,82) plutôt que pour diversifier et adapter les modalités des évaluations pour assurer la progression de ceux-ci (7,29). Toutefois, le programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001b) et la politique d'évaluation formative (MEQ, 2003) préconisent l'évaluation formative qui correspond à cette sous-dimension. L'évolution de la progression des apprentissages permet d'évaluer les élèves tout au long de leur apprentissage et de réguler l'enseignement en conséquence.

Rapport-Gratuit.com

Tableau 5.6
Le sentiment de compétence des étudiantes à planifier l'évaluation de la progression des apprentissages dans le cadre d'une différenciation pédagogique

	Sentiment de compétence		
	Minimum	Moyenne *n* = 76	Maximum
Planification de l'évaluation de la progression des élèves	4,38	7,49 (1,06)	9,63
Identifier le profil des élèves (Q : 14, 15, 19)	5,00	7,82 (1,17)	10,00
Diversifier et adapter les modalités des évaluations pour assurer la progression des élèves (Q : 16, 17, 18, 20, 21)	4,00	7,29 (1,12)	9,80



Aussi, selon Meirieu (1985), la planification de l'évaluation des apprentissages des élèves est considérée comme un préalable à la planification d'un enseignement dans le cadre d'une différenciation pédagogique. Un questionnement se pose. La planification de l'évaluation de la progression des élèves serait-elle peu pratiquée au cours des stages ? Quel impact cela peut-il avoir sur le développement du sentiment de compétence ? Que comprendre de l'écart observé entre le sentiment de compétence exprimé par rapport à l'identification du profil des élèves, d'une part, et à la diversification et l'adaptation des modalités des évaluations, d'autre part ?

5.2.4 Les processus d'enseignement-apprentissage

Le résultat moyen du sentiment de compétence des étudiantes finissantes par rapport à la planification des processus d'enseignement-apprentissage auprès des élèves est de 7,40, sur une échelle de 10, avec un écart type de 0,96. On remarque d'emblée que ces résultats, qui concernent la planification d'interventions, sont moins élevés que ceux des dimensions mentionnées ci-haut.

On observe que la sous-dimension la plus élevée de la dimension des processus d'enseignement-apprentissage est celle intitulée *Prévoir et organiser des interventions adaptées aux élèves*, dont la moyenne est de 7,79 sur 10, avec un écart-type de 0,92. Ces données expriment le sentiment de compétence à prévoir des moyens variés pour stimuler les connaissances antérieures et pour rendre les activités signifiantes, à anticiper et être prêt à répondre aux questions inattendues en français comme en mathématique et à adapter ses interventions pour favoriser l'autonomie.

La deuxième sous-dimension intitulée *Sélectionner le matériel didactique adapté aux besoins de chacun* révèle une moyenne de 7,74, avec un écart-type de plus de 1 (1,19). Ces données permettent de constater que les étudiantes se sentent plutôt compétentes à sélectionner un matériel didactique varié et approprié qui favorise la progression des apprentissages ainsi que les supports didactiques qui agrémentent leur enseignement, captent l'attention et soulèvent l'intérêt des élèves; cependant, on observe que les résultats sont tout de même dispersés (S=1,19).

En ce qui concerne la troisième sous-dimension, soit *Prévoir diverses approches pédagogiques*, la moyenne du sentiment de compétence des étudiantes est de 7,19, avec un écart-type de plus de 1 (1,12). Cette sous-dimension implique la préparation et l'organisation de projets avec les élèves, d'ateliers, d'activités d'apprentissage

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

coopératif et d'activités de résolution de problèmes. Elle implique également des activités où l'élève utilise des stratégies, des images et des gestes mentaux pour intégrer le contenu et le réinvestir dans des contextes variés. Le tableau 5.7 présente la moyenne générale de la dimension ainsi que celle de chacune des sous-dimensions de la planification des processus d'enseignement-apprentissage dans le cadre d'une différenciation pédagogique.

Tableau 5.7
Le sentiment de compétence des étudiantes à planifier les processus d'enseignement-apprentissage dans le cadre d'une différenciation pédagogique

	Sentiment de compétence		
	Minimum	Moyenne *n* = 76	Maximum
Planification des *processus* d'enseignement-apprentissage	4,47	7,40 (0,96)	9,53
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10			
Prévoir et organiser les interventions adaptées aux élèves (Q : 10, 11, 12, 13, 50)	5,00	7,79 (0,92)	9,40
Sélectionner le matériel didactique adapté aux besoins de chacun (Q : 22, 23)	5,00	7,74 (1,19)	10,00
Prévoir diverses approches pédagogiques (Q : 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41)	3,67	7,19 (1,12)	9,67

Ces résultats montrent que le sentiment de compétence des étudiantes à planifier des processus d'enseignement-apprentissage dans le cadre d'une différenciation pédagogique se situe dans la partie supérieure de l'échelle de 10 (7,40). Nous observons que le sentiment de compétence à prévoir diverses approches pédagogiques est plus faible (7,19) que la moyenne de la dimension (7,40)

comparativement au sentiment de compétence à prévoir et organiser des interventions adaptées aux élèves (7,79).

Les étudiantes finissantes expriment un sentiment de compétente plus élevé pour prévoir et organiser des interventions adaptées aux élèves et sélectionner le matériel plutôt que par rapport aux choix d'approches pédagogiques variées. Est-ce à dire qu'en cours de formation initiale, les étudiantes auraient plus l'occasion de se familiariser avec la planification des interventions adaptées impliquant la sélection du matériel didactique approprié qu'avec le choix et la variation d'approches pédagogiques ? Ont-elles une connaissance théorique de ces approches, sans toutefois se sentir à l'aise de les planifier et de les mettre en pratique ? Ainsi, pouvons-nous anticiper que le sentiment de compétence des étudiantes à planifier des processus d'enseignement-apprentissage adaptés auprès des élèves à l'aide d'approches pédagogiques variées se développera tout au long de leur carrière ?

En général, l'ensemble des sous-dimensions de l'action de planifier des processus d'enseignement-apprentissage se situe entre 7 et 8 sur l'échelle, ce qui affiche un sentiment de compétence plutôt élevé.

5.2.5 La structure des activités d'apprentissage

Le résultat moyen du sentiment de compétence des étudiantes finissantes par rapport à la planification de la structure des activités d'apprentissage affiche le plus faible sentiment de compétence de toutes les dimensions explorées. En effet, la moyenne du sentiment de compétence à planifier la structure est de 7,18 sur 10, avec un écart-type de plus de 1 (1,26).

On remarque que la sous-dimension qui affiche le plus haut sentiment de compétence consiste en l'Aménagement de l'espace. Cette sous-dimension réfère à l'utilisation de divers espaces dans l'école ainsi qu'à l'aménagement de l'espace de travail en fonction des besoins des élèves. Sa moyenne est plutôt élevée, soit 7,82 sur 10, avec un écart-type de 1,62.

On retrouve ensuite *Organiser et adapter le temps* dont la moyenne est de 7,35, avec un écart-type de 1,22. Cette sous-dimension comprend la planification de la durée des activités pour chacun des élèves, d'outils de gestion du temps et d'échéanciers souples qui tiennent compte du rythme de chacun. La gestion du temps ou de l'horaire, en fonction des stratégies d'apprentissage, des procédures ou des méthodes de travail, des pédagogies utilisées ou des formes d'accompagnement possibles, est incluse dans cette sous-dimension.

Enfin, *Organiser le fonctionnement du groupe selon les caractéristiques des élèves* obtient un résultat de 6,67 avec un écart-type de 1,69. Cette sous-dimension réfère précisément à la planification de la répartition des élèves par décloisonnement ou par formation de groupes multiâges, multidisciplinaires, de projet, de besoins, d'intérêt, de niveaux ou d'entraide. Cette sous-dimension représente le plus bas sentiment de compétence chez les étudiantes parmi l'ensemble des sous-dimensions, toutes dimensions comprises. Cependant, son écart-type est le plus élevé de sa dimension et se rapproche de 2, ce qui révèle une dispersion importante des résultats des étudiantes. Les scores minima et maxima révèlent cette dispersion : par exemple, l'aménagement de l'espace obtient le plus faible score minimal (2,00) et en même temps le maximum le plus élevé (10,00) d'entre tous. Le tableau 5.8 présente les résultats de la dimension de la planification de la structure des activités d'apprentissage dans le cadre d'une différenciation pédagogique.

Tableau 5.8
Le sentiment de compétence des étudiantes à planifier la structure des activités d'apprentissage dans le cadre d'une différenciation pédagogique

	Sentiment de compétence		
	Minimum	Moyenne $n = 76$	Maximum
Planification de la *structure des activités d'apprentissage*	3,00	7,18 (1,26)	9,30
Aménager l'espace (Q : 48, 49)	2,00	7,82 (1,62)	10,00
Organiser et adapter le temps (Q : 9, 46, 47, 52,)	3,75	7,35 (1,22)	9,50
Organiser le fonctionnement du groupe selon les caractéristiques des élèves (Q : 42, 43, 44, 45)	2,75	6,67 (1,69)	9,50

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ces résultats montrent que le sentiment de compétence à planifier la structure des activités d'apprentissage se situe à 7,18 en moyenne tout en présentant le résultat le plus faible de toutes les dimensions explorées. Cette moyenne présente aussi le deuxième plus grand écart-type, ce qui suppose que les résultats sont tout de même dispersés. Parmi les trois sous-dimensions, on observe que le sentiment de compétence relié à l'organisation du fonctionnement du groupe selon les caractéristiques des élèves se situe en dessous de 7 (6,67). Il s'agit de la sous-dimension qui affiche le plus faible sentiment de compétence parmi toutes les dimensions.

Globalement, on constate que les étudiantes finissantes expriment un plus faible sentiment de compétence à planifier un enseignement orienté vers la différenciation pédagogique parmi l'ensemble des cinq dimensions observées. Ce constat suggère le

questionnement suivant. Lors des stages de formation, l'étudiante, même finissante, s'insère dans une structure déjà établie par son maître associé. Il est donc possible que, dans ce contexte particulier, les opportunités de développer cette compétence soient plus limitées. Force est de se demander si l'organisation du temps et du fonctionnement du groupe ne constitueraient pas des aspects plus difficiles que d'autres à réaliser en stage ? S'agit-il de dimensions de la planification de la différenciation pédagogique dont le développement du sentiment de compétence est lié à l'expérience ? Le sentiment de compétence des étudiantes sera-t-il ébranlé lors de leur insertion professionnelle du fait que, en stage long, l'étudiante s'insérait dans une structure déjà établie et que cette compétence a peut-être été très peu développée?

Les cinq dimensions de la planification de la différenciation pédagogique, tout comme les dispositions à l'action de différencier, exprimeraient un sentiment de compétence plutôt élevé chez les étudiantes finissantes. La mise en relation de certaines variables indépendantes peut-elle être reliée aux données recueillies ou permettre de mieux définir le sentiment de compétence des étudiantes en tenant compte du contexte réel de celles-ci ?

5.3 Les corrélations des données avec quelques variables indépendantes.

Une mise en relation des données avec des variables indépendantes a été effectuée pour tenter de mieux comprendre les résultats obtenus et permettre une analyse plus précise du sentiment de compétence des étudiantes finissantes. Les variables indépendantes retenues sont l'âge des participantes, leur milieu de formation, leur expérience d'enseignement en classe multiniveau pendant les stages et leur expérience de suppléance en enseignement.

L'âge moyen des étudiantes finissantes est de 25 ans avec un écart-type de 4,19. Près de 51 % des étudiantes ont comme milieu de formation l'Université du Québec en Outaouais alors que 49 % fréquentent l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Seulement 25 % des étudiantes finissantes ont eu l'occasion de réaliser des stages dans le contexte d'une classe multiniveau. De plus, près de 70 % des étudiantes finissantes ont fait de la suppléance au cours de leur formation. En effet, les étudiantes ont fait de la suppléance à des fréquences et selon des périodes variables allant de moins de 10 jours à plus de 40 jours par année pendant 3 ou 4 ans.

Ainsi, nous avons établi les corrélations entre chacune des variables indépendantes et les variables dépendantes que sont le sentiment de compétence global et celui de chacune des dimensions conceptuelles. Les croisements ont également été établis avec les données résultant de l'exploration des dispositions de base face à cette pratique. Les résultats sont présentés à l'aide de tableaux.

Il n'apparaît aucune corrélation significative entre l'âge et les données émanant de l'appréciation du sentiment de compétence puisque p est plus grand que 0,01. Le tableau 5.9 présente les corrélations observées entre l'âge et le sentiment de compétence des étudiantes finissantes.

Tableau 5.9
Corrélation de l'âge avec le sentiment de compétence
à planifier la différenciation pédagogique

Dimensions	
Moyenne globale	,19
Collaboration professionnelle	,14
Contenu è enseigner	,23
Évaluation des apprentissages	,16
Processus d'intervention	,21
Structure des activités d'apprentissage	,11
Dispositions face à la différenciation pédagogique	,17

* $p \leq ,01$ (bilatéral).

Les groupes ayant collaboré à l'étude appartiennent à deux milieux de formation universitaire différents. Les étudiantes de l'UQO expriment un sentiment de compétence (M=7,15, S=0,91) légèrement différent de celui de l'UQAT (M=7,81, S=0,85). Le calcul du coefficient de relation affiche une différence significative en ce qui concerne le sentiment de compétence général des étudiantes selon le milieu de formation (t (74) = 3,31; $p \leq ,001$). De plus, les résultats montrent que la différence entre les étudiantes de ces deux groupes est significative pour toutes les dimensions de la planification de la différenciation pédagogique (t(74) entre 2,12 et 4,26 ; $p \leq ,05$, $p \leq ,01$ ou $p \leq ,001$) mais non pas en ce qui a trait aux dispositions (t (74) = 1,44 ; $p > ,05$). Le tableau 5.10 présente la corrélation entre le sentiment de compétence et le milieu de formation des étudiantes

Tableau 5.10
Corrélation entre le sentiment de compétence et
le milieu de formation des étudiantes

	Milieu de formation		Comparaisons
	UQO *n* = 39	UQAT *n* = 37	*t* [a] *dl* = 74
Moyenne globale	7,15 (0,91)	7,81 (0,84)	3,31***
Dimensions			
Collaboration professionnelle	7,37 (1,33)	8,17 (1,21)	2,75**
Contenu à enseigner	7,35 (0,83)	7,89 (0,77)	2,92*
Évaluation des apprentissages	7,04 (0,98)	7,97 (0,93)	4,26***
Processus d'enseignement-apprentissage	7,18 (1,01)	7,64 (0,95)	2,12***
Structure des activités d'apprentissage	6,73 (1,24)	7,66 (1,10)	3,43**
Dispositions face à la différenciation pédagogique	8,00 (1,20)	8,39 (1,17)	1,44

[a] Tests *t* de Student pour groupes indépendants (bilatéraux)
dl = degrés de liberté
p = coefficient de corrélation de Pearson : * $p \leq ,05$; ** $p \leq ,01$; *** $p \leq ,001$.

On observe que le sentiment de compétence exprimé dans le cadre de cette étude se situe toujours entre 7 et 8 sur l'échelle peu importe le milieu de formation fréquenté, bien que l'un des deux groupes affiche des moyennes légèrement plus élevées. La moyenne de la dimension de la structure des activités d'apprentissage fait exception pour les étudiantes de l'UQO, soit 6,73, ce qui est plus bas que la moyenne globale reliée à cette dimension. Les dimensions de l'évaluation des apprentissages et de la structure des activités d'apprentissage se démarquent par leur plus grande différence. Pourquoi la planification de la structure des activités d'apprentissage et

Rapport-Gratuit.com

de l'évaluation des apprentissages sont-elles des dimensions dont l'appréciation exprimée par les étudiantes présente une plus grande différence significative ($p \leq ,001$) en relation avec le milieu de formation ?

L'expérience d'enseignement en classe multiniveau a été retenue en tant que variable indépendante en raison du contexte d'enseignement différencié que constitue cette forme de classe. Un groupe de 57 étudiantes a répondu n'avoir vécu aucune expérience en enseignement en classe multiniveau pendant leurs stages alors qu'un deuxième groupe de 19 répondantes a affirmé avoir vécu au moins une fois une telle expérience. Le sentiment de compétence des étudiantes possédant une expérience d'enseignement en classe multiniveau (M=7,93, S=0,81) est légèrement plus élevé que celles qui n'en ont pas (M=7,49, S=0,96). Le tableau 5.11 présente la corrélation entre le sentiment de compétence et l'expérience d'enseignement en classe multiniveau des étudiantes

Tableau 5.11
Corrélation entre le sentiment de compétence et
l'expérience d'enseignement en classe multiniveau des étudiantes

	Expérience en classe multiniveau		C
	Non *n* = 57	Oui *n* = 19	*t* [a] *dl* = 74
Moyenne globale	7,38 (0,95)	7,78 (0,83)	1,67
Dimensions			
Collaboration professionnelle	7,67 (1,32)	8,02 (1,35)	1,02
Contenu à enseigner	7,57 (0,87)	7,74 (0,78)	0,73
Évaluation de la progression des élèves	7,37 (1,10)	7,87 (0,84)	1,83
Processus d'intervention	7,33 (0,98)	7,61 (0,89)	1,11
Structure des activités d'apprentissage	6,98 (1,26)	7,77 (1,06)	2,45*
Dispositions face à la différenciation	8,07 (1,24)	8,57 (0,98)	1,60

Note. Non = n'a réalisé aucun stage dans une classe multiniveau ; Oui = a réalisé au moins un stage dans une classe multiniveau.
[a] Tests *t* de Student pour groupes indépendants (bilatéraux)
dl = degrés de liberté.
* $p \leq ,05$.

Ces résultats montrent qu'il n'y a pas de différences significatives de l'appréciation du sentiment de compétence entre les étudiantes qui ont eu ou non une expérience en classe multiniveau (t (74) = 1,67 ; p > ,05) à l'exception de la

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

planification de la structure des activités d'apprentissage (t (74) = 2,45 ; $p < ,05$).

Pourquoi y aurait-il une différence significative du sentiment de compétence en matière de planification de la structure des activités d'apprentissage eu égard à l'expérience en classe multiniveau ? Est-ce que l'expérience dans de telles classes, qui exigent différenciation au départ, influencerait le sentiment de compétence des étudiantes ? Est-ce que leur expérience personnelle peut avoir eu simplement des effets positifs ou négatifs qui varient selon chacune et selon leur vécu en stage ?

Une troisième variable indépendante a été croisée avec les données recueillies, soit l'expérience de suppléance en enseignement. La moyenne globale du sentiment de compétence à planifier un enseignement dans le cadre d'une différenciation pédagogique a été mise en relation avec l'expérience de suppléance des étudiantes finissantes. Un groupe d'étudiantes (9) a répondu avoir fait 10 jours et moins de suppléance par année, un deuxième groupe (20) a affirmé avoir vécu entre 10 à 20 jours de suppléance, un troisième groupe (17) a avancé avoir fait 20 à 30 jours, un quatrième groupe (15) a confirmé avoir fait 30 à 40 jours de suppléance et un cinquième groupe (15) a attesté avoir vécu plus de 40 jours de suppléance par année. Le tableau 5.12 présente la corrélation entre le sentiment de compétence et l'expérience de suppléance réalisée par les étudiantes.

Tableau 5.12
Corrélation entre le sentiment de compétence et l'expérience de suppléance des les étudiantes finissantes

	Expérience de suppléance					
Durée jours / année	- de 10	10 à 20	20 à 30	30 à 40	+ de 40	F dl = 4;71
Nombre d'étudiantes	9	20	17	15	15	
Moyenne globale	7,36 (0,69)	7,44 (6,94)	7,29 (1,10)	7,62 (0,83)	7,67 (1,04)	0,46
Dimensions						
Collaboration professionnelle	7,81 (1,01)	7,27 (1,48)	7,75 (1,52)	8,07 (1,17)	8,06 (1,14)	1,11
Contenu à enseigner	7,51 (0,47)	7,55 (0,96)	7,37 (0,91)	7,86 (0,76)	7,80 (0,79)	0,91
Évaluation de la progression	7,44 (1,21)	7,74 (0,88)	6,99 (1,23)	7,68 (0,98)	7,58 (1,02)	1,38
Processus d'intervention	7,22 (0,79)	7,35 (0,91)	7,27 (1,15)	7,47 (0,91)	7,66 (0,98)	0,46
Structure des activités d'apprentissage	7,14 (1,06)	7,19 (1,12)	7,02 (1,48)	7,21 (1,21)	7,34 (1,45)	0,12
Les dispositions de la différenciation	7,69 (0,73)	8,28 (1,25)	8,24 (1,30)	8,52 (1,02)	8,00 (1,38)	0,79

F = analyse de covariance ou analyse linéaire univariée (la variable de Fisher-Snédécor)

Ces résultats montrent qu'il n'y a aucune différence significative (valeur de *p*) entre les durées variables de l'expérience de suppléance et le sentiment de compétence des étudiantes à planifier un enseignement dans le cadre d'une différenciation pédagogique. En effet, que ce soit par rapport à la moyenne globale (F (4; 71) = 0,46; p > ,05), à celles des cinq dimensions (F (4; 71) entre 0,12 et 1,38 ;

$p > ,05$) ou des dispositions face à la pratique de la différenciation (F (4; 71) = 0,79 ; $p > ,05$), aucune différence significative n'est observée, peu importe si la durée d'expérience de suppléance est courte ou longue. Toutefois, une certaine constance de la baisse du sentiment de compétence est observée lorsque la suppléance est effectuée sur une période de 20 à 30 jours. Pourquoi le sentiment de compétence est-il plus faible chez les étudiantes finissantes dont l'expérience de suppléance se situe entre 20 et 30 jours ?

Bref, dans le cadre de cette étude, nous avons observé que l'âge et la durée d'expérience de suppléance sont des variables qui ne présentent pas de différences significatives. De toutes les dimensions, seule l'expérience en classe multiniveau présenterait une différence significative avec le sentiment de compétence à planifier une structure d'activité d'apprentissage différenciée.

Globalement, on peut conclure à la présence d'un sentiment de compétence relativement positif chez les étudiantes finissantes. Selon Bandura (2003), l'expérience et le vécu personnel influencent et construisent le sentiment de compétence. La question qui se pose face à l'avenir professionnel des répondantes peut être formulée ainsi : les étudiantes finissantes maintiendront-elles leur sentiment de compétence plutôt élevé à planifier une différenciation pédagogique lors de leur insertion dans le milieu du travail malgré les contraintes et les contextes variés que rencontrent généralement les jeunes enseignantes en début de carrière ?

5.4 Synthèse et interprétation des résultats

Les points qui ressortent de cette étude exploratoire seront interprétés ici en prenant en considération le double constat du sentiment de compétence plutôt positif chez les étudiantes ainsi que sa dispersion. Les dimensions de la planification de la différenciation pédagogique dont le sentiment de compétence des étudiantes se démarque sont énoncées. Finalement, on conclut cette partie par un retour aux questions spécifiques de recherche.

5.4.1 Le sentiment de compétence plutôt positif des étudiantes finissantes et sa dispersion

Les résultats de cette étude sur le sentiment de compétence à planifier une différenciation pédagogique apparaissent relativement positifs puisque la moyenne se situe dans le troisième tiers de l'échelle (7,48 sur 10). En effet, les étudiantes se sentent plutôt compétentes à planifier les contenus d'apprentissage, les évaluations, les processus et les structures requises par la pratique de la différenciation pédagogique. Elles s'estiment compétentes à le faire en collaboration avec leurs collègues. Pouvons-nous émettre l'hypothèse que le défi de la différenciation pédagogique leur paraîtra accessible, malgré la complexité et les contraintes de cette tâche ?

Le sentiment de compétence exprimé par rapport aux attitudes de base jugées nécessaires à la mise en pratique de la différenciation pédagogique (M=8,19, S=1,19) montre que les étudiantes sont prêtes à s'engager. En effet, elles se sentent compétentes à faire preuve d'originalité et à différencier au quotidien en demeurant optimistes et persévérantes afin de soulever l'intérêt des élèves les moins motivés. Des dispositions comme celles-ci ne sont-elles pas des atouts pour maintenir un

sentiment de compétence élevé chez les étudiantes ? Les dispositions à la différenciation favorisent grandement le développement de la compétence à planifier un enseignement différencié car il est important que l'étudiante finissante demeure positive, s'engage dans des nouvelles pédagogies, ait le goût de prendre des risques et de faire preuve d'originalité, tout cela malgré les contraintes et les imprévus de cette tâche complexe.

Selon Bandura (2003) : « Les croyances d'efficacité faible sont facilement réduites à néant par les expériences infirmatives, alors que les individus qui ont une croyance tenace en leurs capacités ne sont pas facilement accablés par l'adversité et persévèrent dans leurs efforts en dépit de nombreux obstacles et difficultés.» Il poursuit : « […] plus le sentiment d'efficacité personnelle est élevé, plus la persévérance et la probabilité que l'activité choisie sera réalisée avec succès sont importantes. » (p.72). Même si l'étudiante finissante semble déterminée et confiante en ses capacités à différencier, elle sera confrontée à des remises en question importantes lors de son insertion professionnelle. Comme le précise Zakhartchouk (2001), puisque la différenciation pédagogique est une pensée du risque qui demande beaucoup d'anticipation, que le manque d'expérience peut parfois rendre plus difficile, des remises en question sont essentielles au développement du sentiment de compétence de l'enseignante. L'enseignante doit « […] désirer apprendre et s'adapter afin de se perfectionner et renoncer à seulement enseigner « comme elle est » et « comme elle sait le faire » au profit d'une grande diversité des pratiques […]» (Zakhartchouk, 2001, p.68). Toutefois, l'enseignante doit faire attention aux périodes de fatigue normales et d'incertitude nécessaires (Zakharchouk, 2001). Il est préférable de s'approprier la différenciation par la technique des petits pas sans embrasser trop grand. La jeune enseignante sera-t-elle suffisamment ambitieuse et persévérante pour maintenir son originalité, son optimisme et son désir de rejoindre l'intérêt du plus grand nombre d'élèves lors de son enseignement ?

Le sentiment de compétence exprimé est aussi marqué par une dispersion des résultats parfois importante. En effet, cette dispersion attire l'attention puisque l'écart-type de la moyenne globale est de 0,93. Certaines sous-dimensions ont même un écart-type qui atteint 1,75. Cela signifie que même si le sentiment de compétence global des étudiantes est élevé et que leur sentiment de compétence à maintenir des dispositions favorables à la différenciation pédagogique est aussi élevé, plusieurs d'entre elles se démarquent de la moyenne dans un sens ou dans l'autre. Nous devons garder en perspective cette dispersion afin de rendre compréhensible et juste les résultats obtenus au regard de la réalité quotidienne de la pratique des étudiantes. Cela ne serait-il pas normal qu'il y ait de grandes variations puisque le sentiment de compétence à agir et à planifier un enseignement dans le cadre d'une différenciation pédagogique est très personnel selon le vécu de chacune, leurs croyances ou leurs valeurs, leur formation mais aussi leur interprétation personnelle en tant qu'individu différent et unique ? Est-ce que cette dispersion se maintiendrait encore à la suite de la première année d'enseignement, voire dans cinq ans ?

Le sentiment de compétence peut être influencé par le contrôle que les étudiantes finissantes ont sur leurs actions, leur maîtrise personnelle, l'approbation ou la persuasion sociale, leur état psychologique et émotionnel ainsi que l'autorégulation de leurs processus cognitifs (Bandura, 2003). Certaines conditions sont donc favorables au maintien ou au développement du sentiment de compétence des étudiantes, ce qui contribuera à augmenter leur chance de réussite dans la planification d'un enseignement dans le cadre d'une différenciation pédagogique. Les contextes d'insertion professionnelle des étudiantes finissantes n'influenceraient-ils pas grandement leur sentiment de compétence même s'il est au départ plutôt élevé ? Maheux (1995) caractérise la situation en ces termes « […] le passage de l'état d'étudiante à celui d'enseignante est porteur d'un choc, tant sur le plan du contenu de la formation professionnelle reçue que de la prise de contact avec le

milieu de pratique. Les débuts consistent alors en l'expérience isolée d'une séquence d'évènements qui se succèdent dans le temps et sur lequel on a le sentiment d'avoir peu ou pas de prise. » (p. 86). En effet, les enseignantes débutantes doivent s'adapter au milieu de travail, aux élèves et à leurs caractéristiques. Elles doivent tenir compte du matériel pédagogique, des ressources disponibles et de leurs collègues tout en désirant se faire accepter, s'investir dans des comités, performer dans leur enseignement et mettre en pratique diverses pédagogies.

Maheux (1995) précise que lors de la première année d'enseignement, beaucoup d'énergie est consacrée à la recherche de stratégies pour résoudre les problèmes du quotidien avec les élèves et à la prise de conscience de ses erreurs. L'insertion professionnelle est une période d'adaptation et de tâtonnement qui s'avère très critique. Maheux (1995) affirme ceci : « En situation, l'enseignante développe lentement les mécanismes d'adaptation appropriés qui lui permettront d'abord de survivre et graduellement de développer une maîtrise d'œuvre. » (p. 243). Le contexte fait en sorte que l'enseignante agira beaucoup plus de façon intuitive au cours de ses premières années d'enseignement tout en appréciant l'efficacité de certaines interventions. La planification de la différenciation pédagogique ne sera peut-être pas au premier plan lors de cette période fébrile mais le sentiment de compétence déterminera peut-être l'ampleur des essais de différenciation et la qualité des processus de remise en question et des adaptations de l'enseignante débutante. Les expériences nouvelles et le vécu professionnel permettront au sentiment de compétence des étudiantes de se renforcer ou de s'atténuer à l'égard de la planification de la différenciation pédagogique.

Pour aider le développement de ce sentiment de compétence lors de l'insertion professionnelle, la pratique de l'étudiante finissante, les feed-back qu'elle reçoit, la motivation engendrée par ces feed-back et son comportement ultérieur en situation de

pratique ou d'expérimentation, donc d'apprentissage, s'avèrent requis (Zimmerman, 1989). En effet, l'apprentissage tout au long de la pratique permettra à l'enseignante débutante de poursuivre le développement autorégulé de son sentiment de compétence. L'enseignante doit alors voir à son autoformation lors de son entrée dans le milieu de l'enseignement. Le sentiment de compétence élevé, mais aussi très variable, exprimé par l'ensemble des étudiantes finissantes saura-t-il survivre aux difficultés de la différenciation pédagogique lors des premières années d'enseignement ? Peut-on espérer qu'il se maintiendra et se développera davantage ?

5.4.2 Des dimensions de la planification de la différenciation pédagogique dont le sentiment de compétence se démarque

Le sentiment de compétence varie selon les actions de planification par rapport au travail avec l'élève et à l'égard de la collaboration avec les collègues. Parmi les actions posées envers les élèves, la structure des activités d'apprentissage et les processus d'enseignement-apprentissage sont deux dimensions dont le sentiment de compétence exprimé est le plus bas. La collaboration professionnelle soulève quant à elle le sentiment de compétence le plus élevé.

5.4.2.1 La structure des activités d'apprentissage

La dimension qui suscite le plus faible sentiment de compétence à planifier un enseignement dans le cadre d'une différenciation pédagogique est la structure des activités d'apprentissage (M=7,18, S=1,26). La sous-dimension *Aménager l'espace* est celle pour laquelle les étudiantes finissantes expriment un sentiment de compétence plus élevé, tout en présentant un écart-type de 1,62. La dispersion est

Rapport-Gratuit.com

encore plus grande en ce qui concerne l'organisation du fonctionnement du groupe selon les caractéristiques des élèves, qui présente un écart-type de 1,69, tout en affichant le sentiment de compétence le plus bas (6,67) de toutes les dimensions. Comment cette dispersion peut-elle se comprendre ? Nous supposons que la structure des activités d'apprentissage est la dimension que les étudiantes finissantes n'ont peut-être pas eu la chance d'expérimenter autant que souhaité en raison du contexte du stage, soit l'association avec une titulaire de classe. La stagiaire prend en charge la classe d'une enseignante pendant une période déterminée et limitée de l'année scolaire. Les structures déjà mises en place par l'enseignante régulière peuvent parfois réduire les opportunités d'expérimenter divers aménagements d'espace, des organisations du temps variées ou encore plusieurs types de regroupement selon les caractéristiques des élèves. Nous supposons cependant que ce sentiment de compétence plus faible n'est pas inquiétant puisque la planification de la structure comporte des compétences à agir qui seront développées aux cours des premières années d'enseignement. Toutefois, est-ce que le sentiment de compétence un peu plus faible de certaines étudiantes viendra atténuer leur désir d'expérimenter diverses approches de planification de structures d'activités ? Cela ne dépend-il pas aussi des possibilités qu'offre le milieu d'enseignement ou l'institution, dont le nombre de locaux, les dispositions des classes et l'horaire sont très variables ?

5.4.2.2 Les processus d'enseignement-apprentissage

Les processus d'enseignement-apprentissage présentent un sentiment de compétence plus faible que la moyenne globale. La sous-dimension qui se démarque le plus est *Prévoir diverses approches pédagogiques* (M=7,19, S=1,12). La planification d'approches pédagogiques diversifiées comporte également plusieurs items (12), dont certains sont reliés à des approches qui ne sont pas nécessairement

bien connues des étudiantes tant au plan théorique que pratique. Cela expliquerait l'appréciation exprimée par les étudiantes à l'égard de cette sous-dimension. En effet, diverses approches pédagogiques doivent être appliquées plusieurs fois avant d'être maîtrisées afin d'anticiper les bons moments ou les bonnes occasions de les mettre en pratique. Nous supposons que l'action de prévoir diverses approches pédagogiques est à la portée de l'étudiante, mais ce sont l'expérience et la pratique qui lui permettront de développer son sentiment de compétence.

Les processus d'enseignement-apprentissage sont, en référence à l'analyse de notre pratique, au cœur de l'action de la différenciation pédagogique et nous y accordons une attention particulière. En effet, nous supposons que les stages en milieu de formation sont des moments précieux pour développer des habiletés à différencier les processus d'enseignement-apprentissage. Toutefois, l'étudiante finissante forge ses principes et ses valeurs à l'égard de cette dimension à l'aide des modèles d'enseignante rencontrés. Ces rencontres sont riches en expérience mais peuvent également être très différentes d'une étudiante à l'autre. Ces modèles, que représentent les enseignantes associées, peuvent inciter les étudiantes finissantes à développer leur jugement professionnel en leur permettant de remettre en question des interventions ou des choix pédagogiques en relation avec des situations particulières. En effet, des enseignantes chevronnées peuvent faire découvrir de multiples processus d'enseignement-apprentissage mais faut-il qu'elles puissent les expliquer et leur donner une raison d'être.

Nous croyons que le résultat relatif à la planification des processus d'enseignement-apprentissage n'est pas surprenant puisqu'il s'agit d'une compétence pratique qui n'a pas eu la chance de se concrétiser suffisamment lors des stages de formation. Nous pensons que le développement de l'habileté à reconnaître les caractéristiques des élèves et à mettre en action des savoirs pédagogiques théoriques

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

permettront à l'étudiante de poursuivre le développement de son sentiment de compétence par rapport aux processus d'enseignement-apprentissage. De plus, une réflexion de la part des étudiantes sur les processus d'intervention mis en pratique pour répondre aux besoins de certains élèves viendra peut-être renforcer leur sentiment de compétence, surtout si les résultats des apprentissages des élèves sont positifs. D'ailleurs, les étudiantes finissantes ont souvent un esprit très ouvert et désirent faire des essais. Elles n'ont pas peur du changement puisque leur pratique et leurs habiletés sont en construction.

Cette ouverture d'esprit permet de croire que divers processus seront expérimentés dans l'avenir au cours de leur première année d'enseignement. Toutefois, les processus d'enseignement-apprentissage ne seront peut-être pas aussi bien planifiés et adaptés aux besoins des élèves et leur intervention sera plus limitée. Les élèves pourront alors donner à l'étudiante finissante des rétroactions intéressantes sur les processus les plus efficaces, ce qui aura pour effet de nourrir leurs intérêts face à la recherche et l'exploration des pédagogies adaptées à leurs besoins. De ce fait, la réussite et le progrès des élèves pourraient-ils être la motivation de l'enseignante débutante à persévérer et s'engager dans le développement de cette compétence ? Cela entraînerait-il un sentiment de compétence plus élevé à l'égard des processus d'enseignement-apprentissage ?

5.4.2.3 La collaboration professionnelle

La dimension qui suscite le sentiment de compétence le plus élevé à planifier un enseignement dans le cadre d'une différenciation pédagogique est la collaboration professionnelle (M=7,76, S=1,33). Toutefois, son écart-type est aussi le plus élevé de toutes les dimensions. Il faut se rappeler également que la collaboration avec des

collègues non enseignantes représentait un sentiment de compétence plus faible (6,83).

La collaboration professionnelle nous semble une condition de base du maintien et du développement du sentiment de compétence des étudiantes tout au long de la pratique (Przesmycki, 1991; Caron, 2003; Legendre, 1986). La planification de la différenciation est une tâche exigeante et complexe car elle implique des planifications d'enseignement différentes et variées qui sont réfléchies et bien organisées. Cela nécessite de consacrer du temps supplémentaire, sans compter l'énergie demandée afin de permettre à plusieurs élèves de vivre des activités à leur mesure de manière simultanée en classe. Cette tâche est plus facile à réaliser si l'on tient compte que le travail pourra être réparti. Nous supposons que le fort sentiment de compétence exprimé par rapport à la collaboration professionnelle permettra aux jeunes enseignantes d'être plus facilement portées à demander de l'aide à des enseignantes d'expérience. Elles auront davantage le goût de partager leurs connaissances pratiques et d'échanger afin d'enrichir leur pratique.

Cette collaboration professionnelle contribuera peut-être au développement de la compétence à différencier leur enseignement et pourrait contribuer à une formation continue de la part des étudiantes afin de maintenir leur sentiment de compétence. En effet, la collaboration professionnelle favorise l'apprentissage lorsque l'on rencontre des difficultés ou l'on se pose des questions (Perrenoud, 2004; Kerjean, 2006; Korenblit et al., 2003; Zakhartchouk, 2001) car les interactions avec les collègues peuvent aider à résoudre des problèmes et éclairer les choix pédagogiques à faire. De plus, les échanges entre collègues et les remises en question qui s'en suivent permettent à l'enseignante de s'analyser, de réfléchir sur sa pratique en tenant compte de son parcours et de sa personnalité (Korenblit et al., 2003). La collaboration professionnelle pourrait favoriser l'apprentissage de la jeune enseignante et ainsi

aider cette dernière à maintenir son sentiment de compétence à l'égard de la différenciation pédagogique. La planification par cycle est une des opportunités de collaboration professionnelle potentielles dans les écoles puisque le programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001b) favorise l'organisation des savoirs par cycle. Toutefois, le temps et les occasions réservés à cette fin par l'institution sont limités, donc peu favorables à cette pratique. Cette collaboration saura-t-elle persister dans le contexte de précarité des premières années d'enseignement qui placent les jeunes enseignantes en situation de changer fréquemment de milieu de travail ? Permettra-elle ensuite de contribuer au développement du sentiment de compétence à planifier un enseignement différencié ?

5.4.3 Corrélations de la dimension «planification de la structure des activités d'apprentissage» en relation avec l'expérience en classe multiniveau et le milieu de formation professionnel

La dimension de la planification de la structure des activités d'apprentissage est celle pour laquelle les étudiantes ont exprimé un sentiment de compétence plus faible par rapport à ses actions spécifiques. Il est intéressant de faire des liens avec les variables à l'étude. En effet, nous avons constaté que cette dimension est non seulement la plus faible en général mais aussi celle qui se démarque par rapport à l'expérience d'enseignement en classe multiniveau pendant les stages ainsi que par rapport au milieu de formation professionnelle. Nous tentons la piste d'interprétation suivante : plus les étudiantes sont expérimentées en classe multiniveau, plus elles se sentent compétentes à planifier la structure des activités d'apprentissage adaptée aux besoins de chacun des élèves.

Il semblerait que l'expérience d'enseignement en classe multiniveau offre un contexte de pratique qui permette de développer un sentiment de compétence plus élevé à l'égard des composantes des structures des activités, soient l'aménagement de l'espace, l'organisation et l'adaptation du temps ainsi que l'organisation du fonctionnement du groupe. La classe multiniveau est un contexte de pratique qui exige une planification différenciée puisque les élèves qui forment le groupe sont de niveaux d'enseignement différents au départ. Donc, l'hétérogénéité des classes est plus grande et les différences sont plus marquées, car l'âge des élèves diffère également. Les stages en classe multiniveau permettent d'expérimenter et de poser des actions qui seront autorégulées à la suite des évaluations de l'enseignante associée ou de ses rétroactions. Nous supposons que les étudiantes sont plus motivées à performer et s'engagent plus rapidement dans une planification différenciée car elles sont en processus d'apprentissage où les rétroactions reçues sont peut-être plus constantes étant donné le contexte de classe.

Comme le mentionne Zimmerman et Schunk (1989), les rétroactions influencent les actions de l'étudiante, sa motivation et son comportement futur. En effet, une réflexion sur sa pratique entraîne chez les étudiantes une grande prise de conscience de leurs capacités et de l'efficacité de leurs interventions pédagogiques. Dans le cas de cette étude, les stages en classe multiniveau semblent avoir permis le développement d'un sentiment de compétence plus fort à l'égard de la planification d'un enseignement dans le cadre d'une différenciation pédagogique puisqu'il s'agit d'un contexte où la différenciation est sollicitée davantage. Nous supposons que les étudiantes ont l'occasion de se sécuriser à l'aide des échanges avec leur enseignante associée et leur expérience sur le terrain. Il serait intéressant de comparer le sentiment de compétence d'étudiantes finissantes d'autres milieux professionnels où les classes multiniveaux sont plus courantes afin de confirmer cette tendance. Le contexte des classes régulières à un seul niveau ne permet peut-être pas à l'étudiante

de développer autant son sentiment de compétence à l'égard de cette sous-dimension puisque la structure des activités est souvent déterminée et bien intégrée au fonctionnement de la classe par l'enseignante régulière. Est-ce que les classes multiniveaux laisseraient davantage de place à l'expérimentation et aux changements de structures dans les activités en contexte de stage ? Est-ce que ce sentiment de compétence plutôt élevé continuera de se développer dans la pratique future malgré des contextes différents où les rétroactions se font plus rares et de manière plus autonome ?

Le milieu de formation professionnelle se démarque également par rapport à la dimension de la structure des activités d'apprentissage. Cette différence significative nous apparaît également liée au fait de stage en classe multiniveau. Cette différence peut s'expliquer par le nombre d'étudiantes qui ont vécu l'expérience des classes multiniveaux, soit 6 de l'UQO et 13 de l'UQAT.

Les étudiantes du milieu de formation de l'Abitibi-Témiscamingue ont eu l'occasion de se familiariser davantage avec la différenciation dans certains contextes où les petites écoles sont présentes, même éloignées, où les classes sont multiniveaux[1]. S'agirait-il là d'un contexte idéal pour développer son sentiment de compétence à l'égard de la différenciation pédagogique ? La question mérite d'être posée et approfondie.

Les questions spécifiques de recherche interrogeaient le sentiment de compétence global des étudiantes finissantes au BÉPEP à l'égard de la planification d'un enseignement dans le cadre d'une différenciation pédagogique. Les résultats montrent que celui-ci est plutôt élevé. Les étudiantes finissantes au BÉPEP de l'UQO et l'UQAT se sentiraient plutôt compétentes à planifier un enseignement dans le cadre d'une différenciation pédagogique puisque leur résultat moyen se situe entre

7,18 et 7,76 pour chaque dimension. Toutefois, l'écart-type près de 1,00 affiche une grande dispersion des résultats : des étudiantes finissantes se sentent très compétentes tandis que d'autres se sentent peu compétentes, par rapport à l'une ou l'autre des actions de la planification pédagogique à réaliser au quotidien. On peut anticiper que cette situation se maintiendra lors de leur insertion professionnelle.

Au plan de la planification des contenus d'apprentissage, le sentiment de compétence à sélectionner les compétences, dans le programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001 b), à faire acquérir aux élèves présente le résultat le plus élevé. Cela montre que les étudiantes se sentent compétentes à sélectionner des compétences disciplinaires et transversales dans le programme de formation selon les besoins et les capacités des élèves. Ce résultat peut aussi être interprété comme une aisance à utiliser le programme de formation officiel.

Le sentiment de compétence des étudiantes finissantes à planifier l'évaluation des apprentissages est plutôt élevé. La sous-dimension de l'évaluation portant sur l'identification du profil des élèves est plus forte que l'ensemble des autres composantes de cette dimension. Ainsi, diagnostiquer les forces et les faiblesses de chacun des élèves, en français comme en mathématique, ainsi que rassembler et organiser les informations de sources diverses sur le profil de l'élève sont des actions pour lesquelles les étudiantes disent se sentir compétentes. Il serait intéressant d'étudier de manière plus approfondie cette dimension compte tenu de son importance dans le processus de planification des contenus et des activités d'apprentissage (Meirieu cité dans Perraudeau, 1997).

La planification des processus d'enseignement-apprentissage auprès des élèves suscite un sentiment de compétence plutôt élevé. La sous-dimension portant sur la planification des interventions adaptées aux élèves l'est davantage. En effet, les

étudiantes finissantes se sentent compétentes pour prévoir divers moyens afin de stimuler les connaissances antérieures et rendre leurs activités d'apprentissage signifiantes. Ne sont-elles pas dynamiques et débordantes d'imagination ? Elles se sentent également compétentes pour anticiper les questions des élèves et y répondre, et cela, malgré leur jeune expérience. Il en est de même en ce qui concerne l'adaptation des interventions afin de favoriser le développement de l'autonomie chez l'élève ainsi que le choix de diverses formes de communication pour la réalisation des productions par les élèves. Ce fort sentiment de compétence concernant les interventions adaptées est plutôt rassurant étant donné que les approches pédagogiques ne suscitent pas un sentiment de compétence aussi élevé.

La planification de la structure des activités d'apprentissage est la tâche pour laquelle les étudiantes se sentent les moins compétentes malgré des sous-dimensions présentant un résultat plus élevé comme l'aménagement de l'espace. Les étudiantes se sentent plus compétentes à prévoir l'utilisation des divers espaces dans l'école et à aménager l'espace de travail de l'élève en fonction de ses besoins plutôt qu'à l'égard de la répartition du groupe ou de l'organisation du temps. Selon nous, ces dernières sous-dimensions sont beaucoup plus complexes à réaliser pour les étudiantes finissantes car la gestion d'équipes de travail et l'organisation du temps sont encore en voie de développement en fin de formation.

La dimension portant sur la planification de la collaboration professionnelle avec des collègues enseignantes et non enseignantes suscite l'expression du sentiment de compétence le plus élevé chez les étudiantes à l'UQO et à l'UQAT. Ces dernières se sentent plus compétentes à différencier avec des collègues enseignantes plutôt qu'avec des intervenantes non enseignantes. Il serait intéressant d'observer à nouveau le sentiment de compétence et d'analyser les données en relation avec les occasions de collaboration vécues par les étudiantes finissantes.

Finalement, si on tente un rapprochement entre les résultats de cette étude sur le sentiment de compétence avec ceux de la recherche sur la maîtrise des compétences de Bidjang (2005) concernant l'appréciation du niveau de maîtrise de compétences particulièrement liées à la pratique de la différenciation pédagogique, soient la prise en compte des différences des élèves par rapport à l'évaluation de leur profil, celles concernant la progression des apprentissages ainsi que l'adaptation des interventions, on note une différence de tendance entre l'expression du sentiment de compétence des étudiantes finissantes dans le cadre de l'étude rapportée ici et celle de Bidjang et al. (2005). En effet, les données montrent que le niveau de maîtrise de ces compétences est estimé de moyen à faible, seulement 28,5 % à 55,4 % des répondants estimant en avoir une maîtrise très satisfaisante. Cette tentative sommaire de mise en relation constitue un argument à la faveur d'une meilleure connaissance du sentiment de compétence des étudiantes finissantes et de l'appréciation personnelle de leur compétence par rapport à la différenciation pédagogique.

Rapport-Gratuit.com

CONCLUSION

L'étude exploratoire réalisée avait pour but de définir le sentiment de compétence des étudiantes finissantes au programme du baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire (BÉPEP) à l'université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et en Outaouais par rapport à la planification d'un enseignement visant la différenciation pédagogique. La définition conceptuelle du sentiment de compétence repose sur Bandura (2003) et celle de la planification de la différenciation pédagogique en cinq dimensions est élaborée à partir des travaux de Przesmycki (1991) et Caron (2003) ainsi que de notre expérience profesionnelle. L'évaluation des apprentissages, le contenu à enseigner, les processus d'enseignement-apprentissage, la structure des activités d'apprentissage et la collaboration professionnelle sont les dimensions qui ont été définies. Des indicateurs des dispositions, ou attitudes générales, face à la différenciation sont également énoncés.

Les étudiantes finissantes effectuent un stage long dans des contextes de classes hétérogènes en cours de formation initiale. Les élèves qui forment ces groupes sont différents sur le plan de leur culture familiale, de leurs comportements sociaux, de leur intérêt et de leur sensibilité au contenu. Des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ou de comportement y sont intégrés. On s'attend à ce que les étudiantes finissantes réussissent à faire progresser tous les élèves en référant au contenu du programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001b). Les étudiantes finissantes font face à la nécessité d'adapter leur enseignement si elles désirent respecter le principe de la réussite pour tous du MEQ (2001b). Les étudiantes finissantes se sentent-elles compétentes pour le faire ?

La conscience de la réalité de la situation en tant qu'enseignante débutante, d'une part, et le constat à l'effet de l'existence de peu de travaux de recherche sur le sentiment de compétence des étudiantes finissantes et sur la différenciation pédagogique elle-même, d'autre part, nous ont incitée à pousser notre questionnement et tendre vers une recherche descriptive et exploratoire sur le sujet. Un questionnaire d'enquête a donc été élaboré selon le modèle de Bandura (2003) afin de permettre aux étudiantes de porter un jugement sur leur sentiment de compétence à poser des actions de planification dans une perspective de différenciation pédagogique. Le questionnaire comportait 54 items reliés aux cinq dimensions de la planification d'un enseignement fondée sur la différenciation pédagogique. Les étudiantes devaient répondre de manière personnelle et spontanée en situant leur sentiment de compétence pour chaque item sur une échelle de 0 à 10, soit 0 (Je ne peux pas le faire du tout), 5 (Je peux le faire partiellement) ou 10 (Je peux le faire avec grande certitude). Ainsi, 76 étudiantes ont répondu au questionnaire à la suite de notre invitation lors du dernier séminaire en stage IV des deux milieux de formation.

Les données d'appréciation du sentiment de compétence exprimées par les étudiantes sont analysées. On constate que la moyenne globale du sentiment de compétence exprimé ainsi que celle de l'attitude générale face à la mise en œuvre d'une pratique de différenciation pédagogique sont plutôt élevées. Il en est de même pour la moyenne de chacune des cinq dimensions du concept de la planification de la différenciation pédagogique définie et explorée. On observe donc que les étudiantes finissantes se sentent plutôt compétentes. Cependant, la mise en rapport de ce constat et de l'expérience personnelle d'enseignante débutante suscite une question quant au maintien de ce sentiment de compétence à ce niveau.

La réflexion qui accompagne notre recherche et notre vécu professionnel aboutit à la conclusion suivante : nous croyons que la formation continue est la principale

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

condition susceptible de garantir que les étudiantes finissantes développeront davantage leur sentiment de compétence et le maintiendront élevé à l'égard d'actions de collaboration professionnelle, de la planification du contenu à enseigner, de l'évaluation de la progression des apprentissages, des processus d'enseignement-apprentissage et de la structure des activités visant la réussite de tous dans un contexte de différenciation en classe hétérogène.

La formation continue est primordiale dans le contexte particulier d'un enseignement orienté vers une différenciation pédagogique effective. Perrenoud (2004) éclaire cette prise de position eu égard au contexte institutionnel de la pratique enseignante par les propos suivants :

> L'exercice, l'entraînement pourraient suffire à maintenir les compétences essentielles si l'école était un monde stable. Or, le métier s'exerce dans des contextes inédits, devant des publics qui changent, en référence à des programmes repensés, censés s'appuyer sur de nouvelles connaissances, voire de nouvelles approches, de nouveaux paradigmes. D'où la nécessité d'une formation continue, qu'en italien on nomme *aggiornamento*, ce qui souligne le fait que les ressources cognitives mobilisées par les compétences doivent être mises à jour, adaptées à des conditions de travail en évolution. (p.149)

Selon Perrenoud (2004), la formation conditionne la mise à jour et le développement de toute compétence, telle la planification de la différenciation pédagogique. Ainsi, ce sont des activités qui permettent à un individu de développer ses connaissances et ses capacités tout au long de sa vie et d'améliorer ses conditions d'existence en complétant, par les moyens pédagogiques appropriés, les acquis de départ fournis par l'école ou l'enseignement supérieur (Legendre, 1993). C'est également un travail de rétrospection sur soi, de récapitulation de parcours antérieur de son histoire de vie pour envisager le futur. C'est une attitude pro-active du projet c'est-à-dire une démarche consciente, ayant intégré et estimé tous les facteurs liés à la personne et à son environnement. (Bailly et al., 2002). De plus, une analyse de ses

compétences à l'aide d'une autoévaluation est nécessaire pour déterminer ses priorités professionnelles, ses projets d'avenir et ce que l'on sait faire, aime faire et ce dont le milieu a besoin (Korenblit et al., 2003). L'enseignante détermine alors ses valeurs et qualités, précise sa motivation professionnelle et son degré d'implication (Donnay et Charlier, 2006) pour divers projets comme la différenciation. La formation continue est donc plus complexe que la simple poursuite de cours, de sessions ponctuelles de formation et de perfectionnement ou la participation à des colloques pendant les journées pédagogiques. Il s'agit d'apprendre et changer à partir de diverses démarches personnelles et collectives d'autoformation (Perrenoud, 2004).

Même si le sentiment de compétence de l'enseignante débutante est élevé par rapport à la planification d'un enseignement différencié, des conditions sont favorables pour venir accroître ou maintenir ce sentiment et ainsi permettre le développement de compétences plus spécifiques encore. La formation continue qui est privilégiée ici dépend des ressources personnelles de l'enseignante et de celles de son environnement.

Premièrement, le maintien du sentiment de compétence à l'égard de la différenciation pédagogique nécessite des dispositions favorables à cette pratique, mais aussi des ressources personnelles qui permettent l'initiation et le maintien d'un processus de formation continue chez l'enseignante. En effet, comme le précise Bandura (2003) :

> Un fonctionnement efficace nécessite donc à la fois des aptitudes et des croyances d'efficacité pour bien les utiliser. Ceci exige en permanence de pouvoir utiliser spontanément de multiples sous-aptitudes pour gérer des situations variables, contenant très souvent des données ambiguës, imprévisibles et souvent stressantes. Les aptitudes initiales doivent souvent être orchestrées sous des formes nouvelles pour répondre à des exigences situationnelles variées. (p. 63)

Les dispositions personnelles de l'étudiante et son sentiment de compétence de départ ont alors un grand rôle à jouer dans le développement de ce dernier et le maintien d'une démarche de formation continue qui en assure le développement.

Deuxièmement, le désir personnel de poursuivre sa formation est primordial en différenciation pédagogique, de même que l'ouverture aux changements et la volonté d'évoluer dans sa démarche. L'étudiante doit apprendre à respecter ses propres limites et à accepter de faire des erreurs, ce qui lui permettra de s'ajuster par la suite. En effet, la réflexion et l'analyse de sa pratique offrent à l'étudiante finissante l'opportunité de s'autoévaluer et de déterminer les forces et les faiblesses de sa pratique de différenciation pour y apporter les ajustements requis. Des outils peuvent venir aider l'enseignante débutante dans sa démarche comme le journal de bord ou de réflexion, le portfolio professionnel ou les ouvrages sur les sujets qui l'intéressent et l'interrogent. La collaboration professionnelle peut également être un atout pour progresser davantage.

Dans cette même perspective, des pistes de recherche peuvent être identifiées. Il serait intéressant d'évaluer le sentiment de compétence des étudiantes après une année d'enseignement et ensuite au bout de 5 ans afin de constater l'évolution de celui-ci par rapport à la planification d'un enseignement dans une perspective de différenciation pédagogique. De plus, cette recherche exploratoire pourrait être poursuivie avec d'autres cohortes car la reprise et l'approfondissement des résultats de cette étude pourraient s'avérer très intéressants. En effet, un effectif plus grand de répondantes pourrait permettre une analyse plus représentative du sentiment de compétence des étudiantes finissantes au BÉPEP du Québec.

Finalement, d'autres questions sont encore présentes à notre esprit suite à cette étude. Quel est le sentiment de compétence des enseignantes d'expérience ? Est-il

comparable à celui des étudiantes finissantes ? Le sentiment de compétence peut-il être plus fragile dans des contextes de travail plus exigeants, auprès d'élèves éprouvant des troubles d'apprentissage plus complexes ou encore face au désintérêt des enfants devant leur apprentissage dans des milieux défavorisés où des problèmes sociaux et affectifs occupent toutes les pensées ? Un sentiment de compétence élevé par rapport aux dispositions face à la différenciation pédagogique de la part des étudiantes promet-il une ténacité plus grande face aux difficultés que leur réserve la nécessité de la différenciation pédagogique en classe régulière et, par le fait même, le développement des cinq dimensions ciblées dans des contextes variés et remplis de contraintes ?

APPENDICE A

COMPÉTENCES ATTENDUES DE LA FORMATION
À LA PROFESSION ENSEIGNANTE
(MEQ, 2001a, p. 171)

FONDEMENTS

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs et de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

ACTE D'ENSEIGNER

3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation de l'école québécoise.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation de l'école québécoise.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

CONTEXTE SOCIAL ET SCOLAIRE

7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement personnel.
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation de l'école québécoise, et ce, en fonction des élèves concernés.

IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

APPENDICE B

TABLEAU DES COMPÉTENCES ASSOCIÉES
À LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Compétences (MEQ, 2001a) associées à la différenciation pédagogique
L'acte d'enseigner
3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation. (p.59).
Composantes : • Appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur les données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie. (p. 79) • Sélectionner et interpréter les savoirs disciplinaires en ce qui concerne les finalités, les compétences ainsi que les éléments de contenus du programme de formation de l'école québécoise (p. 79) • Planifier des séquences d'enseignement et d'évaluation qui tiennent compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages. (p. 80) • Prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage. (p. 81) • Choisir des approches didactiques variées et approprieées au développement des compétences visées dans le programme de formation. (p.82) • Anticiper les obstacles à l'apprentissage des contenus à faire apprendre. (p.83) • Prévoir des situations d'apprentissage permettant l'intégration des compétences dans des contextes variés. (p. 83)
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre. (p.85)
Composantes : • Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations- problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales. (p.86)

L'acte d'enseigner (suite)
• Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet. (p. 87) • Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages. (p.87)
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre. (p. 91)
Composantes : • En situation d'apprentissage, prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages. (p. 92) • Établir un bilan afin de porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences. (p. 93)
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves. (p. 97)
Composantes : • Définir et mettre en place un système de fonctionnement efficace pour les activités usuelles de la classe. (p. 98) • Communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés et s'assurer qu'ils s'y conforment. (p. 98) • Faire participer les élèves comme groupe et comme individus à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe. (p. 99) • Adopter des stratégies pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés et pour intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent. (p. 99) • Maintenir un climat propice à l'apprentissage (p. 100)

Rapport-Gratuit.com

Le contexte social et scolaire
7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap. (p. 103)
Composantes : • Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, de comportement ou un handicap. (p. 104) • Rechercher l'information pertinente auprès des personnes-ressources et des parents en relation avec les besoins et le cheminement des élèves. (p. 105) • Présenter aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement. (p. 105) • Participer à l'élaboration de plans d'intervention adaptés. (p. 106)
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés. (p.120)
Composantes : • Discerner les situations qui nécessitent la collaboration d'autres membres de l'équipe pédagogique relativement à la conception et à l'adaptation des situations d'enseignements-apprentissage, à l'évaluation des apprentissages et à la maîtrise des compétences de fin de cycle. (p. 120) • Définir et organiser un projet en fonction des objectifs à atteindre par l'équipe pédagogique. (p. 120) • Participer activement et de manière continue aux équipes pédagogiques intervenant auprès des mêmes élèves. (p. 121) • Travailler à l'obtention d'un consensus, lorsque cela est requis, entre les membres de l'équipe pédagogique. (p. 122)

APPENDICE C

TABLEAU DES ITEMS

Définition opérationnelle du concept de la planification de la différenciation pédagogique
Les contenus
• S'approprier de manière personnalisée et claire des contenus à enseigner. • Sélectionner dans le programme d'étude des compétences disciplinaires et transversales à développer selon les besoins et les capacités des élèves. • Organiser des activités dont les préalables requis sont déjà maîtrisés par les élèves. • Mettre en place des activités d'apprentissage qui favorisent une progression adéquate de l'apprentissage d'un contenu selon la logique du plus simple au plus complexe. • Sélectionner des compétences à faire acquérir qui seront des défis à la mesure des capacités de chacun. • Prévoir des activités d'enrichissement adaptées à chacun. • Prévoir des activités de récupération adaptées à chacun.
Les processus
• Prévoir des moyens variés pour stimuler les connaissances antérieures afin de rendre les activités d'apprentissage signifiantes pour le plus grand nombre d'élèves possible. • Anticiper et être prêt à répondre à des questions inattendues en français et en mathématique de la part des élèves à tous les niveaux. • Adapter mes interventions afin qu'elles favorisent le développement de l'autonomie chez l'apprenant. • Persévérer dans mes interventions devant les difficultés de troubles d'apprentissage persistants.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Définition opérationnelle du concept de planification de la différenciation pédagogique
Les processus (suite)
• Sélectionner du matériel didactique varié et approprié qui favorisera la progression de tous les élèves selon leurs caractéristiques. • Choisir différents supports didactiques adaptés aux besoins des élèves pour agrémenter l'enseignement et pour capter leur attention et leur intérêt. • Préparer et organiser un projet de concert avec les élèves qui s'appuie sur les besoins et l'intérêt manifestés par ceux-ci. (pédagogie par projet) • Préparer et organiser des activités visant des apprentissages coopératifs. (Enseignement coopératif) • Préparer et organiser les contenus disciplinaires de façon transversale. (L'interdisciplinarité) • Préparer et organiser des activités d'apprentissage qui engagent les élèves dans la résolution de problèmes. (Apprentissage par problèmes) • Inventorier, sélectionner et préparer des problèmes visant le développement d'habiletés intellectuelles diverses. (Apprentissage par problèmes) • Prendre en compte les différentes façons d'apprendre chez les élèves en ajustant sa pédagogie. (Enseignement stratégique : Tardif) • Amener les élèves à prendre conscience de leurs stratégies d'apprentissage pour construire leur savoir. (Enseignement stratégique : Tardif) • Préparer et organiser des activités d'apprentissage où l'élève utilise ses stratégies pour intégrer le contenu qu'il réinvestit dans des contextes variés. (Enseignement stratégique : Tardif) • Préparer et organiser des activités d'apprentissage en proposant des ateliers à vocations différentes : exploration, formation de base, remédiation, enrichissement. (Enseignement par atelier) • Utiliser l'image mentale comme outil pédagogique de base en vue de développer l'attention, la réflexion et la mémorisation des élèves.(gestion mentale) • Préparer et organiser des activités d'apprentissage sur l'utilisation des gestes mentaux et guider les élèves dans ce processus. (gestion mentale)

Définition opérationnelle du concept de planification de la différenciation pédagogique
Les processus (suite)
• Préparer et organiser des activités d'apprentissage où existe un accord négocié avec l'élève afin de réaliser un objectif d'ordre cognitif, méthodologique ou comportemental. (pédagogie du contrat) • Faire choisir par l'élève le véhicule de communication qui lui convient pour ses productions et qui représente ses apprentissages (ex : affiches, productions matérielles, rédactions, sketchs, etc.). • S'assurer de la complexité des productions ou des tâches à effectuer selon la capacité de chacun des élèves.
Les structures
• Planifier la répartition des élèves par le décloisonnement des groupes de classes différentes (des équipes formées avec des élèves d'un autre groupe). • Planifier la répartition des élèves en groupes multiâges (groupes de plusieurs âges peu importe leur niveau). • Planifier la répartition des élèves en groupes multidisciplinaires (pour réaliser une activité qui permet des apprentissages dans plus de deux disciplines). • Planifier la répartition des élèves de façons variées, soient en groupes de projets, de besoins, d'intérêt, de niveaux ou d'entraide. • Gérer le temps d'enseignement ou l'horaire en fonction des stratégies d'apprentissage, des procédures de travail, des méthodes ou des pédagogies utilisées et des formes d'accompagnement possibles ou nécessaires. • Se donner des outils pour gérer le temps à proposer aux élèves (ex : plan de travail, tableau de programmation, etc.). • Prévoir l'utilisation de divers espaces dans l'école. • Aménager l'espace de travail de l'élève en fonction de ses besoins • Planifier des échéanciers souples qui permettent de tenir compte des rythmes et des capacités de chacun lors de la présentation des productions finales.

Définition opérationnelle du concept de planification de la différenciation pédagogique
Les évaluations
• Diagnostiquer les forces et les faiblesses de chacun des élèves dans les matières de base. • Identifier des critères de réussite pertinents pour respecter la progression de chacun des élèves. • Situer de façon continue la progression des apprentissages de chacun des élèves dans les matières de base. • Rassembler et organiser des informations de sources diverses sur le profil de l'élève. • Planifier des évaluations diversifiées et adaptées tout au long de l'activité d'apprentissage pour réguler son enseignement. • Prévoir l'utilisation de divers outils pour faire la collecte des données pour l'évaluation.
La coopération
• Travailler en collaboration avec des collègues enseignants et d'autres intervenants pour construire des activités d'apprentissage et intervenir adéquatement. • Travailler en équipe de cycle pour réaliser la planification d'activités d'apprentissage. • Travailler en équipe de cycle pour réaliser l'évaluation continue d'activités d'apprentissage. • Organiser un enseignement en « Team-teaching » (deux enseignantes travaillent en même temps avec le même groupe d'élèves). • Prévoir l'intervention de divers intervenants ou animateurs pour la réalisation d'activités d'apprentissage. • Participer à l'élaboration d'un plan d'intervention adapté pour les élèves en trouble d'apprentissage.

APPENDICE D

LES DIMENSIONS CONCEPTUELLES DU CONCEPT DE LA PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT DANS LE CADRE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

LES CONTENUS À ENSEIGNER

Maîtriser le programme en français et en mathématique

1. M'approprier de manière personnalisée et claire les contenus à enseigner en mathématique tout au long du primaire.

2. M'approprier de manière personnalisée et claire les contenus à enseigner en français tout au long du primaire.

Sélectionner des compétences à faire acquérir

3. Sélectionner dans le programme d'étude les compétences disciplinaires à développer selon les besoins et les capacités des élèves de mon groupe-classe

4. Sélectionner dans le programme d'étude les compétences transversales à développer selon les besoins et les capacités des élèves de mon groupe-classe.

Préparer des activités d'apprentissage

5. Préparer des activités d'apprentissage dont les préalables requis à leur réalisation sont déjà maîtrisés par les élèves.

6. Préparer des activités d'apprentissage qui favorisent une progression adéquate de l'apprentissage d'un contenu selon la logique du plus simple au plus complexe.

7. Prévoir des activités d'enrichissement adaptées à chacun des élèves.

8. Prévoir des activités de récupération adaptées à chacun des élèves.

51. S'assurer de la complexité des productions selon la capacité de chacun des élèves.

LES PROCESSUS D'INTERVENTION

Prévoir et organiser les interventions adaptées aux élèves

10. Prévoir des moyens variés pour stimuler les connaissances antérieures afin de rendre les activités d'apprentissage signifiantes pour le plus grand nombre d'élèves possible.

11. Anticiper et être prêt à répondre à des questions inattendues en français peu importe le niveau ciblé de la part des élèves.

12. Anticiper et être prêt à répondre à des questions inattendues en mathématiques peu importe le niveau ciblé de la part des élèves.

13. Adapter mes interventions afin qu'elles favorisent le développement de l'autonomie chez l'élève.

50. Faire choisir par l'élève la forme de communication qui lui convient pour ses productions et qui représente ses apprentissages. (ex : affiches, productions matérielles, rédactions, sketchs, etc.)

Sélectionner le matériel didactique adapté aux besoins de chacun

22. Sélectionner du matériel didactique varié et approprié qui favorisera la progression de tous les élèves selon leurs caractéristiques.

23. Choisir différents supports didactiques adaptés aux besoins des élèves pour agrémenter l'enseignement et pour capter leur attention et leur intérêt.

Prévoir diverses approches pédagogiques

30. Préparer et organiser de concert avec les élèves un projet qui s'appuie sur leurs besoins et leurs intérêts. (pédagogie par projet)

31. Préparer et organiser des activités visant des apprentissages coopératifs où la participation de chacun est nécessaire à la réalisation de la tâche demandée. (Enseignement coopératif)

32. Préparer et organiser les contenus disciplinaires de façon transversale. (L'interdisciplinarité)

33. Préparer et organiser des activités d'apprentissage qui engagent les élèves dans la résolution de problèmes. (Apprentissage par problèmes)

34. Inventorier, sélectionner et préparer des problèmes visant le développement d'habiletés intellectuelles diverses. (Apprentissage par problèmes)

35. Prendre en compte les différentes façons d'apprendre chez les élèves en ajustant ma pédagogie. (Enseignement stratégique : Tardif)

36. Amener les élèves à prendre conscience de leurs stratégies d'apprentissage pour construire leur savoir. (Enseignement stratégique : Tardif)

37. Préparer et organiser des activités d'apprentissage où l'élève utilise ses stratégies pour intégrer le contenu qu'il réinvestit dans des contextes variés. (Enseignement stratégique : Tardif)

38. Préparer et organiser des activités d'apprentissage en proposant des ateliers à vocations différentes : exploration, formation de base, remédiation, enrichissement. (Enseignement par atelier)

39. Utiliser l'image mentale comme outil pédagogique en vue de développer l'attention, la réflexion et la mémorisation des élèves.(gestion mentale)

40. Préparer et organiser des activités d'apprentissage sur l'utilisation des gestes mentaux et guider les élèves dans ce processus. (gestion mentale)

41. Préparer et organiser des activités d'apprentissage où existe un accord négocié entre moi et l'élève afin de réaliser un objectif d'ordre cognitif, méthodologique ou comportemental. (pédagogie du contrat)

STRUCTURE DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Organiser le fonctionnement du groupe selon les caractéristiques des élèves

40. Planifier la répartition des élèves par le décloisonnement des groupes de classes différentes (des équipes formées avec des élèves d'un autre groupe).

41. Planifier la répartition des élèves en groupes multi-âges (groupes de plusieurs âges peu importe leur niveau).

42. Planifier la répartition des élèves en groupes multidisciplinaires (pour réaliser une activité qui permet des apprentissages dans plus de deux disciplines).

43. Planifier la répartition des élèves de façons variées, soient en groupes de projets, de besoins, d'intérêt, de niveaux ou d'entraide.

Organiser et adapter le temps

9. Prévoir la durée des activités d'apprentissage pour chacun des élèves selon leurs caractéristiques.
44. Gérer le temps d'enseignement ou l'horaire en fonction des stratégies d'apprentissage, des procédures de travail, des méthodes ou des pédagogies utilisées et des formes d'accompagnement possibles ou nécessaires.

45. Me donner des outils pour gérer le temps à proposer aux élèves.
(ex : plan de travail à éléments ouverts, tableau de programmation, contrat de travail ou grille de planification, etc.)

52. Planifier des échéanciers souples qui permettent de tenir compte des rythmes et des capacités de chacun lors de la présentation des productions.

Aménager l'espace

48. Prévoir l'utilisation de divers espaces dans l'école.

49. Aménager l'espace de travail de l'élève en fonction de ses besoins.

ÉVALUATION DE LA PROGRESSION DES ÉLÈVES

Identifier le profil des élèves

14. Diagnostiquer les forces et les faiblesses de chacun des élèves en français.

15. Diagnostiquer les forces et les faiblesses de chacun des élèves en mathématiques.

19. Rassembler et organiser des informations de sources diverses sur le profil de l'élève.

Diversifier et adapter les modalités des évaluations pour assurer la progression des élèves

16. Identifier des critères de réussite pertinents qui prennent en compte l'état de la progression de chacun des élèves.

17. Situer de façon continue la progression des apprentissages de chacun des élèves en français.

18. Situer de façon continue la progression des apprentissages de chacun des élèves en mathématiques.

20. Planifier des évaluations diversifiées et adaptées tout au long de l'activité d'apprentissage pour réguler son enseignement.

21. Prévoir l'utilisation de divers outils pour faire la collecte des données pour l'évaluation.

COLLABORATION PROFESSIONNELLE

Travailler en collaboration avec des collègues enseignants

24. Travailler en collaboration avec des collègues enseignants et d'autres intervenants pour construire des activités d'apprentissage et/ou intervenir adéquatement.

25. Contribuer au travail d'équipe de cycle pour réaliser la planification d'activités d'apprentissage.

26. Contribuer au travail d'équipe de cycle pour réaliser l'évaluation continue d'activités d'apprentissage.

27. Organiser un enseignement en « Team-teaching » (deux enseignantes travaillent en même temps avec le même groupe d'élèves).

Collaborer avec des intervenants non enseignants

28. Prévoir l'intervention de divers intervenants ou animateurs pour la réalisation d'activités d'apprentissage.

29. Participer à l'élaboration d'un plan d'intervention adapté pour les élèves en trouble d'apprentissage.

Rapport-Gratuit.com

LES DISPOSITIONS DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

53. ***Faire preuve d'originalité dans la planification de l'enseignement pour soulever l'intérêt des élèves les moins motivés face aux apprentissages.***

54. ***Différencier ma planification et mon enseignement au quotidien en demeurant optimiste et persévérant.***

APPENDICE E

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE

Le sentiment de compétence des finissantes du Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire (BÉPEP) par rapport à la planification d'un enseignement basé sur la différenciation pédagogique.

Ce questionnaire a été élaboré dans le cadre de mon projet de recherche de maîtrise. Je vous remercie à l'avance de votre collaboration. Je garantis la confidentialité et l'anonymat des réponses.

Veuillez attribuer un nombre de 0 à 10 à chaque énoncé à l'aide de l'échelle suivante :

0	1	2	3	4	**5**	6	7	8	9	**10**
Je ne peux pas le faire du tout					**Je peux le faire partiellement**					**Je peux le faire avec grande certitude**

Questionnaire créé par Geneviève Maheux (2005)

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Sentiment de compétence
(0-10)

Différencier le contenu d'apprentissage en fonction des élèves

9. M'approprier de manière personnalisée et claire les contenus à enseigner en mathématique tout au long du primaire. _____

10. M'approprier de manière personnalisée et claire les contenus à enseigner en français tout au long du primaire. _____

11. Sélectionner dans le programme d'étude les compétences disciplinaires à développer selon les besoins et les capacités des élèves de mon groupe-classe. _____

Échelle :

0	1	2	3	4	**5**	6	7	8	9	**10**
Je ne peux pas le faire du tout					**Je peux le faire partiellement**					**Je peux le faire avec grande certitude**

Sentiment de compétence (0-10)

Différencier le contenu d'apprentissage en fonction des élèves (suite)

12. Sélectionner dans le programme d'étude les compétences transversales à développer selon les besoins et les capacités des élèves de mon groupe-classe. _____

13. Préparer des activités d'apprentissage dont les préalables requis à leur réalisation sont déjà maîtrisés par les élèves. _____

14. Préparer des activités d'apprentissage qui favorisent une progression adéquate de l'apprentissage d'un contenu selon la logique du plus simple au plus complexe. _____

15. Prévoir des activités d'enrichissement adaptées à chacun des élèves. _____

16. Prévoir des activités de récupération adaptées à chacun des élèves. _____

17. Prévoir la durée des activités d'apprentissage pour chacun des élèves selon leurs caractéristiques. _____

Échelle :

0	1	2	3	4	**5**	6	7	8	9	**10**
Je ne peux pas le faire du tout					**Je peux le faire partiellement**				**Je peux le faire avec grande certitude**	

Sentiment de compétence (0-10)

Préparer des interventions adaptées aux élèves

18. Prévoir des moyens variés pour stimuler les connaissances antérieures afin de rendre les activités d'apprentissage signifiantes pour le plus grand nombre d'élèves possible. _____

19. Anticiper et être prêt à répondre à des questions inattendues en français peu importe le niveau ciblé de la part des élèves. _____

20. Anticiper et être prêt à répondre à des questions inattendues en mathématiques peu importe le niveau ciblé de la part des élèves. _____

21. Adapter mes interventions afin qu'elles favorisent le développement de l'autonomie chez l'élève. _____

Planifier des évaluations diversifiées

22. Diagnostiquer les forces et les faiblesses de chacun des élèves en français. _____

23. Diagnostiquer les forces et les faiblesses de chacun des élèves en mathématiques. _____

24. Identifier des critères de réussite pertinents qui prennent en compte l'état de la progression de chacun des élèves. _____

Échelle :

0	1	2	3	4	**5**	6	7	8	9	**10**
Je ne peux pas le faire du tout					**Je peux le faire partiellement**					**Je peux le faire avec grande certitude**

Sentiment de compétence (0-10)

Planifier des évaluations diversifiées (suite)

25. Situer de façon continue la progression des apprentissages de chacun des élèves en français. _____

26. Situer de façon continue la progression des apprentissages de chacun des élèves en mathématiques. _____

27. Rassembler et organiser des informations de sources diverses sur le profil de l'élève. _____

28. Planifier des évaluations diversifiées et adaptées tout au long de l'activité d'apprentissage pour réguler son enseignement. _____

29. Prévoir l'utilisation de divers outils pour faire la collecte des données pour l'évaluation. _____

Préparer le matériel didactique approprié à chacun

30. Sélectionner du matériel didactique varié et approprié qui favorisera la progression de tous les élèves selon leurs caractéristiques. _____

31. Choisir différents supports didactiques adaptés aux besoins des élèves pour agrémenter l'enseignement et pour capter leur attention et leur intérêt. _____

Échelle :

0	1	2	3	4	**5**	6	7	8	9	**10**
Je ne peux pas le faire du tout					**Je peux le faire partiellement**					**Je peux le faire avec grande certitude**

Sentiment de compétence (0-10)

Travailler en collaboration

32. Travailler en collaboration avec des collègues enseignants et d'autres intervenants pour construire des activités d'apprentissage et/ou intervenir adéquatement. _____

33. Contribuer au travail d'équipe de cycle pour réaliser la planification d'activités d'apprentissage. _____

34. Contribuer au travail d'équipe de cycle pour réaliser l'évaluation continues d'activités d'apprentissage. _____

35. Organiser un enseignement en « Team-teaching » (deux enseignantes travaillent en même temps avec le même groupe d'élèves). _____

36. Prévoir l'intervention de divers intervenants ou animateurs pour la réalisation d'activités d'apprentissage. _____

37. Participer à l'élaboration d'un plan d'intervention adapté pour les élèves en trouble d'apprentissage. _____

Prévoir diverses approches pédagogiques

38. Préparer et organiser de concert avec les élèves un projet qui s'appuie sur leurs besoins et leurs intérêts. (pédagogie par projet) _____

Échelle :

0	1	2	3	4	**5**	6	7	8	9	**10**
Je ne peux pas le faire du tout					**Je peux le faire partiellement**					**Je peux le faire avec grande certitude**

Sentiment de compétence (0-10)

Prévoir diverses approches pédagogiques (suite)

39. Préparer et organiser des activités visant des apprentissages coopératifs où la participation de chacun est nécessaire à la réalisation de la tâche demandée. (Enseignement coopératif) _____

40. Préparer et organiser les contenus disciplinaires de façon transversale. (L'interdisciplinarité) _____

41. Préparer et organiser des activités d'apprentissage qui engagent les élèves dans la résolution de problèmes. (Apprentissage par problèmes) _____

42. Inventorier, sélectionner et préparer des problèmes visant le développement d'habiletés intellectuelles diverses. (Apprentissage par problèmes) _____

43. Prendre en compte les différentes façons d'apprendre chez les élèves en ajustant ma pédagogie. (Enseignement stratégique : Tardif) _____

44. Amener les élèves à prendre conscience de leurs stratégies d'apprentissage pour construire leur savoir. (Enseignement stratégique : Tardif) _____

Échelle :

0	1	2	3	4	**5**	6	7	8	9	**10**
Je ne peux pas le faire du tout					**Je peux le faire partiellement**					**Je peux le faire avec grande certitude**

Sentiment de compétence (0-10)

Prévoir diverses approches pédagogiques (suite)

45. Préparer et organiser des activités d'apprentissage où l'élève utilise ses stratégies pour intégrer le contenu qu'il réinvestit dans des contextes variés. (Enseignement stratégique : Tardif) _____

46. Préparer et organiser des activités d'apprentissage en proposant des ateliers à vocations différentes : exploration, formation de base, remédiation, enrichissement. (Enseignement par atelier) _____

47. Utiliser l'image mentale comme outil pédagogique en vue de développer l'attention, la réflexion et la mémorisation des élèves.(gestion mentale) _____

48. Préparer et organiser des activités d'apprentissage sur l'utilisation des gestes mentaux et guider les élèves dans ce processus. (gestion mentale) _____

49. Préparer et organiser des activités d'apprentissage où existe un accord négocié entre moi et l'élève afin de réaliser un objectif d'ordre cognitif, méthodologique ou comportemental. (pédagogie du contrat) _____

Échelle :

0	1	2	3	4	**5**	6	7	8	9	**10**
Je ne peux pas le faire du tout					**Je peux le faire partiellement**					**Je peux le faire avec grande certitude**

Sentiment de compétence (0-10)

Prévoir l'organisation et le fonctionnement du groupe d'élèves selon leurs caractéristiques

50. Planifier la répartition des élèves par le décloisonnement des groupes de classes différentes (des équipes formées avec des élèves d'un autre groupe). _____

51. Planifier la répartition des élèves en groupes multiâges (groupes de plusieurs âges peu importe leur niveau). _____

52. Planifier la répartition des élèves en groupes multidisciplinaires (pour réaliser une activité qui permet des apprentissages dans plus de deux disciplines). _____

53. Planifier la répartition des élèves de façons variées, soient en groupes de projets, de besoins, d'intérêt, de niveaux ou d'entraide. _____

Organiser le temps en respectant le rythme de chacun

54. Gérer le temps d'enseignement ou l'horaire en fonction des stratégies d'apprentissage, des procédures de travail, des méthodes ou des pédagogies utilisées et des formes d'accompagnement possibles ou nécessaires. _____

55. Me donner des outils pour gérer le temps à proposer aux élèves. (ex : plan de travail à éléments ouverts, tableau de programmation, contrat de travail ou grille de planification, etc.) _____

Rapport-Gratuit.com

Échelle :

0	1	2	3	4	**5**	6	7	8	9	**10**
Je ne peux pas le faire du tout					**Je peux le faire partiellement**					**Je peux le faire avec grande certitude**

Sentiment de compétence (0-10)

Prévoir l'utilisation de lieux variés

56. Prévoir l'utilisation de divers espaces dans l'école. _____

57. Aménager l'espace de travail de l'élève en fonction de ses besoins. _____

Prévoir des démarches conduisant aux productions finales personnalisées des élèves

58. Faire choisir par l'élève la forme de communication qui lui convient pour ses productions et qui représente ses apprentissages.. (ex : affiches, productions matérielles, rédactions, sketchs, etc.) _____

59. S'assurer de la complexité des productions selon la capacité de chacun des élèves. _____

60. Planifier des échéanciers souples qui permettent de tenir compte des rythmes et des capacités de chacun lors de la présentation des productions. _____

En général

61. Différencier ma planification et mon enseignement au quotidien en demeurant optimiste et persévérant. _____

62. Faire preuve d'originalité dans la planification de l'enseignement pour soulever l'intérêt des élèves les moins motivés face aux apprentissages. _____

Questions d'ordre général

Sexe : ☐ Féminin ☐ Masculin

Âge : _____ ans

Langue maternelle : ☐ Français ☐ Anglais

Autres : _____

Université fréquentée : ☐ UQO ☐ UQAT

Autres : _____

Date d'entrée dans le programme de formation du BÉPEP : ☐ Automne ☐ Hiver ☐ Été Année : _____

Niveau d'enseignement lors du Stage I :

(Pour une classe à multiniveaux, cochez les cases nécessaires)

☐ **Préscolaire**

1er cycle ☐ 1ère année ☐ 2e année

2e cycle ☐ 1ère année ☐ 2e année

3e cycle ☐ 1ère année ☐ 2e année

Lieu du stage I : ☐ milieu rural ☐ milieu urbain

Niveau d'enseignement lors du Stage II :

(Pour une classe à multiniveaux, cochez les cases nécessaires)

☐ **Préscolaire**

1er cycle ☐ 1ère année ☐ 2e année

2e cycle ☐ 1ère année ☐ 2e année

3e cycle ☐ 1ère année ☐ 2e année

Questionnaire créé par Geneviève Maheux (2005)

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Lieu du stage II : ☐ milieu rural ☐ milieu urbain

Niveau d'enseignement lors du Stage III :

☐ **Préscolaire**

1er cycle ☐ 1ère année ☐ 2e année

2e cycle ☐ 1ère année ☐ 2e année

(Pour une classe à multiniveaux, cochez les cases nécessaires)

3e cycle ☐ 1ère année ☐ 2e année

Lieu du stage III : ☐ milieu rural ☐ milieu urbain

Niveau d'enseignement lors du Stage IV :

☐ **Préscolaire**

1er cycle ☐ 1ère année ☐ 2e année

2e cycle ☐ 1ère année ☐ 2e année

(Pour une classe à multiniveaux, cochez les cases nécessaires)

3e cycle ☐ 1ère année ☐ 2e année

Lieu du stage IV : ☐ milieu rural ☐ milieu urbain

Expérience de suppléance occasionnelle

Avez-vous occasionnellement fait de la suppléance ?

☐ oui ☐ non

Si oui, au cours de combien d'années scolaires ?

_____ année(s) scolaire(s)

Précisez la fréquence moyenne :

☐ - de 10 jours/année
☐ 10 à 20 jours/année
☐ 20 à 30 jours/année
☐ 30 à 40 jours/année
☐ + de 40 jours/année

Quelle est votre définition de la différenciation pédagogique ?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Questionnaire créé par Geneviève Maheux (2005)

APPENDICE F

LETTRE AUX ÉTUDIANTES ABSENTES

Le 29 mars 2006, Rouyn-Noranda

Chers étudiants, chères étudiantes,

Je me nomme Geneviève Maheux et je suis étudiante à la maîtrise à temps partiel depuis 3 ans. Je suis originaire de La Sarre et habite présentement Gatineau depuis 2 ans. Je suis très contente que vous ayez accepté de répondre au questionnaire d'enquête de ma recherche portant sur la différenciation pédagogique. Je suis à ma 5e année d'enseignement depuis ma formation et c'est un sujet auquel j'ai été confrontée à plusieurs reprises.

Le questionnaire porte sur le sentiment de compétence actuel à planifier la différenciation pédagogique de votre enseignement au terme de votre formation initiale. Je vous demande de répondre de façon spontanée à l'aide de l'échelle proposée. Il est entendu que les réponses demeurent confidentielles.

Merci de votre collaboration, elle est précieuse pour moi !

Geneviève Maheux

NOTES ET RÉFÉRENCES

Chapitre 1

[1] Université du Québec en Outaouais, http://www.uqo.ca
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, http://www.uqat.ca (sources consultées le 24 février 2006)

[2] François Lasnier (2001) a adapté la définition du MEQ pour la rendre plus opérationnelle. Il définit une compétence comme étant « […] un savoir-agir complexe résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur ou social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun […] » (p.26). Selon l'auteur, l'apprenant doit passer par trois stades : le stade des habiletés (intégration des connaissances déclaratives), des capacités (intégration des habiletés) et celui des compétences (activation cohérente des capacités selon les situations). Il juge que l'intégration est cruciale, car il ne s'agit pas simplement d'activer les capacités, il faut les activer de façon cohérente en fonction du besoin du moment et de la spécificité de la tâche. « Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. » Université de Montréal, p.12-31. http://www.cam.org /agefls/ressources/Article_Legendre, (source consultée le 23 mai 2003).

[3] Durkheim, cité dans Rocher (1992) : « manière de penser, de sentir et d'agir » (p. 110).

[4] La culture première se manifeste surtout dans le langage oral et écrit (Mollen cité dans Goupil, 1997 et Thin, 1998), ce qui affecte tous les autres apprentissages en facilitant ou en entravant leur réalisation.

[5] Le programme de formation de l'école québécoise actuel présente les compétences transversales comme étant le développement de compétences intellectuelles, méthodologiques, personnelles et sociales ainsi que la capacité à communiquer. Ces compétences sont plus générales que celles définies dans chaque matière scolaire. Le niveau des compétences à développer au primaire est précisé par cycle. Le développement des compétences s'effectue dans des situations de plus en plus complexes, comme les situations de résolution de problèmes en lien avec des domaines généraux de formation, qui sont la santé et le bien-être, l'orientation et

l'entrepreneuriat, l'environnement et la consommation, les médias ou le vivre-ensemble et la citoyenneté (MEQ, 2001b).

[6] Cette interprétation se définit selon l'expérience du praticien, ses connaissances (formation), ses propres croyances et valeurs ainsi que ses intentions pédagogiques (Perrenoud, 1994).

[7] Ces pourcentages sont calculés à partir des données présentées à la page 16 concernant les deux catégories.

[8] S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel est une compétence professionnelle reliée à l'identité professionnelle (MEQ, 2001a, p. 59)

Chapitre II

[1] Le concept de sentiment d'efficacité personnelle se distingue du concept de l'estime de soi car ce sentiment est formé par l'expérience directe de l'individu et par les évaluations formulées par des personnes importantes pour lui alors que l'estime de soi est le résultat des évaluations de sa valeur personnelle. En effet, « […] des personnes peuvent se considérer totalement inefficaces dans une activité donnée sans pour autant perdre leur estime de soi, parce qu'elle n'engage pas leur valeur personnelle dans cette activité […] » (Bandura, 2003, p. 24). Une bonne estime de soi ne conduit pas toujours à de bonnes performances, par contre les croyances d'efficacité de l'individu sont de bons prédicateurs de celles-ci (Pajares et Kranzler, 1995 et Pajares et Miller, 1994a, 1995, cités dans Bandura, 2003, p. 24).

[2] «Les enseignants ayant un sentiment élevé d'efficacité pédagogique agissent en pensant qu'il est possible d'apprendre aux élèves difficiles grâce à un effort supplémentaire et à des techniques appropriées, et qu'ils peuvent solliciter le soutien de la famille et vaincre les influences contraires de la communauté par un enseignement efficace. Par contre, les enseignants qui ont un faible sentiment d'efficacité pédagogique estiment qu'ils ne peuvent pas faire grand-chose si les élèves ne sont pas motivés et pensent que l'influence exercée est fortement limitée par les influences non soutenantes voire opposées du foyer et du voisinage.» (Bandura, 2003, p. 363).

[3] « Ceux qui ont un faible sentiment d'efficacité pédagogique favorisent une orientation caractérisée par la surveillance, qui considère avec pessimisme la motivation des élèves, met l'accent sur le contrôle du comportement en classe par des règles strictes, et utilise des récompenses extrinsèques et des sanctions pour amener

les élèves à étudier (Woolfolk & Hoy, 1990 ; Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990). Melby (1995) constate que les enseignants ayant un faible sentiment d'efficacité sont submergés par les problèmes en classe. Ils n'ont pas confiance en leur aptitude à gérer leur classe, sont stressés et énervés par la mauvaise conduite des élèves, doutent fortement de la capacité d'amélioration des élèves, etc. » (Bandura, 2003, p. 364).

[4] Dussault et al. (2001) ont réalisé la validation canadienne-française de *l'échelle d'autoefficacité des enseignants* (*Teacher efficacy scale*) de Gibson et Dembo.

[5] Przesmycki (1991). « La démarche de base du travail autonome consiste à faire participer l'élève à la construction d'un apprentissage en lui laissant la liberté de s'organiser et de se prendre en charge à l'intérieur comme à l'extérieur du cadre scolaire. Son action porte à la fois sur le contenu et sur les processus. » (p. 102)

[6] Peretti (1987) mentionne notamment qu'il peut s'agir d'enseigner une discipline une semaine ou une sur deux par trimestre pour avoir des durées accrues. L'enseignant peut aussi enseigner une séquence sans rupture ou différencier le nombre d'heures d'enseignement consacré à une discipline d'une semaine à l'autre.

[7] Zimmerman B-J. et Schunk D- H. (1994) : « As student work on a task they compare their performances to their goals. Self-evaluations of progress enhance self-efficacy and keep students motivated to improve. » (p. 81).

[8] Zimmerman, B-J. et Schunk D-H. (1989): « Schunk (1984) has reviewed extensive research indicating that student's self-efficacy measures were to their choice of tasks, persistence, effort expenditure, and skill acquisition. » (p. 12) and «Self-efficacy, along with the anticipated satisfaction of attaining the goal, can sustain students' motivation. » (p.106).

Chapitre IV

[1] Selon Quivy et Campenhoudt (1995), l'enquête par questionnaire : «[…] consiste à poser à un ensemble de répondants, le plus souvent représentatif d'une population, une série de questions relatives à leur situation sociale, professionnelle ou familiale, à leurs opinions, à leur attitude […] à leur niveau de connaissances ou de conscience d'un évènement ou d'un problème, ou encore sur tout autre point qui intéresse les chercheurs.» (p. 190).

Chapitre V

[1] Le nombre d'effectifs en Abitibi-Témiscamingue dans les écoles primaires étaient de 12 537 en 2000-2001 alors qu'il est de 10 516 élèves en 2004-2005 comparativement à 24 440 (2000-2001) et 22 203 (2004-2005) élèves pour la région de l'Outaouais.
http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Portraits_regionaux/pdf/8_effectifs.pdf
http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Portraits_regionaux/pdf/7_effectifs.pdf

BIBLIOGRAPHIE

Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage. Pédagogues et pédagogies*. Paris : Presses universitaires de France.

Anderson A. (2004). La différenciation : un regard du côté de l'apprenant. *Vie pédagogique*, (130), 31-34.

Archambault, J. et Richer, C. (2005). Tenir compte des différences. *Vie pédagogique*, (136), 50-52.

Bailly, L., et al. (2002). *Vivre ses projets, Construire activement son projet professionnel.* Issy les Moulineaux : ESF éditeur.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle* (Traduit de l'anglais par Jacques Lecomte). Éditions De Boeck,.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, *37* (2), 122-147.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, *28* (2), 117-148.

Barry, A. (2004, février - mars). Différenciation et diversification : clarification conceptuelle en enjeux. *Vie Pédagogique, (130),* 20-23.

Bidjang, S. Gauthier, C., Melllouki, M. et Desbiens, J-F. (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents ? Une enquête québécoise.* Québec : Presses de l'Université Laval.

Bolduc, G. et M. Van Neste. La différenciation pédagogique : travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques. *Vie Pédagogique*, (123), 24-27.

Bouchard, S. et Cyr, C. (Dir.) (2002). *Recherche psychosociale*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi ? *Revue des sciences de l'éducation,*[En ligne] http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n1/000306ar.html

Bordeleau, C. et Morency, L. (1999). *L'art d'enseigner, Principes, conseils et pratiques pédagogiques*. Montréal : Éditions Gaëtan Morin.

Rapport-Gratuit.com

Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles.* Montréal : Les éditions de la Chenelière.

Chambers, B., Margaret, H. P., Schaeff, J. et Wilson Mau, D. (1997). *Découvrir la coopération, activité d'apprentissage coopératif pour les élèves de 3 à 8 ans.* Montréal : Les éditions de la Chenelière.

Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Pratiques pédagogiques*, Paris-Bruxelles : De Boeck université.

Daniel, M-F. et Schleifer, M. (1996). *La coopération dans la classe : étude du concept et de la pratique éducative.* Montréal : Les éditions Logiques.

Deaudelin C., Dussault, M. et Brodeur M. (2002). Impact d'une stratégie des TIC sur le sentiment de d'autoefficacité d'enseignants du primaire. *Revue des sciences de l'éducation* [En ligne], 28(2).
Accès : http://www.erudit.org/revue/rse/2002/v28/n2/007360ar.html

Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques.* Presses universitaires de Namur : Les éditions du CRP.

Dussault, M., Villeneuve, P. et Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation* [En ligne], 27(1)
Accès : http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n1/000313ar.html

Deslauriers, C. (2005, Février – Mars). Vivre la différenciation au quotidien. *Vie Pédagogique*, 134, 19-21.

Falardeau M. et Loranger M. (1993). Le choix des stratégies d'apprentissage dans différents contextes scolaires par l'élève du primaire et du secondaire. *Revue canadienne de l'Éducation* [En ligne], 18(4), 307-322. Accès :
http://www.csse.ca/CJE/Articles\fulltext\CJE18-4/CJE18-4-03falardeau.pdf

Fisher, B.L., Allen, R. et Kose, G. (1996). The relationship between anxiety and problem-solving skills in children with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (4), 439-446.

Gauthier, C., Desbiens, M. et Martineau, S. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie.* Québec : Les presses de l'Université Laval.

Gauthier, B. (Dir.) (1992). *Recherche sociale, De la problématique à la collecte des données,* (2e éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Gearheart, B.R. et Gearheart, C.J. (1989). *Learning Disabilities, Educational stratégies.* Columbus, Ohio : Merrill Publishing Company.

Georges, J. sous la direction de Berteloot D. (1997). *Organiser et planifier sa classe.* Paris : Édition Hatier.

Gibson, S. et Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy : A construct validation. *Journal of Educationnal Psychology*, 76, 569-582.

Gillig, J-M. (2001). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école, théorie et pratique de la différenciation pédagogique.* Paris : Hachette Livre.

Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, (2e éd.). Montréal : Éditions Gaëtan Morin.

Hoerr R., T. (2002) *Intégrer les intelligences multiples dans votre école.* Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Jodoin, J-P. (1980). *Étude de la relation entre le concept de soi et la performance scolaire chez certains élèves en difficulté scolaire.* Mémoire de maîtrise inédit. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Kerjean, A. (2006). *L'apprentissage par expérience, pour développer les comportements humains stratégiques.* Issy les Moulineaux : ESF Éditeur.

Korenblit, P., Nicolas, C. et Lehongre, H. (2003). *Construire son projet professionnel à partir du bilan de compétence.* Issy les Moulineaux : ESF éditeur, coll. formation permanente.

Laforce et al. (2002). *Enquête auprès des premières personnes diplômées du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement au primaire (BÉPEP).* Université du Québec.

Lefrançois, R. (1992). *Stratégies de recherche en sciences sociales (Application à la gérontologie).* Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Leblanc, G., Chiasson, L. et Lapointe, G. (2005). Habitudes de vie et sentiment d'efficacité personnelle : des instruments de mesure. *Pédagogie Collégiale, 18*(4), 14-20.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation, (2e éd.).* Guérin, Montréal : Éditeur limitée.

Legrand, L. (1986). *La différenciation pédagogique.* Paris : Éditions du Scarabée.

Maheux, G. (1995). *La représentation de la pratique de l'enseignement par l'enseignante de l'école primaire en Abtibi-Témiscamingue.* Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Melby, L.C. (1995). *Teacher efficacy and classroom management: A study of teacher cognition, emotion and stategy usage associated with externalising student behavior.* Los Angeles: Ph.D. diss. University of California.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001a). *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles.* Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation et des qualifications, Direction de la formation du personnel scolaire.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire.* Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation et des qualifications, Direction de la formation du personnel scolaire.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages.* Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation et des qualifications, Direction de la formation du personnel scolaire.

Meirieu, P. (1985). *L'école mode d'emploi, Des « Méthodes actives » à la pédagogie différenciée.* Paris : Édition ESF.

Meirieu, P. (2004). *Faire l'école, faire la classe.* Paris : Édition ESF.

Morin, C., Bouvier, P. et Juneau, G. (1998). *Être prof, Trucs, conseils et témoignages d'enseignants.* Montréal : Les éditions Logiques.

Peretti, A. (1987). *Pour une école plurielle. Paris :* Librairie Larousse.

Perraudeau, M. (1997). *Les cycles et la différenciation pédagogique.* Paris : Armand Colin.

Perrenoud, P. (2004). *Dix nouvelles compétences pour enseigner.* (4e éd.). Paris : ESF éditeur.

Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action.* Collection pédagogies, Paris : ESF éditeur.

Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences.* Collection pédagogies, Paris : ESF éditeur.

Perrenoud, P. (1994). Curriculum : le formel, le réel, le caché » dans J. Houssaye, (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui,* 61-76 Paris : ESF éditeurs,.

Piot, T. (1997). Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques. Une clef pour comprendre la construction de la professionnalité enseignante.

Recherche et formation : L'identité enseignante : entre formation et action professionnelle, Institut National de Recherche Pédagogique, (25) 113-123.

Plaisent, M. (2002). *SPSS 11.0 (Guide d'autoformation*). Ste-Foy, Québec : Presse de l'Université du Québec. Version du programme utilisée à distance sur le portail de l'UQAT.

Plaisent, M. (2004). *SPSS 12.0 (Guide d'autoformation)* Ste-Foy, Québec : Presse de l'Université du Québec.

Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée.* Paris : Hachette.

Quivy, R. et Campenhoudt L-V. (1995). Manuel de recherche en sciences sociales, (2e éd.). Paris : Édition Dunod.

Rey, B. Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2003). *Outils pour enseigner - Les compétences à l'école, apprentissage et évaluation.* Bruxelles : Édition De Boeck.

Rocher, G. (1992). Introduction à la sociologie générale. La Salle, Québec : éditions Hurtubise HMH Ltée.

Salkind, N. J. (2006). *Tests and measurement for people who (think they) hate tests and measurement.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Selltiz, C. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales.* Montréal : Les éditions HRW.

Skhedi, A. (1998). *Can the curriculum Guide Both Emancipate and Educate Teachers ? Curriculum inquiry, 28* (2), 209-230.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive.* Montréal : Les éditions Logiques.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien.* Québec : Presses de l'Université Laval.

Tardif, N. (2005, Février - Mars). La pédagogie différenciée au service de l'apprentissage. *Vie Pédagogique, 134*, 21-24.

Thin, D. (1998). Quartiers populaires : l'école et les familles. Lyons : Presses universitaires.

Turenhoudt, M-V. S. (1989). *Gérer une pédagogie différenciée.* Bruxelle : De Boeck Université.

UQAT (2004). Cahier d'évaluation du Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Viau, R., Joly, J., Bédard, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l'éducation,* [En ligne], *30*(1). Accès : www.erudit.org/revue/rse/2004/v30/n1

Woolfolk, A.-E., Rosoff, B., et Hoy, W.-K. (1990). Prospective teacher's sense of efficacy and thier belief about managing students. *Teaching and Teacher education, 6*, 137-148.

Woolfolk, A.-E. et Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers'sense of efficacy and belief about control. *Journal of Educational psychology*, 82,81-92.

Zakhartchouk, J.-M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée.* France : Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).

Zimmerman, B.-J., Bonner, S. et Kovach, R. (2000). *Des apprenants autonomes, Autorégulation des apprentissages* (Traduit de l'anglais par Christine Pagnoulle et Gaëtan Smets). Animer sa classe, Paris : De Boeck Université.

Zimmerman, B.-J. et Schunk, D.-H. (1994). *Self-regulation of learning and performance, Issues and Educational Applications.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Zimmerman, B.-J. et Schunk, D.-H. (1989). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement, Theory, Research, and Practice.* New York: Springer-Verlag In.