



La différenciation pédagogique dans des classes d'anglais langue seconde au Québec : perceptions et pratiques d'enseignantes du secondaire.

Par Didimus Zencha Ayeseh

Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du grade de maîtrise ès art (M.A.) en éducation

Québec, Canada

©Didimus Zencha Ayeseh, 2026

RÉSUMÉ

De nombreuses études mettent en évidence les effets positifs de la différenciation pédagogique (DP) sur la motivation, l'engagement et la réussite des apprenants. Lorsque l'enseignement est adapté aux différents niveaux de préparation, aux intérêts et aux profils d'apprentissage des élèves, tous les apprenants qu'ils soient performants ou en difficulté peuvent connaître une réussite significative. Cependant, on en sait encore peu sur la manière dont les enseignantes d'anglais, langue seconde (ALS), au Québec mettent en œuvre et perçoivent la DP dans les contextes de classe réguliers. La présente étude vise à combler cette lacune en examinant à la fois la mise en œuvre de la DP et les perceptions qui orientent les choix pédagogiques d'enseignantes d'ALS du secondaire.

Adoptant une approche qualitative, les données ont été recueillies par le biais d'observations en classe et d'un seul tour d'entrevues semi-dirigés avec trois enseignantes d'ALS au secondaire. L'analyse a suivi une double approche fondée sur le modèle de la DP de Tomlinson (2014), la théorie de l'acquisition d'une langue seconde de Krashen (1982) ainsi que sur des travaux relatifs à la pédagogie inclusive.

Les résultats révèlent que la DP est mise en œuvre de manière réfléchie selon plusieurs dimensions telles que le contenu, le processus, le produit et la structure de la classe, tout en intégrant les principes de l'input compréhensible et du filtre affectif. Les enseignantes favorisent des environnements inclusifs et bienveillants en mettant l'accent sur l'étayage, la rétroaction individualisée et les choix offerts aux apprenants. Les perceptions des enseignantes recueillies lors des entrevues montrent qu'elles considèrent la DP comme une approche essentielle pour répondre à l'hétérogénéité des besoins des élèves tout en favorisant leur engagement, en réduisant l'anxiété et en promouvant l'inclusion. De plus, ces perceptions se traduisent de manière cohérente dans leurs pratiques en classe, où les stratégies évoquées sont effectivement mises en œuvre pour soutenir les apprenants. Au final, cette étude apporte un éclairage sur les réalités de la mise en œuvre de la DP dans les classes d'ALS au Québec, les perceptions des enseignantes qui sous-tendent cette mise en œuvre, ainsi que sur les implications pour la formation initiale et continue des enseignants.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS	viii
DÉDICACE	ix
REMERCIEMENTS	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	3
PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	3
1.1 CONTEXTE DE L'ÉTUDE	3
1.2 REVUE DE LA LITTÉRATURE	6
1.2.1 CONVERGENCE AVEC LA PRÉSENTE ÉTUDE	9
1.2.2 DIVERGENCE AVEC LA PRÉSENTE ÉTUDE ET LACUNES AU NIVEAU DES RECHERCHES	9
1.3 LE PROBLÈME DE LA RECHERCHE	10
1.4 LES QUESTIONS DE RECHERCHE	11
CHAPITRE 2	12
CONTEXTE THÉORIQUE	12
2.1. DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE (DP)	12
2.1.1 DP INTUITIVE, SUCCESSIVE, MÉCANIQUE, PLANIFIÉE, SIMULTANÉE, RÉGULATRICE, A PRIORI, SIMULTANÉE, ET SUCCESSIVE	12
2.1.2 ENSEIGNEMENT DIFFÉRENCIÉ PAR LE CONTENU, LE PROCESSUS,LA STRUCTURE ET LE PRODUIT	16
2.1.2.1 DIFFÉRENCIATION DU CONTENU	16
2.1.2.2 DIFFÉRENCIATION DES PROCESSUS	17
2.1.2.3 DIFFÉRENCIATION DES STRUCTURES	17
2.1.2.4 DIFFÉRENCIATION DES PRODUITS	18
2.2 CADRES ET MODÈLES GUIDANT L'APPRENTISSAGE DES LANGUES SECONDES ET DE L'ALS	20

2.2.1 CADRES COGNITIFS ET ÉMOTIONNELS	20
2.2.1.1 LA THÉORIE DU MONITEUR DE STEPHEN KRASHEN (1981).....	20
2.2.1.2 LA THÉORIE SOCIOCULTURELLE DE VYGOTSKI	21
2.2.1.3 THÉORIE DE L'AUTORÉGULATION COGNITIVO-AFFECTIVE DANS LES ENVIRONNEMENTS NUMÉRIQUES	22
2.2.1.4 LE MODÈLE STRATÉGIQUE D'APPRENTISSAGE DES LANGUES	23
2.2.2 APPROCHES SOCIOCULTURELLES ET COLLABORATIVES.....	23
2.2.2.1 L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE INTERLINGUISTIQUE COMME MODÈLE D'ACQUISITION D'UNE LANGUE SECONDE	24
2.2.2.2 CADRE PÉDAGOGIQUE INTERLINGUISTIQUE	24
2.2.2.3 CADRES LIÉS À L'INNOVATION TECHNOLOGIQUE ET PÉDAGOGIQUE	25
2.2.2.4 MODÈLE INTÉGRATIF D'ACQUISITION D'UNE LANGUE SECONDE	25
2.2.2.5 CADRE D'APPRENTISSAGE INVERSÉ	26
2.2.2.6 PÉDAGOGIE DE RÉALITÉ AUGMENTÉE IMMERSIVE POUR L'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS SOUS-MARIN	26
2.3 DP ET ALS : UNE PERSPECTIVE COMPARATIVE	27
2.3.1 ÉCHAFAUDAGE ET ZONE DE DÉVELOPPEMENT PROXIMAL	27
2.3.2 FACTEURS AFFECTIFS DANS L'APPRENTISSAGE.....	28
2.3.3 APPRENTISSAGE AMÉLIORÉ PAR LA TECHNOLOGIE.....	28
2.3.4 STRATÉGIES INTERLINGUISTIQUES	29
2.3.5 OPÉRATIONNALISATION DES TYPES DE DIFFÉRENCIATION GRÂCE AUX MODÈLES D'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS LANGUE SECONDE.....	29
2.3.5.1 DIFFÉRENCIATION PRÉVUE ET A PRIORI DANS LES MODÈLES DE L'APPRENTISSAGE DE L'ALS	29

2.3.5.2 DIFFÉRENCIATION SIMULTANÉE ET RÉGULATRICE DANS LES CADRES DE RÉFÉRENCE SUR L'ALS	30
2.3.5.3 DIFFÉRENCIATION SUCCESSIVE DANS LES CADRES ALS	30
2.3.5.4 DIFFÉRENCIATION MÉCANIQUE DANS LES CADRES ALS.....	31
2.3.5.5 DIFFÉRENCIATION A POSTERIORI DANS LES CADRES SUR L'ALS	31
2.4 GRILLES D'OBSERVATION ET D'ANALYSE	32
2.4.1 GRILLE D'OBSERVATION.....	32
2.4.2 GRILLE D'ANALYSE	34
CHAPITRE 3	48
MÉTHODOLOGIE	48
3.1 DEVIS DE RECHERCHE ET JUSTIFICATION MÉTHODOLOGIE	48
3.2 SÉLECTION DES PARTICIPANTS	49
3.3 DE LA COLLECTE DES DONNÉES	50
3.3.1 APERÇU DE LA COLLECTE DES DONNÉES EN DEUX PHASES	50
3.4. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES	51
3.4.1 GRILLE D'OBSERVATION.....	51
3.4.2 GUIDE D'ENTRETIEN	52
3.4.3 ENREGISTREMENTS VIDÉO.....	52
3.5 APPROCHE D'ANALYSE DES DONNÉES.....	53
3.6 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	54
CHAPITRE 4	55
ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE RECHERCHE	55
4.1 ANALYSE DE TROIS SÉANCES DE CLASSE.....	55
4.1.1 ANALYSE DE LA SÉANCE DE CLASSE DE LA PREMIÈRE ENSEIGNANTE	55
4.1.2 ANALYSE DE LA SÉANCE DE CLASSE DE LA DEUXIÈME ENSEIGNANTE	65
4.1.3 ANALYSE DE LA SÉANCE DE LA TROISIÈME ENSEIGNANTE	73

4.1.4 SYNTHÈSE DE L'ANALYSE DES OBSERVATIONS ET RÉPONSE À LA SECONDE QUESTION DE RECHERCHE.....	80
4.1.4.1 SYNTHÈSE DES ÉLÉMENTS ÉMERGENTS DES ANALYSES INDIVIDUELLES DES TROIS ENSEIGNANTES	80
4.1.4.2 ANALYSE COMPARATIVE DES OBSERVATIONS DES TROIS ENSEIGNANTES	82
4.2. ANALYSE DES ENTREVUES à la SUITE des OBSERVATIONS	83
4.2.1 ANALYSE DE L'ENTREVUE AVEC LA PREMIÈRE ENSEIGNANTE.....	84
4.2.2 ANALYSE DE L'ENTREVUE AVEC LA DEUXIÈME ENSEIGNANTE.....	90
4.2.3 ANALYSE DE L'ENTREVUE AVEC LA TROISIÈME ENSEIGNANTE.....	94
4.2.4 RETOUR SUR L'ANALYSE DES ENTREVUES ET RÉPONSES A LA DEUXIÈME QUESTIONS DE RECHERCHE	98
4.2.4.1 SYNTHÈSE DES ÉLÉMENTS QUI RESSORTENT DE L'ANALYSE DES ENTREVUES INDIVIDUELLES	98
4.2.4.2 COMPARAISON DES ÉLÉMENTS QUI RESSORTENT DE L'ANALYSE DES ENTREVUES INDIVIDUELLES	101
CONCLUSION	104
LISTE DE RÉFÉRENCES.....	111
CERTIFICATION ÉTHIQUE.....	113
ANNEXE I: INVITATION À PARTICIPER	114
ANNEXE II : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	115
ANNEXE III : GUIDE D'ENTRETIEN	117
ANNEXE IV: EXEMPLE D'ENTRETIEN CODÉ.....	118
ANNEXE V: EXEMPLE D'OBSERVATION DE CLASSE CODÉE	120
ANNEXE VI : EXEMPLE D'UN GRILLE D'ANALYSE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE (ENSEIGNANTE 3).....	122

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1: ASPECTS DE LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE.....	19
TABLEAU 2: GRILLE D'OBSERVATION DE LA (DP) DANS DES CLASSES D'ANGLAIS LANGUE SECONDE.....	33
TABLEAU 3: UNE GRILLE D'ANALYSE DE LA DP DANS DES CLASSES D'ANGLAIS LANGUE SECONDE.....	36
TABLEAU 4: DONNEES DEMOGRAPHIQUES DES PARTICIPANTES.....	50
TABLEAU 5: SYNTHESE DES RESULTATS DES ANALYSES INDIVIDUELLES DES OBSERVATIONS DES TROIS ENSEIGNANTES.....	80
TABLEAU 6: COMPARAISON DES ELEMENTS ISSUS DE L'ANALYSE DES OBSERVATIONS DES TROIS ENSEIGNANTES.....	82
TABLEAU 7: COMPARAISON ENTRE LES DIMENSIONS DE LA DP ET DE L'ASL SELON TROIS ENSEIGNANTES.....	100
TABLEAU 8: COMPARAISON DES ELEMENTS ISSUS DE L'ANALYSE DES ENTREVUES INDIVIDUELLES.....	101

LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

ALS : Anglais langue seconde

AR : Réalité augmentée

ASL : Acquisition d'une langue seconde

ASR : Apprentissage autorégulé

DP: Différenciation pédagogique

E1: Première enseignante

E2: Deuxième enseignante

E3: Troisième enseignante

L1: Langue maternelle

L2: Langue seconde

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

PD: Pédagogie Différenciée

S: Student

STEM : Science, technologie, ingénierie et mathématiques

TSSL : Apprentissage autorégulé des langues soutenu par la technologie

T: Teacher

ZPD: Zone proximale de développement

DÉDICACE

Ce travail est affectueusement dédié à mes fils, Azemafac Jayden Smith et Zencha Ethan Haris dont la présence a été ma plus grande source de motivation.

REMERCIEMENTS

J'exprime ma plus profonde gratitude à mon directeur de recherche, le professeur Souleymane Barry, pour son accompagnement inestimable, ses commentaires éclairés et son soutien indéfectible tout au long de ce parcours de recherche. Sa rigueur intellectuelle et son mentorat ont constitué pour moi une source constante d'inspiration et de développement personnel.

Mes sincères remerciements vont également à mon ancienne directrice de recherche, la professeure Nathalie Jayne Rublik dont les encouragements précoces et les orientations avisées ont contribué à poser les fondations de ce travail.

Remerciements exceptionnels à la professeure Anatasie Amboulé Abath et à l'ancienne secrétaire du Département des sciences de l'éducation, Josée Allaire, qui m'ont chaleureusement accueillie au sein du programme, m'ont prodigué des conseils précieux et m'ont offert un accompagnement attentif ayant grandement contribué à ma réussite.

Je suis aussi profondément reconnaissant envers le Département des sciences de l'éducation pour l'environnement académique stimulant qu'il offre, ainsi que pour le soutien institutionnel et collégial continu qui a rendu cette étude possible.

Mes remerciements les plus chaleureux vont à mon épouse, Ashungatsa Destiny, pour son amour, sa patience et son encouragement, qui m'ont soutenu à travers les nombreux défis de cette aventure académique.

Enfin, j'exprime toute ma reconnaissance à mes chers amis, Myrienne Necdem Nanfa et Lacina Dofini, pour leur amitié, leur compréhension et leur soutien tout au long de ce parcours.

INTRODUCTION¹

La différenciation pédagogique (DP) occupe une place centrale dans les pratiques d'enseignement inclusives promues par le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ, 2006). Dans ce contexte, les enseignants d'anglais, langue seconde (ALS), sont encouragés à adapter leurs approches pédagogiques afin de répondre à la diversité linguistique, culturelle et cognitive de leurs apprenants. Cette approche vise à s'éloigner d'un enseignement uniforme en tenant compte des différences individuelles liées aux besoins, aux styles d'apprentissage et aux niveaux de préparation des élèves, favorisant ainsi une participation équitable et un engagement actif de tous les apprenants.

Des recherches antérieures ont mis en évidence les effets positifs de la DP sur la motivation, l'autonomie et la réussite scolaire des apprenants dans divers contextes éducatifs (Leclerc, 2019 ; Tomlinson, 2014). Toutefois, malgré son importance théorique reconnue, la mise en œuvre concrète de la DP dans les classes d'ALS demeure complexe et variable. Des facteurs tels que les contextes d'enseignement, les ressources disponibles et les croyances pédagogiques des enseignants influencent souvent la manière dont la DP est perçue et pratiquée (Abdelmalak et Provost, 2019; Gendron et Cole, 2018; Tremblay, 2019; Hamel et Turcot, 2017; Leclerc, 2017; Bergeron et al., 2021; Moldoveanu, Grenier et Steichen, 2016; DuBois et Poirier, 2012; Brown, 2018; Smith, 2016; Jones et al., 2017 ; Estaiteyeh et DeCoito, 2023. À ce jour, peu d'études ont documenté de façon approfondie les perceptions des enseignants à l'égard de la DP en parallèle avec son application concrète en classe.

Afin de combler cette lacune, la présente étude explore la mise en œuvre et les perceptions de la différenciation pédagogique par des enseignants d'ALS au secondaire au Québec. Par perceptions, nous entendons ce que les enseignants disent (voire leurs pratiques déclarées) des enseignants en lien avec la planification, la mise en œuvre en classe des activités, l'évaluation,

¹ Cette traduction a été réalisée à l'aide de l'outil d'intelligence artificielle ChatGPT. Pour les pages ou sections concernées, nous avons obtenu trois traductions successives, puis demandé à chaque fois une reformulation améliorée. Nous avons par la suite comparé les trois versions et retenu la traduction qui nous semblait la plus proche du texte original en anglais. Une révision finale de la traduction intégrale a été faite par le professeur Barry qui a corrigé, ici et là, quelques fautes d'orthographe et maladroites de formulation.

la différenciation. Alors par pratiques, nous référons à ce que les enseignants font effectivement dans leurs classe (voir leurs pratiques effectives)

Plus précisément, elle vise à répondre aux questions de recherche suivantes :

1- Comment cette approche est-elle concrètement mise en œuvre dans leurs pratiques de classe ?

2- Comment les enseignants d'ALS perçoivent-ils la différenciation pédagogique ?

Cette recherche cherche ainsi à documenter la manière dont la DP est comprise et appliquée dans des contextes d'enseignement réels, en s'appuyant à la fois sur des entretiens avec les enseignants et sur des observations en classe. Cette double approche permet d'analyser non seulement les croyances et les perceptions des enseignants, mais aussi la mesure dans laquelle celles-ci s'accordent avec leurs pratiques réelles. L'examen des pratiques effectives renforce la pertinence scientifique de l'étude parce qu'il permet de dépasser les seuls discours déclarés des enseignants pour vérifier ce qu'ils font réellement en classe, de réduire l'écart entre théorie et pratique, et de produire des résultats plus valides et utiles pour la formation et les politiques éducatives. Ce faisant, l'étude contribue à une compréhension plus approfondie de la DP dans le contexte de l'enseignement de l'ALS au Québec et offre des pistes de réflexion susceptibles d'éclairer la formation et la pratique enseignante.

Le présent mémoire comprend quatre chapitres principaux. Le premier chapitre présente le contexte général et la justification de l'étude. Le deuxième chapitre expose le cadre théorique, en s'appuyant sur des concepts clés tels que le modèle de la différenciation pédagogique de Tomlinson (1999), la théorie de l'acquisition d'une langue seconde de Krashen (1982) et des travaux connexes sur la pédagogie inclusive. Le troisième chapitre décrit la méthodologie adoptée pour cette recherche, en détaillant le devis de recherche, les participants et les procédures de collecte et d'analyse des données basées sur les observations en classe et les entretiens avec les enseignants. Enfin, le quatrième chapitre analyse et interprète les données recueillies à la lumière des questions de recherche, en mettant en évidence à la fois les perceptions et les pratiques concrètes des enseignants d'ALS au regard de la différenciation pédagogique au Québec.

CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Ces dernières années, les pratiques éducatives ont de plus en plus adopté des méthodologies inclusives et personnalisées visant à répondre aux divers besoins d'apprentissage des élèves. Parmi celles-ci, la pédagogie différenciée (PD) a gagné en importance en tant qu'approche pédagogique consistant à adapter les méthodes d'enseignement, les contenus et l'évaluation aux profils uniques de chaque apprenant. Cette évolution reflète une prise de conscience croissante de la nécessité d'améliorer les résultats scolaires et l'engagement des élèves grâce à un enseignement réactif (une approche dans laquelle l'enseignant adapte ses interventions en réponse directe aux besoins), et centré sur l'apprenant.

Cette étude s'inscrit dans le contexte particulier de l'enseignement de l'anglais langue seconde (ALS) dans les écoles secondaires du Québec, où la diversité linguistique et culturelle présente des défis pédagogiques uniques. Elle examine la façon dont les enseignants d'ALS perçoivent et mettent en œuvre la PD en classe, en portant une attention particulière à la façon dont ils adaptent leurs stratégies pour favoriser l'acquisition de la langue chez les élèves issus de milieux culturels et linguistiques divers.

En examinant les perceptions et les pratiques observées des enseignants d'ALS, notre étude vise à comprendre de quelle manière la différenciation pédagogique est mise en œuvre en contexte réel des pratiques. Elle vise à identifier les stratégies efficaces, les défis récurrents et les types de soutien qui facilitent ou entravent la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Les enseignements tirés de cette recherche visent à contribuer à l'amélioration des pratiques pédagogiques et à éclairer l'élaboration de politiques visant à mieux soutenir les apprenants d'ALS au sein du système éducatif québécois.

1.1 CONTEXTE DE L'ÉTUDE

L'histoire coloniale du Canada, façonnée par les influences française et britannique, a donné naissance à un paysage linguistique bilingue où le français et l'anglais sont les langues

officielles du pays. Au Québec, Au Québec, il est constaté que le français demeure la langue
prédominante,

officiellement confirmée par la Charte de la langue française promulguée en 1977. Cette loi impose le français comme langue d'enseignement et d'administration, témoignant ainsi de la ferme volonté de la province de préserver son identité linguistique et culturelle.

Parallèlement, l'importance de l'anglais à l'échelle mondiale, notamment dans des domaines comme le commerce international, l'enseignement supérieur et la communication numérique, n'a cessé de croître. Par conséquent, la maîtrise de l'anglais est devenue de plus en plus essentielle à la réussite scolaire et professionnelle, même dans des contextes majoritairement francophones comme le Québec. Cette dynamique exerce une pression particulière sur les programmes d'ALS de la province, notamment au secondaire. La pression vient de l'importance mondiale de l'anglais pour la réussite scolaire et professionnelle, dans un Québec francophone où les classes d'ALS sont de plus en plus diversifiées

Dans ce contexte, la PD offre une approche prometteuse pour répondre aux besoins diversifiés des apprenants d'ALS. La PD met l'accent sur l'adaptation des stratégies d'enseignement, du matériel pédagogique et des évaluations afin de tenir compte des capacités linguistiques, des préférences d'apprentissage et des origines culturelles variées des élèves. Dans les classes multiculturelles et multilingues du Québec, cette approche centrée sur l'apprenant a le potentiel de favoriser un accès équitable à l'éducation et de promouvoir des environnements d'apprentissage plus inclusifs.

Cette recherche vise à analyser la façon dont des enseignantes d'ALS du secondaire au Québec perçoivent et mettent en œuvre la pédagogie différenciée en classe. Plus précisément, elle explore les stratégies utilisées par les enseignants, les défis auxquels ils sont confrontés et les soutiens qu'ils trouvent efficaces dans l'application de la PD. En se concentrant à la fois sur les points de vue des enseignants et sur les pratiques observées en classe, cette recherche vise à produire des éclairages susceptibles de nourrir, de guider la formation des enseignants, leurs pratiques en classe et les politiques éducatives. Ce faisant, notre étude contribue à une réflexion plus large sur les moyens d'améliorer l'enseignement de l'ALS d'une manière à la fois durable et adaptée aux réalités du paysage éducatif québécois.

Dans le système d'éducation québécois, l'enseignement de l'ALS joue un rôle essentiel pour préparer les élèves à s'épanouir dans une société bilingue et de plus en plus mondialisée. Différents programmes d'ALS sont offerts pour répondre aux divers besoins linguistiques et

scolaires des apprenants, notamment des programmes d'anglais intensif et des parcours d'ALS généraux adaptés aux élèves ayant une maîtrise limitée de l'anglais. Au secondaire, les programmes d'ALS sont structurés de manière à favoriser le développement linguistique global et la sensibilisation culturelle des élèves.

Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) élaboré par le ministère de l'Éducation (2006), fournit le cadre de référence qui guide l'enseignement de l'ALS au secondaire. Il met l'accent sur trois composantes fondamentales : la communication, les outils langagiers et la culture. La composante communication vise à permettre aux élèves de s'exprimer efficacement en anglais dans des contextes scolaires et sociaux. Les outils langagiers comprennent la grammaire, le vocabulaire et les structures linguistiques, essentiels à une communication claire et précise. La composante culturelle est conçue pour aider les élèves à s'ouvrir aux communautés anglophones du monde entier et à en apprécier la diversité.

En pratique, ce programme encourage le recours à des activités d'apprentissage interactives et significatives. Par exemple, les élèves d'une classe d'ALS de 3e secondaire peuvent participer à des discussions de groupe sur des enjeux sociaux actuels, analyser des textes issus de cultures anglophones ou rédiger des dissertations persuasives intégrant à la fois le développement langagier et la pensée critique. Ces activités offrent des contextes authentiques d'utilisation de la langue et favorisent un apprentissage plus approfondi. Compte tenu de la diversité linguistique et des profils d'apprentissage variés des élèves des classes d'anglais langue seconde au Québec, les enseignants sont de plus en plus tenus d'adapter leur enseignement aux besoins individuels. Cette réalité souligne l'importance de la différenciation pédagogique (DP), à la fois comme nécessité pratique et comme opportunité pédagogique.

Dans le cadre du PFEQ pour l'ALS, la DP permet d'adapter les contenus (niveaux linguistiques), les processus (stratégies d'apprentissage), les produits (évaluations variées) et les structures (groupes flexibles) aux niveaux de préparation, intérêts et profils d'apprentissage hétérogènes des élèves.

Cette étude s'inscrit dans ce contexte éducatif particulier et examine comment les attentes du PFEQ (2006), la réalité de la classe et les perceptions des enseignants interagissent pour façonner les pratiques d'ALS visant à soutenir des apprenants linguistiquement et culturellement diversifiés. Elle répond à un manque d'études empiriques sur les pratiques réelles (vs déclarées)

des enseignants d'ALS au secondaire québécois, malgré les exigences de la DP et les besoins hétérogènes des élèves (niveaux linguistiques variés, anxiété, origines multiculturelles). Ainsi, elle offre un aperçu concret de l'application de la DP, compte tenu des contraintes et possibilités du cadre ALS québécois, pour éclairer formation et politiques.

1.2 REVUE DE LA LITTÉRATURE

Au Québec, l'anglais est reconnu comme langue seconde cohabitant avec le français, ce qui fait de l'enseignement de l'anglais un élément fondamental du système éducatif de la province. Au cours des deux dernières décennies, les réformes éducatives et les politiques inclusives ont souligné l'importance d'accueillir divers profils d'apprenants diversifiés au sein d'un programme d'études unifié (Abdelmalak et Provost, 2019). Alors que les populations étudiantes deviennent de plus en plus multiculturelles et multilingues, les stratégies pédagogiques doivent évoluer pour répondre à un large éventail de besoins scolaires et linguistiques. Parmi les approches émergentes, la différenciation pédagogique (DP) a gagné en popularité comme approche permettant d'individualiser l'enseignement et d'améliorer les résultats scolaires de tous les apprenants (Tomlinson, 2014).

La différenciation pédagogique consiste à adapter les méthodes d'enseignement, le matériel pédagogique ainsi que les évaluations aux niveaux de préparation, aux intérêts et aux profils d'apprentissage des élèves. Elle favorise un accès équitable au contenu pédagogique et contribue à créer des environnements inclusifs qui favorisent l'engagement et la réussite scolaire (Tomlinson, 2014). Dans les classes d'anglais langue seconde du Québec, où les élèves sont issus de milieux linguistiques et culturels variés, la différenciation pédagogique offre un cadre souple et adapté.

Plusieurs études (Abdelmalak et Provost (2019), Gendron et Cole (2018), Tremblay (2019), Hamel et Turcot (2017), Leclerc (2017), Bergeron et al. (2021), Moldoveanu, Grenier et Steichen (2016), Gauthier et Bissonnette (2022), DuBois et Poirier (2012), et Brown (2018)) ont examiné les perceptions et l'application de la DP dans divers contextes éducatifs au Québec. Abdelmalak et Provost (2019) ont examiné les perceptions des enseignants d'anglais langue seconde (ALS)

du secondaire au Québec à l'égard de la DP et ont constaté des divergences de points de vue. Si certains enseignants valorisaient le potentiel de la DP pour soutenir des apprenants diversifiés, d'autres ont exprimé des inquiétudes quant aux difficultés de mise en œuvre, telles que les contraintes de temps et le manque de ressources. Ces différences soulignent une tension récurrente entre l'attrait théorique de la DP et son application pratique.

En revanche, Gendron et Cole (2018) ont mené une étude quasi expérimentale pour évaluer l'impact de la différenciation pédagogique (DP) sur l'enseignement de l'anglais au Québec. Leurs résultats ont démontré que la DP améliorait significativement la compréhension en lecture des élèves, ce qui suggère des bénéfices scolaires mesurables lorsque les stratégies sont bien mises en œuvre. De même, Tremblay (2019) a fourni des données quantitatives montrant que les élèves du secondaire ayant bénéficié d'une DP étaient plus engagés et obtenaient de meilleurs résultats scolaires. Ces études appuient l'idée que la DP contribue positivement à la réussite scolaire.

D'autres chercheurs ont investigué la DP dans des contextes d'éducation multiculturelle ou inclusive. Hamel et Turcot (2017) ont constaté que les enseignants francophones du secondaire reconnaissaient la DP comme un outil essentiel dans les classes multiculturelles, bien qu'ils se heurtaient à des obstacles dans son application systématique. Leclerc (2017) a corroboré ces résultats en identifiant des obstacles systémiques, comme la difficulté des évaluations individuelles et le temps de préparation limité, qui compliquent la mise en œuvre de la DP. Collectivement, ces études suggèrent que si les enseignants valorisent la DP, des contraintes pratiques entravent souvent son utilisation efficace.

Bergeron et al. (2021) ont exploré la différenciation pédagogique (DP) sous l'angle de l'éducation inclusive et ont réalisé une analyse thématique des entretiens avec des enseignants. Leur étude a révélé que si les enseignants reconnaissaient l'importance de la différenciation pédagogique pour la réussite des élèves, nombre d'entre eux se sentaient dépassés par les exigences liées à l'adaptation de l'enseignement à un public diversifié d'élèves. Il est important de noter que l'étude a recommandé un développement professionnel renforcé et un soutien institutionnel pour faciliter une mise en œuvre efficace, une recommandation reprise par Moldoveanu, Grenier et Steichen (2016), qui ont mené une étude de cas auprès d'enseignants du primaire. Leurs conclusions ont révélé que les pratiques de DP, telles que le travail en petits

groupes, l'utilisation des technologies et le libre choix des élèves, étaient bénéfiques, mais sous-utilisées, et ce, en raison des contraintes de temps et de soutien.

Par ailleurs, Gauthier et Bissonnette (2022) ont proposé une approche plus centrée sur la classe grâce à une étude de cas comparative impliquant des observations en temps réel. Ils ont mis l'accent sur des stratégies telles que le regroupement flexible, où les élèves sont répartis en fonction de leurs besoins d'apprentissage, et les devoirs à plusieurs niveaux, qui proposent des tâches de différents niveaux de complexité. Cette focalisation sur les pratiques observées plutôt que sur les perceptions déclarées s'inscrit parfaitement dans la démarche méthodologique de la présente étude qui au-delà des discours des enseignants, considère également ce qu'ils font en classe, ce sont leurs pratiques effectives qui sont observées.

De même, DuBois et Poirier (2012) ont souligné l'enthousiasme général des enseignants du primaire du Québec pour la différenciation pédagogique, mais ont noté des préoccupations persistantes concernant le matériel inadéquat et la formation limitée. Brown (2018), se concentrant spécifiquement sur les classes d'anglais langue seconde, a identifié les contraintes de temps et de ressources comme des obstacles importants, malgré la sensibilisation des enseignants aux avantages de la différenciation pédagogique. Ces résultats soulignent la nécessité d'un soutien systémique et d'un développement professionnel structuré pour appuyer une différenciation pédagogique efficace.

Smith (2016) a exploré les défis auxquels font face les apprenants d'anglais langue seconde dans les écoles québécoises, notamment les barrières linguistiques et l'adaptation culturelle qui nuisent à la performance et à l'engagement scolaires. Jones et al. (2017) ont démontré que les enseignants d'anglais langue seconde qui ont appliqué les techniques de différenciation ont observé des améliorations dans les résultats des apprenants, confirmant ainsi la pertinence de cette stratégie pour l'enseignement d'une langue seconde. Ensemble, ces études confirment la nécessité de méthodes d'enseignement adaptatives dans des environnements linguistiquement diversifiés.

Alors que la plupart des publications se concentrent sur les perceptions, Estaiteyeh et DeCoito (2023) se sont intéressés à la formation des enseignants en STEM (Science, technologie, ingénierie et mathématiques) Leur étude mixte a démontré comment le développement professionnel améliore la capacité des futurs enseignants à mettre en œuvre

efficacement la DP. Ce lien entre formation et qualité de l'enseignement se retrouve de façon récurrente dans les écrits scientifiques que nous avons passés en revue.

1.2.1 CONVERGENCE AVEC LA PRÉSENTE ÉTUDE

Les écrits que nous avons examinés révèlent un fort consensus sur l'importance de la différenciation pédagogique pour favoriser la réussite scolaire, l'engagement et l'inclusion. Les enseignants reconnaissent généralement la DP comme une approche efficace pour répondre aux besoins des élèves dans des classes hétérogènes. Ils s'accordent également sur la nécessité d'un soutien institutionnel et professionnel, notamment dans des domaines tels que la formation des enseignants, la répartition du temps et l'accès aux ressources. Le recours à des stratégies telles que le regroupement flexible, les tâches hiérarchisées et l'intégration des technologies se révèle systématiquement bénéfique dans toutes les études.

1.2.2 DIVERGENCE AVEC LA PRÉSENTE ÉTUDE ET LACUNES AU NIVEAU DES RECHERCHES

Malgré l'exploration général de la différenciation pédagogique dans l'enseignement en général ainsi que dans certains contextes d'anglais langue seconde, il y a une absence de recherches portant sur les pratiques effectives d'enseignement, spécifiquement dans les classes d'anglais langue seconde du secondaire au Québec. La plupart des études existantes privilégient les perceptions voire les pratiques déclarées des enseignants plutôt que les pratiques effectives observées dans les classes. L'étude de Gauthier et Bissonnette (2022) a tenté de combler cette lacune par des observations en classe, mais leur champ d'action s'étend au-delà des contextes spécifiques à l'anglais langue seconde. La présente étude s'appuie donc sur cette littérature en combinant des entrevues avec des enseignants et des observations en classe pour explorer à la fois les perceptions et les pratiques effectives observées. En se concentrant sur l'enseignement de l'anglais langue seconde au secondaire au Québec, avec cette recherche nous espérons offrir une compréhension nuancée et contextualisée de la manière dont la différenciation pédagogique est appliquée ainsi que des défis et du soutien nécessaire pour améliorer sa mise en œuvre. Ce

faisant, elle répond aux besoins de recherches empiriques plus poussées qui comblent le fossé entre la théorie et les pratiques en classe.

1.3 LE PROBLÈME DE LA RECHERCHE

Malgré l'importance croissante accordée à la différenciation pédagogique (DP) comme approche pour répondre à la diversité des élèves dans les classes d'anglais langue seconde du Québec, il subsiste un manque important de recherches empiriques examinant sa mise en œuvre et son efficacité réelles dans ces contextes. Les études existantes au Québec et ailleurs ont principalement exploré les perceptions des enseignants à l'égard de la DP, leurs pratiques déclarées, soulignant souvent les avantages et les défis perçus de l'adoption d'approches différenciées (Abdelmalak & Provost, 2019 ; Bergeron et al., 2021). Cependant, relativement peu d'études ont observé et analysé en profondeur la manière dont la différenciation pédagogique est mise en œuvre dans des contextes réels de classes d'anglais langue seconde, en particulier dans le paysage linguistique et culturel unique du Québec.

Cet écart vaut la peine d'être investigué, compte tenu de la diversité croissante de la population étudiante du Québec, où les classes d'anglais langue seconde accueillent de plus en plus d'apprenants issus de milieux linguistiques et culturels variés. Si cette diversité enrichit l'environnement scolaire, elle présente également d'importants défis pédagogiques, car les approches pédagogiques traditionnelles, souvent caractérisées par un enseignement homogénéisé, peuvent ne pas répondre adéquatement aux besoins variés des apprenants d'anglais langue seconde. De nombreux élèves se heurtent à des obstacles linguistiques, culturels et scolaires qui, s'ils ne sont pas traités de manière appropriée, peuvent entraîner un désengagement et une baisse de la réussite scolaires.

Par conséquent, il est urgent de mener des recherches qui dépassent les perceptions des enseignants pour examiner les pratiques concrètes et les réalités contextuelles de la différenciation pédagogique dans les classes d'anglais langue seconde au Québec. Ces recherches devraient examiner non seulement la manière dont les enseignants adaptent leurs stratégies pour répondre aux divers besoins des apprenants, mais aussi les défis pratiques qu'ils rencontrent et le soutien nécessaire à une mise en œuvre efficace. En se concentrant à la fois

sur les perceptions et les pratiques observées des enseignants d'anglais langue seconde, cette étude vise à fournir une compréhension nuancée de la pédagogie différenciée en action. Les résultats visent à éclairer les politiques et les pratiques éducatives, en proposant des recommandations fondées à la fois sur ce que disent et font (en classe) les enseignants pour améliorer leurs approches pédagogiques et mieux soutenir le développement scolaire et linguistique des apprenants d'anglais langue seconde dans le paysage éducatif de plus en plus diversifié du Québec (Fournier, 2011 ; Tomlinson, 2014).

1.4 LES QUESTIONS DE RECHERCHE

En s'appuyant sur la revue de la littérature et les lacunes identifiées concernant la différenciation pédagogique dans les classes ALS du Québec, cette étude cherche à répondre aux questions de recherche suivantes :

- Comment la DP est-elle mise en œuvre dans les classes d'ALS au Québec ?
- Quelles sont les perceptions des enseignants d'ALS à l'égard de la DP au Québec ?

Plusieurs études soulignent le fossé fréquent entre les déclarations des enseignants et leurs pratiques réelles en classe. La première question de recherche examine donc les pratiques effectives observées, tandis que les entretiens post-observations (chapitre 3) vérifient leur cohérence avec les perceptions déclarées des enseignants.

CHAPITRE 2 CONTEXTE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, en nous appuyant sur la littérature pertinente, nous examinons en profondeur le concept de différenciation pédagogique (DP), tant sous ses formes que sous ses composantes, et nous examinons les modèles et cadres d'acquisition d'une langue seconde qui sous-tendent les pratiques de DP. Le chapitre se penche également sur la traduction de ces modèles théoriques en stratégies pédagogiques et présente les grilles d'observation et d'analyse élaborées pour cette étude. En synthétisant les recherches existantes au Québec et dans des contextes éducatifs comparables, le chapitre construit un cadre conceptuel qui éclaire l'étude de la manière dont les enseignants d'ALS mettent en œuvre la DP pour répondre aux besoins linguistiques et culturels variés des élèves.

2.1. DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE (DP)

Cette section explore la définition, les types et les composantes de la DP, en s'appuyant sur les classifications de Gagné (2016) et Leclerc (2020), avant d'examiner son application dans l'ALS.

2.1.1 DP INTUITIVE, SUCCESSIVE, MÉCANIQUE, PLANIFIÉE, SIMULTANÉE, RÉGULATRICE, A PRIORI, SIMULTANÉE, ET SUCCESSIVE

Gagné (2016) propose une classification exhaustive de la différenciation pédagogique en six types : intuitive, successive, mécanique, planifiée, simultanée et régulatrice. Ces catégories servent de cadres de référence aux enseignants pour identifier et répondre aux besoins des élèves à différentes étapes du processus d'apprentissage.

La différenciation intuitive se caractérise par des réponses spontanées et flexibles aux besoins des élèves, guidées par l'instinct des enseignants et leurs observations en temps réel. Dans cette approche, les enseignants adaptent l'enseignement en cours lorsqu'ils perçoivent des difficultés ou des points forts, garantissant ainsi une expérience d'apprentissage réactive et

personnalisée. Cette forme de différenciation est hautement adaptable, car elle permet des réactions immédiates et instantanées à l'engagement des élèves.

En revanche, la différenciation successive se déroule par étapes. Les enseignants y mettent en œuvre les stratégies de manière séquentielle, en s'appuyant progressivement sur les connaissances acquises et en ajustant la complexité et le rythme du contenu au fur et à mesure de la progression des élèves. Ce type d'approche est particulièrement efficace pour les apprenants qui progressent mieux avec une progression graduelle (contenus de complexité croissante) et une structure claire (étapes séquentielles, objectifs définis), évitant la surcharge cognitive et favorisant la consolidation des acquis.

La différenciation mécanique, quant à elle, implique l'utilisation de stratégies par l'enseignant, d'outils ou de cadres standardisés conçus pour répondre aux besoins de groupes d'élèves ayant des profils d'apprentissage similaires. Elle privilégie la cohérence et l'efficacité, ce qui la rend particulièrement utile dans les classes où les besoins de différenciation sont importants et où la structure des activités/organisation de la classe est essentielle.

La différenciation planifiée désigne la conception proactive d'un enseignement différencié avant d'aller en classe. Les enseignants adaptent intentionnellement les contenus, les processus ou les produits à l'avance afin de garantir que tous les élèves soient correctement mis au défi. Cette approche exige une planification et une anticipation rigoureuses, visant à créer un environnement d'apprentissage bien structuré qui s'adapte dès le départ à la diversité des élèves.

La différenciation simultanée est mise en place en classe, permettant aux enseignants de gérer et de répondre simultanément aux besoins de différents élèves. Elle implique souvent l'organisation de travaux de groupe ou l'attribution de tâches différenciées permettant aux élèves d'aborder le contenu à leur propre niveau. Elle favorise la flexibilité pédagogique en temps réel tout en préservant la cohérence de la classe.

Enfin, la différenciation régulatrice met l'accent sur des ajustements pédagogiques continus en fonction de la compréhension et des progrès des élèves. Lorsque les élèves manifestent des besoins de soutien ou d'enrichissement, les enseignants adaptent leurs méthodes pour maintenir l'engagement et assurer un apprentissage continu. Ce type de différenciation met l'accent sur une réactivité soutenue tout au long du processus pédagogique.

De même, Leclerc (2020) propose un cadre distinct comprenant quatre types de différenciation : a priori, simultanée, a posteriori et successive, chacun correspondant à différentes phases de la planification, de la mise en œuvre et de retour sur les déroulements en classe. Ce cadre souligne la nature dynamique et temporelle de la différenciation au sein des pratiques pédagogiques.

La différenciation a priori s'inscrit étroitement dans le concept de différenciation planifiée de Gagné (2016). Elle implique d'anticiper les besoins des élèves dès la planification et de concevoir les tâches et le matériel en conséquence. Cette approche intègre la différenciation dans la structure initiale de la planification des séances de classe, réduisant ainsi le risque de décrochage des élèves et favorisant un enseignement inclusif dès le départ.

La différenciation simultanée, telle que décrite par Leclerc (2020), s'inscrit dans la lignée de l'interprétation de Gagné (2016) et fait référence à des ajustements pédagogiques en temps réel durant le processus d'enseignement. Les enseignants adaptent leur enseignement ou leur contenu en fonction de l'évaluation immédiate des réponses ou réactions des élèves, garantissant ainsi l'accessibilité et l'engagement de tous les apprenants.

La différenciation a posteriori intervient après la leçon. Elle implique une évaluation réflexive des performances des élèves et de l'efficacité des stratégies de différenciation. Sur la base de cette analyse, les enseignants révisent les leçons suivantes afin de mieux les adapter aux besoins exprimés par les élèves. Cette approche cyclique renforce la notion de différenciation comme un processus continu et évolutif.

La différenciation successive, selon le modèle de Leclerc (2020), présente des similitudes avec la définition de Gagné (2016) et met l'accent sur une adaptation pédagogique progressive au fil du temps. En augmentant progressivement la complexité des tâches en fonction du niveau de préparation des élèves, ce type d'apprentissage assure une différenciation continue tout au long de la séance d'apprentissage.

Bien que Gagné (2016) et Leclerc (2020) utilisent des terminologies et des méthodes de catégorisation différentes, leurs modèles se recoupent largement en pratique. Tous deux reconnaissent que la différenciation intervient à travers de multiples phases pédagogiques, avant, pendant et après la leçon, et qu'elle doit s'adapter en permanence aux trajectoires de

développement des élèves. Cependant, alors que Gagné (2016) met l'accent sur la nature fonctionnelle des types de différenciation (par exemple, régulatrice ou mécanique), le cadre de Leclerc (2020) est davantage ancré dans le temps, se concentrant sur le moment où la différenciation se produit. Cette distinction souligne l'intérêt de combiner les deux modèles pour mieux comprendre la nature dynamique et multi-niveaux de la différenciation pédagogique dans divers contextes scolaires.

2.1.2 ENSEIGNEMENT DIFFÉRENCIÉ PAR LE CONTENU, LE PROCESSUS, LA STRUCTURE ET LE PRODUIT

Les paragraphes suivants abordent la différenciation pédagogique à travers les contenus, le processus, la structure et les produits, en soulignant comment chaque aspect contribue à répondre aux divers besoins des élèves en classe.

2.1.2.1 DIFFÉRENCIATION DU CONTENU

Leclerc (2020) définit la différenciation des contenus comme la personnalisation des supports pédagogiques en fonction des capacités, des besoins et des intérêts des élèves, en utilisant diverses ressources telles que des supports audio, visuels et des activités pratiques pour offrir de multiples points d'accès [à l'apprentissage] (pp.20-21). Développant ce point de vue, Beaulieu (2015) met en avant l'adaptation des contenus aux élèves présentant une déficience intellectuelle grâce à des textes simplifiés, ce qui peut stimuler la motivation et l'engagement. Parallèlement, Caron-Piché (2017) souligne l'importance d'adapter la complexité des contenus aux apprenants ayant des troubles du langage grâce à de multiples formats et en offrant des choix pour garantir une interaction significative.

À plus grande échelle, Gauthier et Bissonnette (2022) présentent la conception universelle de l'apprentissage (CUA) comme un cadre favorisant des méthodes de représentation variées (texte, visuels, audio) pour s'adapter à la diversité des apprenants, tout en avertissant que la CUA à elle seule n'améliorera pas significativement les résultats scolaires (pp.6-7). De même, Prud'homme, Dolberg et Guay (2011) soulignent l'importance de transmettre les connaissances

par le biais de multiples modes sensoriels adaptés aux intérêts des élèves, renforçant ainsi leur engagement. De plus, Subban et Round (2015) préconisent l'intégration d'outils multimédias et numériques pour aligner le contenu sur les styles d'apprentissage individuels. Globalement, la différenciation du contenu repose sur une présentation variée et inclusive, adaptée à la diversité des élèves, des cadres comme la CUA offrant une accessibilité qui nécessite des supports complémentaires pour une efficacité optimale.

2.1.2.2 DIFFÉRENCIATION DES PROCESSUS

Leclerc (2020) définit la différenciation des processus comme l'adaptation des méthodes d'enseignement, telles que le travail de groupe, les tâches individuelles ou l'apprentissage expérientiel, aux styles d'apprentissage des élèves, tout en offrant des niveaux de soutien variés pour stimuler adéquatement tous les apprenants. Parallèlement, Caron-Piché (2017) souligne l'importance de l'échafaudage, où le soutien est progressivement retiré à mesure que les élèves gagnent en autonomie, promouvant un processus d'apprentissage flexible qui évolue avec eux. Sur cette base, Gauthier et Bissonnette (2022) introduisent des interventions à plusieurs niveaux pour offrir un enseignement réactif et individualisé.

De plus, Prud'homme, Dolberg et Guay (2011) soulignent le rôle du dialogue et de la collaboration, affirmant que l'engagement actif et la réflexion favorisent la pensée critique et l'apprentissage continu. De plus, Subban et Round (2015) recommandent diverses stratégies pédagogiques, telles que des activités pratiques, des travaux de groupe et des cours magistraux, parallèlement à l'évaluation formative, pour ajuster continuellement l'enseignement. En somme, la différenciation des processus garantit que l'apprentissage reste dynamique et adaptable, répondant aux besoins changeants des élèves tout en encourageant la participation active.

2.1.2.3 DIFFÉRENCIATION DES STRUCTURES

Caron-Piché (2017) met l'accent sur des structures (organisation physique et des regroupements de la classe) de classe flexible qui s'adaptent à la diversité des besoins d'apprentissage, soulignant l'importance de l'autonomie et d'un soutien supplémentaire,

notamment pour les élèves présentant des troubles du langage. S'appuyant sur ce constat, Prud'homme, Dolberg et Guay (2011) préconisent des environnements inclusifs qui favorisent la collaboration, l'autoréflexion et la sensibilité culturelle, considérant la structure comme fondamentale pour une différenciation efficace.

De même, Gauthier et Bissonnette (2022) proposent la Réponse à l'Intervention (RàI) comme modèle de soutien à plusieurs niveaux qui adapte les interventions en fonction des performances des élèves, garantissant ainsi l'accessibilité et l'évolutivité. Subban et Round (2015) soulignent également le rôle du regroupement flexible et de la technologie dans la personnalisation de l'apprentissage, affirmant que de telles structures renforcent l'engagement. Globalement, la différenciation des structures implique la conception d'environnements adaptables grâce à l'agencement, au regroupement des élèves à des niveaux de soutien qui répondent proactivement aux besoins variés des apprenants et permettent un enseignement inclusif et réactif.

2.1.2.4 DIFFÉRENCIATION DES PRODUITS

Gauthier et Bissonnette (2022) préconisent diverses façons pour les élèves de démontrer leurs apprentissages, comme les travaux écrits, les performances et les projets artistiques (produits), favorisant l'inclusion en respectant les différentes forces. Bien que Caron-Piché (2017) se concentre principalement sur le contenu et la structure, elle soutient indirectement la différenciation des produits en encourageant les élèves à choisir la forme de leur engagement. En revanche, Prud'homme, Dolberg et Guay (2011) préconisent explicitement des évaluations variées et créatives qui favorisent l'expression individualisée et la pensée critique.

Pour leur part, Subban et Round (2015) insistent sur l'importance d'aligner la différenciation des produits sur les points forts des élèves, en s'appuyant sur la théorie des intelligences multiples de Gardner (1983), et mettent en avant la flexibilité des regroupements et l'utilisation des technologies pour soutenir des productions variées telles que des dissertations, des vidéos ou des chansons. En somme, la différenciation des produits permet aux apprenants de démontrer leur compréhension en fonction de leurs points forts, garantissant ainsi des évaluations inclusives et représentatives de leur développement individuel. Par conséquent, les quatre principes fondamentaux de la différenciation (i.e. contenu, processus, structure et produit) offrent des

stratégies reliées qui, appliquées de manière réfléchie et accompagnées d'une évaluation et d'une réflexion continues, favorisent un enseignement inclusif et réactif. Le tableau suivant résume ces principes avec des descriptions et des références clés, offrant un aperçu complet des pratiques de différenciation en éducation.

Tableau 1: Aspects de la différenciation pédagogique

Aspect/Principe de différenciation	de	Description	Principaux auteurs/références
Différenciation contenu	du	Adapter le matériel d'apprentissage aux besoins des élèves avec des ressources diversifiées, simplifier le contenu pour les étudiants handicapés et utiliser la conception universelle de l'apprentissage (UDL) pour offrir plusieurs formats, tout en tenant compte de son impact sur les performances académiques.	Leclerc (2020), Beaulieu (2015), Caron-Piché (2017), Gauthier et Bissonnette (2022), Prud'homme et al. (2011), Subban et ronde (2015)
Différenciation processus	des	Adapter les méthodes d'enseignement (travail de groupe, travaux individuels, activités expérientielles) pour s'adapter aux différents styles d'apprentissage et offrir différents niveaux de soutien. Utiliser des supports pédagogiques, où le soutien est progressivement réduit à mesure que les élèves acquièrent leur autonomie dans leur apprentissage. Intégrer le dialogue cognitif, les discussions et l'exploration active pour favoriser une compréhension plus approfondie.	Leclerc (2020), Caron-Piché (2017), Gauthier & Bissonnette (2022), Prud'homme et al. (2011), Subban et ronde (2015)
Différenciation structures	des	Créer des structures de classe flexibles qui répondent aux besoins d'apprentissage individuels, par exemple en offrant un soutien supplémentaire ou en permettant l'autonomie pour le travail indépendant. Mettre l'accent sur la création d'un environnement inclusif qui valorise la diversité et favorise l'apprentissage collectif et individuel. L'approche « Réponse à l'intervention » (Rtl) propose des niveaux de soutien échelonnés, allant de l'intervention universelle aux interventions plus intensives.	Caron-Piché (2017), Prud'homme et al. (2011), Gauthier et Bissonnette (2022), Subban et Round (2015)

Aspect/Principe de différenciation	de	Description	Principaux auteurs/références
Différenciation produits	des	Les étudiants démontrent leur apprentissage à travers des formats variés choisis par eux (par exemple, des projets, des performances), avec un regroupement flexible et des résultats personnalisés soutenus par la technologie qui favorisent la créativité et la pensée critique.	Gauthier & Bissonnette (2022), Caron-Piché (2017), Prud'homme et al. (2011), Subban et ronde (2015)

2.2 CADRES ET MODÈLES GUIDANT L'APPRENTISSAGE DES LANGUES SECONDES ET DE L'ALS

Cette section, divisée en quatre sous-sections clés, explore les principales théories qui guident un enseignement efficace de l'anglais langue seconde (ALS). Elle commence par examiner l'influence des processus cognitifs et émotionnels des apprenants sur l'acquisition du langage, en se concentrant d'abord sur la théorie influente de Krashen (1982) sur l'acquisition du langage. Elle examine ensuite le rôle de l'interaction sociale, du contexte culturel et du transfert linguistique. Elle examine ensuite comment la technologie transforme l'apprentissage des langues grâce à des cadres d'autorégulation. Enfin, elle aborde l'utilisation stratégique des stratégies d'apprentissage des langues. Chaque partie met l'accent sur des modèles issus de la recherche qui aident les enseignants à mieux accompagner les apprenants d'ALS.

2.2.1 CADRES COGNITIFS ET ÉMOTIONNELS

Cette sous-section explore l'impact de la pensée et des émotions des apprenants sur le développement d'une langue seconde. Elle débute avec la théorie du moniteur de Stephen Krashen (1981), qui souligne l'importance des apports et de la préparation émotionnels. Elle s'étend ensuite aux modèles d'apprentissage socioculturel, d'autorégulation numérique et stratégique intégrant des éléments cognitifs et affectifs.

2.2.1.1 LA THÉORIE DU MONITEUR DE STEPHEN KRASHEN (1981)

La théorie du moniteur de Stephen Krashen (1981) propose que les apprenants adultes d'une langue seconde développent leurs compétences grâce à deux systèmes distincts : l'acquisition inconsciente et l'apprentissage conscient (Krashen, 1981). L'acquisition inconsciente, qui reflète la manière dont les enfants apprennent leur langue maternelle, se fait naturellement par une interaction significative dans la langue cible, privilégiant la compréhension du message à la précision grammaticale. De ce fait, la correction explicite des erreurs et l'enseignement direct des règles sont considérés comme largement inutiles.

En revanche, l'apprentissage conscient d'une langue seconde est un processus conscient impliquant la connaissance explicite de la grammaire, généralement acquise par un enseignement formel. Bien qu'utile, il ne suit pas le même parcours de développement que l'acquisition inconsciente et n'offre pas le même niveau de fluidité (Krashen, 1981).

L'élément central de la théorie de Krashen est le rôle d'édition du système appris, soit le « Moniteur ». Selon Krashen, « les énoncés sont initiés par le système acquis... [tandis que] notre connaissance « formelle » de la langue seconde... peut être utilisée pour modifier le résultat » (Krashen, 1981, p. 2). Krashen explique que les énoncés en langue seconde viennent surtout du système acquis, c'est-à-dire de la connaissance intuitive et naturelle de la langue. La connaissance formelle, apprise consciemment, sert surtout à corriger ou ajuster ce que le système acquis produit spontanément. Pour que le Moniteur fonctionne, le locuteur doit disposer de temps, se concentrer sur la forme et connaître les conditions de règles pertinentes, rarement rencontrées dans une conversation spontanée (p. 3). Son utilisation pratique est donc limitée.

Krashen classe également les apprenants en « sur-utilisateurs », « sous-utilisateurs » ou « utilisateurs optimaux » (Krashen, 1981, p. 4), selon leur dépendance aux règles conscientes. Sur le plan pédagogique, il souligne la nécessité d'environnements communicatifs et à faible anxiété qui favorisent l'acquisition par l'interaction naturelle plutôt que par un enseignement grammatical explicite (p. 5).

2.2.1.2 LA THÉORIE SOCIOCULTURELLE DE VYGOTSKI

La théorie de Vygotsky offre une perspective complémentaire en soulignant le rôle de l'interaction sociale, de l'échafaudage et des outils culturels dans l'apprentissage des langues. Au cœur de ce cadre se trouve la notion de « zone proximale de développement » (ZPD), soit l'écart

entre ce qu'un apprenant peut réaliser de manière autonome et ce qu'il peut accomplir avec un soutien (Vygotsky, 1978). Dans les cours d'anglais langue seconde, les techniques d'échafaudage telles que les supports visuels, les instructions simplifiées et la modélisation contribuent à combler cet écart.

Comme l'expliquent Wood, Bruner et Ross (1976), l'échafaudage est une aide temporaire qui permet aux apprenants d'aller au-delà de leurs capacités actuelles. En ALS, cela inclut l'utilisation de gestes, d'images ou de dialogues guidés pour clarifier le sens. À mesure que les élèves gagnent en confiance, les supports sont progressivement retirés pour favoriser l'autonomie.

De plus, Vygotsky souligne la nature intrinsèquement sociale de l'apprentissage. Les tâches interactives comme le travail de groupe, le tutorat entre pairs et les discussions permettent aux apprenants de pratiquer la langue de manière significative tout en bénéficiant des commentaires de locuteurs plus expérimentés. Cela favorise le développement linguistique et cognitif.

De plus, la théorie socioculturelle souligne l'importance des outils culturels dans le développement cognitif. L'enseignement de l'anglais langue seconde, intégrant des éléments culturellement pertinents tels que la musique, les histoires et les expériences personnelles des élèves, non seulement affirme l'identité, mais stimule également la motivation et l'engagement (Moll et al., 1992). Ces éléments contribuent à un environnement d'apprentissage à la fois inclusif et efficace.

2.2.1.3 THÉORIE DE L'AUTORÉGULATION COGNITIVO-AFFECTIVE DANS LES ENVIRONNEMENTS NUMÉRIQUES

Le modèle de Yalçın (2024) offre une perspective moderne sur la façon dont les apprenants s'autorégulent dans les environnements numériques d'anglais langue seconde. Sur le plan cognitif, les apprenants utilisent des stratégies comme la répétition, le résumé, la traduction et l'inférence pour traiter les informations. Ils utilisent également des outils métacognitifs comme la planification, le suivi et la réflexion pour structurer leurs expériences d'apprentissage. La technologie soutient cela grâce à des commentaires personnalisés, des activités interactives et un suivi des données, qui aident les apprenants à ajuster leurs stratégies en temps réel.

Les facteurs émotionnels, comme la motivation, les croyances et les attitudes, sont tout aussi importants et influencent l'engagement des apprenants. La technologie peut favoriser l'autorégulation émotionnelle en offrant des récompenses immédiates, en réduisant l'anxiété et en augmentant l'autonomie. Des fonctionnalités telles que la ludification, le retour visuel et les plateformes interactives rendent l'apprentissage plus agréable et moins intimidant, encourageant la persévérance et la prise de risques.

Ainsi, le cadre de Yalçın (2024) relie les éléments cognitifs et affectifs, montrant comment les environnements d'apprentissage améliorés par la technologie permettent aux apprenants de devenir plus stratégiques, motivés et résilients.

2.2.1.4 LE MODÈLE STRATÉGIQUE D'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Haida (2018) propose un cadre complet fondé sur les stratégies d'apprentissage des langues (SAL), organisées en catégories métacognitives, cognitives et socio-affectives. Ce modèle met en évidence la manière dont les apprenants efficaces abordent les tâches langagières de manière active et intentionnelle.

Les stratégies métacognitives incluent la planification, la fixation d'objectifs, le suivi des progrès et l'évaluation des résultats. Elles permettent aux apprenants de gérer leur apprentissage de manière systématique. Les stratégies cognitives impliquent la manipulation des informations langagières par la répétition, la synthèse et l'imagerie pour approfondir la compréhension. Les stratégies socio-affectives se concentrent sur les dynamiques émotionnelles et interpersonnelles : la recherche d'aide, la collaboration, la gestion de l'anxiété et le maintien de la motivation.

Le modèle de Haida (2018) favorise un enseignement centré sur l'apprenant. Il encourage les apprenants à prendre en main leur développement, à adapter leurs stratégies à leurs besoins et à réfléchir à ce qui fonctionne le mieux. Cette approche dynamique et adaptative est particulièrement bénéfique pour les apprenants adultes confrontés à des responsabilités de vie complexes.

2.2.2 APPROCHES SOCIOCULTURELLES ET COLLABORATIVES

Cette sous-section explore les théories qui mettent en avant les dimensions sociales et collaboratives de l'acquisition d'une langue seconde (ALS). Ces cadres mettent l'accent sur la contribution de l'interaction, de la culture et de la langue maternelle (L1) de l'apprenant au processus d'apprentissage. Contrairement aux conceptions qui considèrent l'apprentissage des langues comme une tâche cognitive purement individuelle, ces modèles positionnent l'acquisition du langage comme étant fondamentalement façonnée par la communication et les expériences partagées.

2.2.2.1 L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE INTERLINGUISTIQUE COMME MODÈLE D'ACQUISITION D'UNE LANGUE SECONDE

Lacasse (2023) présente un cadre d'éducation bilingue qui intègre la théorie de l'apprentissage du français en langue seconde, l'enseignement de la grammaire et le développement de l'écriture bilingue, centré sur l'enseignement de la grammaire interlinguistique pour favoriser la conscience métasyntaxique. Conçu pour les élèves anglophones apprenant le français au Canada, il met l'accent sur un enseignement grammatical explicite et harmonisé dans les deux langues, couvrant la conjugaison des verbes, la structure des phrases et les catégories grammaticales, combinant les connaissances intuitives des apprenants en L1 avec l'enseignement formel en L2, conformément aux modèles d'apprentissage du français en langue seconde à double processus. De plus, le cadre intègre des principes socioculturels, considérant la compétence bilingue comme essentielle à la réussite scolaire et à la participation sociale. Concrètement, Lacasse préconise un enseignement grammatical soutenu et intégré par la planification collaborative, les comparaisons interlinguistiques et les activités métalinguistiques, illustrant comment l'enseignement explicite, le transfert et la conscience socioculturelle soutiennent conjointement de solides compétences en écriture bilingue.

2.2.2.2 CADRE PÉDAGOGIQUE INTERLINGUISTIQUE

St-Yves (2019) s'appuie sur la théorie socioculturelle et la compétence bilingue, soulignant la nature interactive et sociale du développement du langage et l'interaction bidirectionnelle entre la langue première (L1) et la langue seconde (L2). Au cœur de son cadre se trouve le transfert

linguistique réciproque de la L1 à la L2 (p. 11) et vice versa (p. 20), opérationnalisé par des stratégies interlinguistiques et translinguistiques qui harmonisent l'enseignement de la grammaire entre les langues (p. 24). Ces stratégies renforcent la conscience métalinguistique et améliorent les performances dans les deux langues (p. 27-29). Alors que le modèle de Lacasse se concentre davantage sur le programme scolaire et l'écriture bilingue, St-Yves élargit la perspective en soulignant le transfert linguistique comme un processus dynamique et bidirectionnel essentiel à l'intégration scolaire et sociale. Ensemble, Lacasse (2023) et St-Yves (2019) proposent des cadres socioculturels complémentaires qui mettent l'accent sur l'enseignement coordonné de la grammaire, le développement métalinguistique et le bilinguisme comme atouts cognitifs et sociaux clés.

2.2.2.3 CADRES LIÉS À L'INNOVATION TECHNOLOGIQUE ET PÉDAGOGIQUE

Cette section explore des cadres qui exploitent la technologie et des pratiques pédagogiques innovantes pour améliorer l'enseignement de l'anglais langue seconde (ALS). Ces modèles vont au-delà des méthodes pédagogiques traditionnelles en proposant des expériences d'apprentissage plus engageantes, personnalisées et efficaces. L'accent est mis sur les cadres qui intègrent les outils numériques, les formats d'apprentissage mixte et les stratégies pédagogiques contemporaines pour soutenir le développement linguistique et promouvoir l'autonomie des apprenants.

2.2.2.4 MODÈLE INTÉGRATIF D'ACQUISITION D'UNE LANGUE SECONDE

Le modèle intégratif d'apprentissage par le langage (SLA) d'Alsafar (2016) combine les théories comportementalistes, cognitives et socioculturelles, s'avérant particulièrement efficace dans les environnements technologiques. Il s'appuie sur les principes comportementalistes au moyen d'outils numériques offrant répétition et rétroaction immédiates pour développer l'automatisme, tout en intégrant des stratégies cognitives comme la résolution de problèmes dans des simulations interactives. De plus, la théorie socioculturelle se reflète dans la communication en temps réel via les réseaux sociaux et les plateformes collaboratives qui favorisent l'échafaudage et l'interaction sociale. Le modèle en six parties d'Alsafar (année), couvrant les

dimensions linguistique, communicative, culturelle, stratégique, affective et cognitive, s'aligne sur les objectifs de communication de l'anglais langue seconde et est enrichi par l'accès à des supports authentiques, des échanges culturels virtuels et des ressources multimédias. De plus, les plateformes numériques favorisent l'apprentissage autorégulé stratégique grâce à des outils personnalisés, tandis que les fonctionnalités ludiques et les communautés en ligne répondent aux besoins affectifs en renforçant la motivation et en réduisant l'anxiété. Ainsi, le modèle d'Alsafar offre un cadre théorique complet pour engager l'enseignement de l'anglais langue seconde dans des contextes numériques.

2.2.2.5 CADRE D'APPRENTISSAGE INVERSÉ

Le cadre d'apprentissage inversé d'Arslan (2020) propose une approche moderne et interactive de l'enseignement de l'anglais langue seconde en inversant les séquences d'enseignement traditionnelles : diffusion de contenu en ligne en dehors des cours, et utilisation du temps présentiel pour l'apprentissage actif. En tant que forme d'apprentissage mixte, il offre flexibilité et contrôle à l'apprenant, favorisant l'apprentissage personnalisé et améliorant l'accessibilité.

En privilégiant la collaboration, la discussion et la résolution de problèmes en temps réel, le modèle favorise l'engagement, la compréhension et la rétention des élèves. Il optimise également le temps passé en classe, les élèves arrivant prêts à appliquer leurs connaissances. Globalement, le cadre d'Arslan (année) favorise l'autonomie, l'interaction et l'amélioration des résultats linguistiques en intégrant les outils numériques à l'enseignement en présentiel.

2.2.2.6 PÉDAGOGIE DE RÉALITÉ AUGMENTÉE IMMERSIVE POUR L'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS SOUS-MARIN

Le cadre d'Azimova (2023) présente la réalité augmentée (RA) comme un outil innovant et efficace pour l'enseignement de l'anglais langue seconde, améliorant l'apprentissage grâce à des expériences immersives et interactives (p. 112). En situant des concepts linguistiques abstraits dans des contextes virtuels réels, la RA favorise l'apprentissage expérientiel et améliore la rétention et la compréhension.

Grâce à l'interaction pratique avec des objets et des scénarios virtuels, les apprenants s'impliquent plus profondément, ce qui renforce leur motivation et leur appropriation du processus d'apprentissage. La réalité augmentée est particulièrement efficace pour développer le vocabulaire, la compréhension de lecture et les compétences rédactionnelles en transformant le langage abstrait en formes visuelles tangibles (p. 113).

Azimova souligne avant tout que la réalité augmentée est une stratégie pédagogique fondée sur la théorie de l'acquisition du langage et non une simple amélioration technologique. Appliquée de manière réfléchie, elle crée des environnements personnalisés, dynamiques et contextuellement riches qui soutiennent divers apprenants d'anglais langue seconde (p. 113).

2.3 DP ET ALS : UNE PERSPECTIVE COMPARATIVE

Les théories de la différenciation pédagogique (DP) et de l'acquisition d'une langue seconde (ALS) mettent toutes l'accent sur un enseignement centré sur l'apprenant et adapté à ses besoins dans l'enseignement des langues. Alors que les théories la DP privilégient l'adaptation de l'enseignement à la diversité des besoins d'apprentissage, les théories de l'ALS se concentrent sur les processus d'acquisition d'une langue seconde par les apprenants. Ensemble, ces cadres soulignent l'importance d'un soutien structuré et de pratiques culturellement adaptées. Cette section explore les intersections de ces théories, en essayant de mettre en évidence la manière dont des principes communs peuvent éclairer la planification pédagogique, améliorer le développement linguistique et favoriser des environnements d'apprentissage inclusifs.

2.3.1 ÉCHAFAUDAGE ET ZONE DE DÉVELOPPEMENT PROXIMAL

Les théories de la DP et de l'ALS s'appuient toutes deux sur le concept de Zone Proximale de Développement (ZPD) de Vygotsky (1978), soit l'espace entre ce que les apprenants peuvent faire de manière autonome et ce qu'ils peuvent réaliser avec un accompagnement approprié. En DP, l'échafaudage est mis en œuvre par le biais de stratégies telles que des tâches hiérarchisées, des regroupements flexibles et des pratiques guidées, permettant aux apprenants de gagner

progressivement en autonomie (Tomlinson, 2001). De même, les recherches sur l'ALS soulignent comment l'échafaudage permet aux apprenants de langues de participer à des tâches communicatives qu'ils ne pourraient pas réaliser seuls, favorisant ainsi leur développement cognitif et linguistique (Swain, 2000).

2.3.2 FACTEURS AFFECTIFS DANS L'APPRENTISSAGE

Les facteurs affectifs tels que la motivation, l'anxiété et le stress jouent un rôle central dans la différenciation pédagogique et dans l'apprentissage d'une seconde langue. Selon l'hypothèse du « filtre affectif » de Krashen (1982), les apprenants sont plus réceptifs aux « inputs » linguistiques lorsqu'ils sont émotionnellement stables et motivés. La DP répond à ces besoins en favorisant le libre choix des élèves, des évaluations variées et des groupes flexibles, autant de facteurs qui contribuent à réduire l'anxiété et à renforcer l'engagement (Tomlinson, 2001). Ces pratiques s'inscrivent dans la lignée des théories de l'apprentissage d'une langue seconde, qui mettent l'accent sur la création d'environnements favorables et peu anxiogènes, facilitant l'acquisition du langage.

2.3.3 APPRENTISSAGE AMÉLIORÉ PAR LA TECHNOLOGIE

La technologie constitue un puissant point de convergence entre les théories de la DP et de l'ALS, offrant des outils favorisant un enseignement personnalisé, flexible et stimulant. La DP utilise la technologie pour apporter des contenus dans de multiples formats et à différents niveaux de complexité, répondant aux profils d'apprentissage individuels. Pour ce qui est de l'apprentissage d'une langue seconde, les outils numériques permettent d'accéder à des informations complètes et à des possibilités de produire des résultats significatifs, et sont des éléments essentiels de l'apprentissage des langues (Krashen, 1982 ; Yalçın, 2016). De plus, la technologie renforce l'autonomie de l'apprenant, sa motivation ainsi que son autorégulation, qui sont des objectifs clés des cadres sur la DP et l'ALS.

2.3.4 STRATÉGIES INTERLINGUISTIQUES

Un autre domaine de convergence réside dans l'utilisation de stratégies interlinguistiques, qui s'appuient intentionnellement sur la langue maternelle (L1) de l'apprenant pour soutenir le développement de sa langue seconde (L2). Ces stratégies favorisent la conscience métalinguistique, affirment l'identité linguistique des apprenants et s'appuient sur les connaissances antérieures. Comme le souligne Tomlinson (2001), ces pratiques s'inscrivent dans l'engagement de la DP en faveur d'une pédagogie culturellement adaptée. En ALS, le transfert interlinguistique est reconnu comme un mécanisme précieux favorisant une compréhension et une maîtrise approfondies de la langue.

2.3.5 OPÉRATIONNALISATION DES TYPES DE DIFFÉRENCIATION GRÂCE AUX MODÈLES D'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS LANGUE SECONDE

Cette section explore les liens entre chaque type de différenciation et les modèles d'apprentissage d'une langue seconde.

2.3.5.1 DIFFÉRENCIATION PRÉVUE ET A PRIORI DANS LES MODÈLES DE L'APPRENTISSAGE DE L'ALS

La différenciation pédagogique planifiée et celle a priori, mettant l'accent sur la conception et la préparation intentionnelles, sont au cœur de plusieurs cadres sur l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde. La théorie de l'acquisition inconsciente d'une langue seconde de Krashen (1985) soutient cela à travers des « inputs » complets et à des environnements à faible anxiété, bien qu'il puisse être difficile de prévoir les besoins individuels à l'avance. Le cadre d'apprentissage stratégique de Haida (2003) s'inscrit dans cette perspective en intégrant de manière systématique la planification, le suivi et l'évaluation des stratégies pédagogiques mises en œuvre au cours des leçons. De même, le modèle de grammaire interlinguistique de Lacasse (2023) et le cadre pédagogique interlinguistique de St-Yves (2019) utilisent des stratégies interlinguistiques pour soutenir le développement de la grammaire bilingue, bien qu'ils exigent une préparation approfondie de la part des enseignants. Les modèles technologiques, comme le modèle intégratif d'apprentissage par les langues d'Alsafar (2016) et le cadre d'apprentissage

inversé d'Arslan (2020), reflètent davantage la différenciation planifiée, mais soulèvent des préoccupations quant à l'équité et à l'accès au numérique, par exemple lorsque certains élèves ne disposent pas d'ordinateurs ou de connexion Internet à domicile

2.3.5.2 DIFFÉRENCIATION SIMULTANÉE ET RÉGULATRICE DANS LES CADRES DE RÉFÉRENCE SUR L'ALS

La différenciation simultanée et régulatrice implique des ajustements pédagogiques en temps réel en fonction des besoins des élèves. La théorie socioculturelle et la zone proximale de développement de Vygotsky (1978) illustrent ce principe par un échafaudage évolutif au rythme des progrès des apprenants, même si une telle réactivité peut s'avérer difficile dans des classes diversifiées ou de grande taille. L'hypothèse du filtre affectif de Krashen (1985) va dans le même sens que la différenciation régulatrice en incitant les enseignants à adapter leur enseignement aux états émotionnels des apprenants, ce qui exige observation et adaptabilité.

Dans des environnements technologiques, la pédagogie « réalité augmentée (RA) d'Azimova (2023) offre des expériences immersives qui s'adaptent en temps réel, illustrant ainsi la différenciation simultanée. Le cadre TS-SRLL (Apprentissage autorégulé soutenu par la technologie) de Yalçın permet aux apprenants de s'auto-surveiller et de s'adapter grâce aux outils numériques, mettant en évidence la différenciation régulatrice.

2.3.5.3 DIFFÉRENCIATION SUCCESSIVE DANS LES CADRES ALS

La différenciation successive implique un séquençage de l'enseignement en fonction de l'état de préparation de l'apprenant. La théorie de Vygotsky (1978) met en évidence le transfert progressif des responsabilités grâce à un apprentissage structuré. Cela nécessite un suivi continu des progrès des élèves. De même, le Cadre d'apprentissage stratégique de Haida (2003) et le modèle de grammaire bilingue de Lacasse (2023) introduisent des stratégies et des compétences par étapes, favorisant ainsi la croissance métacognitive et le développement de l'écriture, même si l'engagement soutenu peut s'avérer difficile.

De plus, le cadre d'apprentissage inversé d'Arslan (2020) soutient cette démarche grâce à un contenu préalable suivi d'une application en classe, tandis que le cadre SRL de Yalçın favorise

l'autonomie progressive par l'auto-surveillance et la réflexion. Cependant, ces deux approches nécessitent un suivi constant, ce qui peut être exigeant en ressources.

2.3.5.4 DIFFÉRENCIATION MÉCANIQUE DANS LES CADRES ALS

La différenciation mécanique, caractérisée par l'utilisation d'outils ou de méthodes standardisés pour répondre aux besoins généraux des apprenants, se reflète dans plusieurs modèles d'apprentissage d'une langue seconde. Par exemple, le cadre pédagogique interlinguistique de St-Yves (2019) propose un enseignement grammatical comparatif cohérent entre les groupes, même si cette uniformité peut négliger les différences individuelles. De même, le modèle intégratif d'apprentissage d'une langue seconde d'Alsafar (2016) applique les principes comportementalistes via des plateformes numériques standardisées, proposant des tâches structurées adaptées à de larges catégories d'apprenants. De même, le cadre d'apprentissage d'une langue seconde de Yalçın utilise des outils numériques qui fournissent rétroaction uniforme et un suivi des progrès. Si ces approches améliorent l'efficacité, elles peuvent ne pas répondre aux différents styles d'apprentissage ou aux difficultés spécifiques des élèves.

2.3.5.5 DIFFÉRENCIATION A POSTERIORI DANS LES CADRES SUR L'ALS

La différenciation a posteriori, impliquant des ajustements pédagogiques après l'observation des productions des élèves, est évidente dans le cadre de St-Yves (2019), qui encourage les enseignants à réfléchir aux résultats du transfert linguistique et à affiner leurs stratégies en conséquence. Cependant, la réponse tardive peut limiter le soutien rapide aux apprenants. Le cadre SRL (Apprentissage autorégulé) de Yalçın soutient également cette approche en mettant l'accent sur la réflexion et l'auto-évaluation des apprenants, permettant aux élèves d'évaluer les résultats et d'adapter leurs stratégies d'apprentissage futures. Néanmoins, son succès repose largement sur la conscience métacognitive des apprenants.

En conclusion, les types de différenciation proposés par Gagné et Leclerc sont représentés dans une gamme de modèles sur l'apprentissage d'une langue seconde (en l'occurrence l'anglais), et allant des interventions planifiées d'avance et des adaptations en temps réel à

l'enseignement par étapes, à la prestation standardisée et aux pratiques réflexives. Ces modèles offrent des stratégies concrètes pour répondre aux divers besoins des apprenants. Une compréhension équilibrée de leurs avantages et de leurs limites est essentielle pour cultiver une pédagogie flexible, réactive et efficace, fondée sur la théorie et la pratique.

2.4 GRILLES D'OBSERVATION ET D'ANALYSE

Sur la base des fondements théoriques exposés précédemment, deux grilles d'observation et d'analyse ont été élaborées. La grille d'observation en classe a permis de saisir en temps réel les pratiques des enseignants, les réponses des élèves et les interactions, garantissant ainsi une documentation précise des pratiques pédagogiques. Quant à la grille d'analyse, elle a aidé à catégoriser ces observations selon les composantes clés de la différenciation pédagogique et les théories pertinentes de l'apprentissage d'une langue seconde. Ensemble, ces grilles ont permis une analyse structurée et théorique des pratiques en classe, offrant un aperçu plus approfondi de l'efficacité et de la justification des stratégies utilisées.

2.4.1 GRILLE D'OBSERVATION

Pour cette recherche, une grille d'observation (voir tableau 2) a été élaborée afin de saisir non seulement la présence de la différenciation pédagogique (DP), mais aussi sa mise en œuvre, en mettant l'accent sur l'intention pédagogique et la réactivité aux besoins des apprenants. Organisée autour de trois types de différenciation (planifiée, réactive et a posteriori), la grille aborde quatre composantes principales : le contenu, le processus, le produit et la structure. Chaque composante inclut des pratiques observables, telles que l'adaptation de textes, l'utilisation de supports visuels, la différenciation des tâches et le regroupement par niveau de compétence.

De plus, chacun des trois types de différenciation est directement liée aux stratégies ou concepts pertinents d'acquisition d'une langue seconde (ALS), notamment la compréhension, le ZPD, le filtre affectif, l'observation, l'autocorrection, l'autonomie de l'apprenant et la réflexion. Le chercheur a vérifié les éléments d'ALS applicables et a fourni des notes explicatives.

La grille du tableau suivant s'avère donc un outil holistique et théorique, permettant de documenter la fréquence, la qualité et la justification sous-jacente à chaque type de différenciation pédagogique observé en contexte de classe réel.

Tableau 2: Grille d'observation de la (DP) dans des classes d'anglais langue seconde

Type de DP	Composants	Pratique observable en classe	Aspects ALS observables	Remarques
DP planifié	Contenu	Les textes/ressources sont-ils adaptés aux niveaux des élèves ?	<input type="checkbox"/> Entrée compréhensible <input type="checkbox"/> ZPD <input type="checkbox"/> LLS	
	Processus	Des éléments visuels/gestes sont-ils utilisés pour pré-enseigner le vocabulaire ?	<input type="checkbox"/> Abaissement du filtre affectif <input type="checkbox"/> ZPD <input type="checkbox"/> LLS	
	Produit	Les tâches sont-elles différenciées en fonction du niveau de compétence (par exemple, essais et paragraphes) ?	<input type="checkbox"/> Remarquer <input type="checkbox"/> Autocorrection <input type="checkbox"/> Transfert de langue	
	Structure	Les élèves sont-ils regroupés par niveau de compétence pour les activités ?	<input type="checkbox"/> ZPD <input type="checkbox"/> Ordre naturel <input type="checkbox"/> Stratégies cognitives	
DP réactif	Contenu	Les questions sont-elles adaptées en temps réel au niveau des étudiants ?	<input type="checkbox"/> ZPD <input type="checkbox"/> Hypothèse d'entrée <input type="checkbox"/> Filtre affectif	
	Processus	Les instructions sont-elles adaptées aux paires/groupes selon les besoins ?	<input type="checkbox"/> LLS <input type="checkbox"/> ZPD <input type="checkbox"/> Hypothèse d'entrée	
	Produit	Les étudiants peuvent-ils choisir le format de leur projet ?	<input type="checkbox"/> Autonomie de l'apprenant <input type="checkbox"/> Utilisation de la stratégie	
	Structure	Les regroupements sont-ils modifiés de manière dynamique ?	<input type="checkbox"/> LLS <input type="checkbox"/> ZPD <input type="checkbox"/> Hypothèse d'entrée	
DP A posteriori	Contenu	L'enseignement est-il ajusté après l'évaluation ?	<input type="checkbox"/> LLS <input type="checkbox"/> ZPD <input type="checkbox"/> Hypothèse d'entrée	
	Processus	Des pratiques supplémentaires/remédiations sont-elles proposées ?	<input type="checkbox"/> Établissement d'objectifs <input type="checkbox"/> Autosurveillance <input type="checkbox"/> Réflexion	
	Produit	Les révisions/resoumissions sont-elles autorisées	<input type="checkbox"/> Auto-évaluation <input type="checkbox"/> Amélioration	

Type de DP	Composants	Pratique observable en classe	Aspects ALS observables	Remarques
		après un retour d'information ?		
	Structure	Les sièges/rôles de groupe sont-ils réorganisés après l'observation ?	<input type="checkbox"/> Modification de l'environnement social <input type="checkbox"/> Soutien par les pairs	

2.4.2 GRILLE D'ANALYSE

La grille d'analyse, élaborée à partir des éléments théoriques de ce chapitre 2, s'articule autour de trois grands types de différenciation pédagogique (voir tableau 3) : planifiée (a priori), réactive (simultanée ou successive) et a posteriori (basée sur une évaluation continue). Chaque type est ensuite décomposé en quatre composantes bien établies de la différenciation pédagogique : contenu, processus, produit et structure. Ces composantes représentent les domaines spécifiques où les enseignants différencient l'enseignement, depuis la sélection du matériel et des tâches jusqu'à la structuration et l'évaluation des apprentissages.

Pour chaque composante et type de DP, des exemples concrets sont fournis pour illustrer les pratiques pertinentes, telles que l'utilisation de lecteurs gradués, le regroupement des élèves par niveau ou la possibilité de choisir le format du projet à réaliser. Ces exemples pratiques sont ensuite reliés aux concepts et théories pertinents de l'apprentissage d'une langue seconde afin de montrer comment la différenciation favorise l'acquisition du langage. Par exemple, l'apprentissage préalable du vocabulaire à l'aide de supports visuels est non seulement une stratégie de différenciation, mais comme approche il s'aligne également sur l'hypothèse d'entrée de Krashen et l'hypothèse du filtre affectif, en garantissant une entrée complète et en réduisant l'anxiété de l'apprenant.

La grille intègre également des éclairages issus de plusieurs modèles théoriques d'apprentissage de l'anglais. Les théories de Krashen (1982) (par exemple, l'hypothèse d'entrée, l'hypothèse de contrôle et le filtre affectif) présentent une base pour comprendre comment l'acquisition du langage est facilitée par des apports significatifs et peu stressants. La théorie socioculturelle de Vygotsky, en particulier la zone proximale de développement (ZPD) et le concept d'échafaudage, expliquent comment les apprenants bénéficient d'un accompagnement guidé qui mène progressivement à l'indépendance. De plus, les travaux de St-Yves soulignent

l'importance de la conscience métalinguistique, du transfert linguistique et de l'apprentissage collaboratif, montrant comment les apprenants utilisent leur langue maternelle comme ressource cognitive pour acquérir l'anglais. Enfin, l'inclusion des principes éducatifs de Haïda offre une perspective pédagogique sensible à la diversité qui valorise l'apprentissage interactif, le soutien communautaire et la responsabilité guidée, renforçant ainsi le rôle des processus d'apprentissage relationnel et réflexif dans le développement d'une langue seconde.

Tableau 3: Une grille d'analyse de la DP dans des classes d'anglais langue seconde

TYPES DE DP	Composantes de DP	Exemples (DP)	Exemples (ALS)	Concepts clés du ALS	Modèles de ALS
DP prévu (à priori, mécanique)	Contenu DI	Sélection de textes de différents niveaux de lecture (lectures graduées)	Planifier des entrées complètes (feuilles de travail, gestes, visuels et langages simples pour enseigner un nouveau vocabulaire ou des concepts en contexte)	Hypothèse d'entrée, moniteur, hypothèses de filtre affectif	Krashen
			Inclure des interactions sociales planifiées à l'aide de visuels, de gestes et d'un langage simplifié.	ZPD	Vygotski
			Planification d'activités reliant la langue maternelle des élèves à la grammaire anglaise au moyen d'aides visuelles et de tâches interactives, et inclut un travail collaboratif telles que l'édition par les pairs et la création d'exercices de grammaire pour renforcer l'apprentissage.	Conscience métalinguistique, enseignement collaboratif et structuré	Saint-Yves
			Planification d'activités qui soutiennent l'apprentissage des langues au moyen d'aides visuelles, de méthodes interactives et de tâches collaboratives, favorisant un environnement d'apprentissage stratégique, réflexif et coopératif.	Apprentissage collaboratif	Haïda
	Différenciation du Processus	Pré-enseignement du vocabulaire avec des visuels et des gestes avant la leçon	L'enseignant prépare du matériel de soutien tel que des vidéos avec transcriptions, des dictionnaires d'images, des glossaires bilingues et des amorces de phrases pour aider à réduire l'anxiété et créer un	Hypothèse d'entrée, hypothèse de surveillance et hypothèse de filtre affectif	Krashen

TYPES DE DP	Composantes de DP	Exemples (DP)	Exemples (ALS)	Concepts clés du ALS	Modèles de ALS
			environnement d'apprentissage plus confortable.		
			L'enseignant conçoit des activités à l'aide d'outils pédagogiques tels que des dictionnaires, des glossaires et des amorces de phrases pour aider les apprenants à fonctionner dans leur zone de développement proximal (ZPD) et pour leur assurer une sécurité émotionnelle.	Zone de développement proximal	Vygotski
			L'enseignant prépare des documents de référence tels que des dictionnaires, des glossaires et des amorces de phrases pour aider à réduire la charge cognitive des apprenants.	Stratégies d'apprentissage des langues	Haïda
			L'enseignant développe des supports tels que des dictionnaires bilingues pour mettre en évidence les parallèles et les différences grammaticales, renforçant ainsi la conscience métalinguistique.	Conscience métalinguistique	Saint-Yves
	Produit	Attribution des tâches d'écriture par niveau (paragraphe pour les débutants, essai pour les avancés)	L'enseignant met en œuvre des stratégies qui accordent du temps à l'autocorrection et à la révision afin d'aider les apprenants à utiliser leurs connaissances conscientes pour vérifier leurs productions, équilibrer la fluidité acquise et la précision acquise, et repérer et corriger les erreurs à leur propre rythme. Cette approche contribue également à atténuer le filtre affectif en favorisant un environnement	Hypothèse d'entrée, hypothèse de surveillance et hypothèse de filtre affectif	Krashen

TYPES DE DP	Composantes de DP	Exemples (DP)	Exemples (ALS)	Concepts clés du ALS	Modèles de ALS
			propice à la prise de risques et à la réflexion.		
			L'enseignant prévoit des moments d'autocorrection et de révision, encourageant les apprenants à surveiller leur propre utilisation de la langue, à repérer et analyser les erreurs, et à procéder à des ajustements stratégiques. En guidant les élèves à exploiter leurs connaissances des deux langues, l'enseignant favorise le transfert interlinguistique et aide les apprenants à développer une plus grande autonomie dans leur apprentissage.	Transfert linguistique	Saint-Yves
			L'enseignant prévoit des moments d'autocorrection et de révision, encourageant les apprenants à surveiller leur propre utilisation de la langue, à repérer et analyser les erreurs, et à procéder à des ajustements stratégiques. En guidant les élèves à exploiter leurs connaissances des deux langues, l'enseignant favorise le transfert interlinguistique et aide les apprenants à développer une plus grande autonomie dans leur apprentissage.	Apprentissage guidé	Haïda
			Accorder du temps à l'autocorrection et à la révision favorise l'autorégulation et aide les apprenants à passer d'un accompagnement externe à une performance autonome dans la	ZPD	Vygotski

TYPES DE DP	Composantes de DP	Exemples (DP)	Exemples (ALS)	Concepts clés du ALS	Modèles de ALS
			zone proximale de développement. Cela favorise l'autonomie et le développement cognitif en permettant aux apprenants d'internaliser des stratégies de suivi et d'ajustement de leur utilisation du langage.		
	Structure	Regroupement des étudiants par niveau de compétence pour les activités	Les activités de grammaire sont réalisées dans une séquence propice à l'acquisition (du simple au complexe)	Hypothèse de l'ordre naturel	
L'enseignement de la grammaire dans une séquence propice à l'acquisition, du plus simple au plus complexe, garantit que l'enseignement est adapté à la zone de développement proximal (ZPD) de chaque apprenant, passant ainsi d'une maîtrise assistée à une maîtrise indépendante de la langue.			ZPD	Vygotski	
Enseigner la grammaire dans une séquence propice à l'acquisition, du plus simple au plus complexe, aide les apprenants à gagner en confiance lorsqu'ils maîtrisent les concepts fondamentaux avant de s'attaquer à des concepts plus complexes.			Stratégies métacognitives (planification et suivi)	Haïda	
L'enseignement de la grammaire du plus simple au plus complexe favorise un transfert efficace des concepts et des règles grammaticales et favorise la conscience métalinguistique à mesure que les élèves passent des			Transfert linguistique et développement linguistique réciproque	Saint-Yves	

TYPES DE DP	Composantes de DP	Exemples (DP)	Exemples (ALS)	Concepts clés du ALS	Modèles de ALS
			concepts familiers de leur L2 à des structures plus difficiles de leur L2.		
DP réactif (simultané, réglementaire, successif)	Différenciation du Contenu	Adapter les questions lors des discussions en fonction du niveau des élèves	Fournir des amorces de phrases et des invites de vocabulaire aide les élèves à accomplir les tâches données	Hypothèse d'entrée	Krashen
			Fournir des amorces de phrases et des pistes de vocabulaire contribue à l'échafaudage au sein de la ZPD de l'apprenant . À mesure que les apprenants gagnent en compétences, l'échafaudage diminue, favorisant ainsi une plus grande autonomie et l'intériorisation des structures langagières.	ZPD	Vygotski
			Fournir des amorces de phrases et des invites de vocabulaire permet aux élèves d'organiser leurs pensées, de se concentrer sur les structures clés et de renforcer leur confiance lorsqu'ils accomplissent des tâches, tout en encourageant l'utilisation de stratégies métacognitives telles que la planification et le suivi de leur utilisation de la langue.	Stratégies métacognitives	Haïda
			Fournir des amorces de phrases et des pistes de vocabulaire aide les élèves à établir des liens entre leur langue maternelle et leur langue seconde, facilitant ainsi l'application de structures et de vocabulaire familiers dans de nouveaux contextes. Ces amorces servent en effet de passerelles cognitives entre	Conscience métalinguistique	Saint-Yves

TYPES DE DP	Composantes de DP	Exemples (DP)	Exemples (ALS)	Concepts clés du ALS	Modèles de ALS
			ce que les élèves maîtrisent déjà dans leur langue maternelle et ce qu'ils apprennent dans leur langue seconde.		
	Différenciation du Processus	Jumelage des élèves pour « Décrire et dessiner » avec des instructions adaptées	Rechercher activement de l'aide ou des éclaircissements lorsqu'ils ne comprennent pas un mot, une phrase, une instruction ou un concept en anglais	Hypothèse d'entrée	Krashen
Rechercher activement de l'aide ou des éclaircissements ou demander du soutien permet aux apprenants de bénéficier de l'appui de personnes plus compétentes, telles que des enseignants ou des pairs, ce qui les aide à combler le fossé entre ce qu'ils peuvent faire de manière indépendante et ce qu'ils peuvent réaliser avec des conseils.			ZPD	Vygotski	
Rechercher activement de l'aide ou des éclaircissements lorsque les élèves ne comprennent pas fait partie des méthodes d'apprentissage qui mettent l'accent sur la connaissance relationnelle et le soutien communautaire.			Apprentissage interactif	Haïda	
L'enseignant ou le pair fournit un soutien ciblé, aidant l'apprenant à donner du sens et à développer ses compétences linguistiques plus efficacement			Échafaudage	Saint-Yves	
	Produit	Laisser les étudiants choisir le format du projet (discours, affiche, vidéo)	Soutenir l'autonomie des apprenants et l'utilisation de stratégies telles que poser des questions, demander des éclaircissements et appliquer des stratégies telles que la prise de	Filtre affectif	Krashen

TYPES DE DP	Composantes de DP	Exemples (DP)	Exemples (ALS)	Concepts clés du ALS	Modèles de ALS
			notes et l'autoréflexion pour améliorer leurs compétences linguistiques		
			À mesure que les élèves intériorisent des stratégies et gagnent en indépendance, ils passent d'une dépendance au soutien à un apprentissage autonome.	ZPD	Vygotski
			Soutenir l'autonomie et la stratégie des apprenants encourage les élèves à prendre en charge leur apprentissage, guidés par le soutien de leurs aînés et de leurs pairs. Cela privilégie l'apprentissage par le dialogue, la réflexion et le soutien communautaire.	Apprentissage interactif	Haïda
			Soutenir l'autonomie des apprenants et l'utilisation de stratégies encourage les élèves à jouer un rôle actif dans leur apprentissage, en utilisant des stratégies telles que poser des questions et réfléchir aux progrès, tout en bénéficiant de l'encadrement de l'enseignant pour développer les compétences linguistiques et la confiance.	Échafaudage	Saint-Yves
	Structure	Changer les groupes de manière dynamique en fonction de la participation et des besoins	Regroupement flexible pour maximiser le soutien par les pairs	Hypothèse d'entrée	Krashen
			Le regroupement flexible favorise l'interaction entre pairs au sein de la zone ZPD, car les élèves soutiennent l'apprentissage des autres, en leur fournissant un soutien qui les aide à s'attaquer à	ZPD	Vygotski

TYPES DE DP	Composantes de DP	Exemples (DP)	Exemples (ALS)	Concepts clés du ALS	Modèles de ALS
			des tâches au-delà de leurs capacités indépendantes.		
			Le regroupement flexible aide les étudiants à se soutenir mutuellement et à renforcer leurs connaissances grâce à une interaction mutuelle et à des relations communautaires.	Apprentissage interactif	Haïda
			Le regroupement flexible favorise l'apprentissage collaboratif et l'échafaudage entre pairs, permettant aux étudiants de se soutenir mutuellement et de renforcer leurs compétences linguistiques.	Échafaudage	St-Yves
DP A posteriori	Différenciation du Contenu	Réapprendre des points de grammaire après que l'évaluation révèle des difficultés	Adapter l'enseignement en fonction du développement réel de l'apprenant	ZPD	Vygotski
			Adapter l'enseignement en fonction du niveau de compétence actuel de l'apprenant, en fournissant des informations compréhensibles nécessaires pour favoriser une acquisition efficace de la langue.	Hypothèse des apports	Krashen
			L'adaptation de l'enseignement en fonction du développement de l'apprenant fournit un soutien personnalisé qui respecte son parcours d'apprentissage unique dans le cadre d'une approche axée sur la communauté.	Soutien centré sur l'apprenant	Haïda

TYPES DE DP	Composantes de DP	Exemples (DP)	Exemples (ALS)	Concepts clés du ALS	Modèles de ALS
			L'adaptation de l'enseignement en fonction du développement de l'apprenant offre un soutien ciblé qui favorise l'échafaudage et l'engagement actif, tout en encourageant l'indépendance et la collaboration.	Échafaudage	Saint-Yves
	Différenciation du Processus	Offrir des exercices supplémentaires ou des activités correctives	Réflexion sur les stratégies d'apprentissage efficaces (établissement d'objectifs, autosurveillance, autoévaluation, réflexion)	Filtre affectif	Krashen
Réflexion sur les stratégies d'apprentissage : grâce à l'utilisation guidée d'outils tels que l'établissement d'objectifs et l'autosurveillance, les apprenants intériorisent progressivement ces stratégies et prennent un meilleur contrôle de leur propre processus d'apprentissage.			ZPD	Vygotski	
La réflexion sur les stratégies d'apprentissage s'aligne sur les valeurs haïdas en honorant la croissance de chaque apprenant et en encourageant la responsabilité de son propre apprentissage.			Responsabilité guidée	Haïda	
La réflexion sur les stratégies d'apprentissage encourage la définition d'objectifs, l'auto-surveillance et l'évaluation. Cela favorise l'autonomie et un engagement plus profond, soutenus			Échafaudage	Saint-Yves	

TYPES DE DP	Composantes de DP	Exemples (DP)	Exemples (ALS)	Concepts clés du ALS	Modèles de ALS
			par les conseils de l'enseignant et un accompagnement stratégique.		
	Produit	Autoriser les révisions et les nouvelles soumissions après les commentaires	Correction et amélioration conscientes lorsqu'ils s'engagent dans l'établissement d'objectifs, l'auto-surveillance, l'auto-évaluation, la réflexion	Hypothèse du moniteur	Krashen
			La correction consciente et la réflexion soutiennent l'autorégulation au sein du ZPD de Vygotsky, car les apprenants intériorisent les stratégies avec des conseils et prennent progressivement le contrôle de leur propre apprentissage.	ZPD, échafaudage	Vygotski
	Structure	Réorganiser les sièges ou les rôles de groupe après avoir observé la dynamique de groupe	Modifier l'environnement social pour soutenir l'apprentissage (par exemple, jumeler un élève débutant avec un élève plus compétent)	Entrée compréhensible	Krashen
			L'association d'un élève débutant à un élève plus expérimenté fournit un échafaudage au sein du ZPD, aidant l'apprenant à progresser grâce à une interaction guidée et à un soutien.	ZPD/échafaudage	Vygotski
			Associer un débutant à un apprenant plus compétent contribue à favoriser l'apprentissage communautaire, où les connaissances et le soutien partagés aident l'apprenant à grandir dans un environnement interconnecté.	Apprentissage communautaire	Haïda

TYPES DE DP	Composantes de DP	Exemples (DP)	Exemples (ALS)	Concepts clés du ALS	Modèles de ALS
			Jumeler un élève débutant avec un élève plus compétent favorise l'échafaudage entre pairs, favorisant l'engagement actif et l'apprentissage indépendant.	Échafaudage	Saint-Yves

Cette grille remplit donc une double fonction : premièrement, elle sert d'outil pour documenter la manière dont les enseignants d'anglais langue seconde (ALS) différencient l'enseignement selon les contextes ; deuxièmement, elle sert de cadre pour analyser si ces pratiques s'alignent sur les principes fondamentaux de l'ALS. Elle permet d'établir un lien systématique entre les actions des enseignants en classe et l'efficacité potentielle de ces stratégies, selon des modèles théoriques établis et au besoin en nous appuyant sur des catégories d'analyse émergentes.

CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre décrit la méthodologie utilisée pour étudier les perceptions et la mise en œuvre de la différenciation pédagogique en classe par les enseignants du secondaire d'anglais langue seconde au Québec. L'étude vise à répondre aux questions de recherche suivantes, présentées au chapitre 1 :

1. Comment la DP est-elle mise en œuvre dans les classes d'anglais langue seconde au Québec ?
2. Quelles sont les perceptions des enseignants d'anglais langue seconde à l'égard de la différenciation pédagogique (DP) au Québec ?

Pour répondre à ces questions, la collecte de données a été structurée en deux phases : une observation en classe et une entrevue semi-structurée (suite aux observations en classe). Ce chapitre aborde le plan de recherche, la sélection des participants, les méthodes de collecte de données, les outils d'analyse, la justification de la méthodologie choisie et les limites de l'étude.

3.1 DEVIS DE RECHERCHE ET JUSTIFICATION MÉTHODOLOGIE

Cette recherche s'inscrit dans l'approche des études de cas menée avec perspective épistémologique interprétativiste. Le paradigme interprétativiste est particulièrement adapté à l'exploration des significations subjectives, des expériences vécues et des pratiques contextuelles des enseignants, qui sont essentielles à la compréhension de la mise en œuvre de la DP dans les classes d'anglais langue seconde du secondaire au Québec. Plutôt que d'examiner les participants individuellement, l'approche d'étude de cas est utilisée pour éclairer le phénomène plus large de la DP dans le contexte éducatif particulier du Québec.

Notre choix d'une méthodologie d'étude de cas qualitative repose sur plusieurs considérations clés. Premièrement, la recherche qualitative excelle à saisir la profondeur et les nuances inhérentes aux perceptions et aux pratiques pédagogiques des enseignants. Des éléments que les méthodes

quantitatives peuvent négliger. Grâce à des entretiens semi-structurés et à des observations directes en classe, l'étude permet d'explorer la manière dont les enseignants mettent en pratique et perçoivent la différenciation, ainsi que les facteurs qui influencent leurs choix pédagogiques.

Deuxièmement, le devis de l'étude de cas permet un examen approfondi de la DP dans son contexte réel, en tenant compte des cadres institutionnels, culturels et politiques spécifiques qui façonnent l'expérience des enseignants au Québec. En se concentrant sur un groupe d'enseignants d'anglais langue seconde expérimenté, soigneusement sélectionné au Saguenay, la recherche débouche sur des perspectives contextualisées, significatives et pertinentes pour le paysage éducatif local.

De plus, la nature exploratoire des questions de recherche, visant à mettre en lumière les stratégies et les défis associés à la DP, nécessite une méthodologie ouverte et flexible. Cette approche permet aux participants d'exprimer leurs expériences avec leurs propres mots et au chercheur d'approfondir les thèmes émergents. Le recours à des entretiens semi-directifs et à des observations en classe garantit que les données recueillies sont à la fois complètes et représentatives de la réalité vécue par les participants.

Enfin, la crédibilité et la fiabilité des résultats sont renforcées par la triangulation méthodologique. En s'appuyant sur de multiples sources de données, à savoir des entretiens et des observations en classe, l'étude offre une validation croisée des résultats et fournit une vision plus globale de la DP, tant perçue que pratiquée. Cette triangulation atténue les limites liées à l'utilisation d'une source de données unique et renforce la rigueur globale de la recherche.

En résumé, la méthodologie de l'étude de cas qualitative a été choisie pour sa capacité à fournir des aperçus approfondis, contextuellement nuancés et crédibles des perceptions et des pratiques de différenciation pédagogique chez les enseignants d'anglais langue seconde du secondaire au Québec, plus précisément à Saguenay.

3.2 SÉLECTION DES PARTICIPANTS

Trois enseignantes d'anglais langue seconde (ALS) de la région du Saguenay, au Québec, ont été sélectionnées pour cette étude afin d'obtenir des perspectives pertinentes sur la DP. Chaque participante possédait au moins deux ans d'expérience en enseignement de l'ALS au secondaire, ce qui garantissait une expertise et une capacité de réflexion suffisantes. La sélection a également privilégié les enseignantes enthousiastes et disposées à partager des comptes rendus détaillés de leurs pratiques en classe. Afin de saisir un éventail de stratégies de différenciation, les participantes de premier et deuxième cycle du secondaire ont été sélectionnées. Ce faisant, nous avons voulu mettre l'accent sur les classes sans examens, où les approches pédagogiques sont moins limitées par les évaluations standardisées. Cette approche ciblée et fondée sur des critères a permis une exploration approfondie et contextualisée de la pédagogie différenciée dans les classes d'ALS du secondaire au Québec. Les profils des participants seront discutés en détail par la suite.

Tableau 4: Données démographiques des participantes

Participant	Genre	Âge	Années d'expérience	Cycle	Classe observée
Participant 1	Féminin	50	28	Secondaire II	Cours sans examen
Participant 2		46	22	Secondaire III /IV	
Participant 3		40	22	Secondaire I	

3.3 DE LA COLLECTE DES DONNÉES

3.3.1 APERÇU DE LA COLLECTE DES DONNÉES EN DEUX PHASES

Le processus de collecte de données pour cette étude a été structuré en deux phases distinctes afin d'assurer une compréhension globale et triangulée de la DP tel que pratiquée et perçue par les enseignants d'anglais langue seconde du secondaire au Québec.

La première phase comprenait une observation directe en classe. Durant cette phase, le chercheur s'est concentré sur les pratiques pédagogiques et les stratégies de différenciation des

enseignants, telles qu'elles se déroulaient en temps réel. La grille d'observation du chapitre 2 a été utilisée pour recueillir systématiquement des données sur les différents éléments de la DP.

La deuxième phase a consisté en un entretien individuel de suivi semi-structuré avec chaque participante. Cet entretien a permis de clarifier les points soulevés lors de l'observation en classe et a permis aux enseignants de réfléchir à leurs pratiques observées, de discuter des ajustements apportés et de développer leurs expériences en cours avec la DP. Cette phase réflexive est essentielle pour approfondir l'analyse et garantir que les données reflètent à la fois les dimensions observables et interprétatives de la DP.

3.4. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Afin d'assurer la rigueur et la profondeur de cette étude de cas qualitative, divers instruments de collecte de données ont été utilisés. Chaque instrument a été soigneusement sélectionné et conçu pour correspondre aux objectifs de la recherche et saisir la complexité de la pédagogie différenciée telle que pratiquée par les enseignants d'anglais langue seconde du secondaire au Québec.

3.4.1 GRILLE D'OBSERVATION

Une grille d'observation structurée a été élaborée à partir des concepts théoriques présentés au chapitre 2. Elle a été conçue pour guider l'observation systématique des pratiques en classe, en se concentrant spécifiquement sur la mise en œuvre de la DP. La grille d'observation a permis au chercheur de documenter les stratégies de différenciation planifiées, réactives et spontanées, ainsi que d'identifier les tendances et les modèles dans les pratiques pédagogiques. L'utilisation de cette grille théorique a permis de garantir l'exhaustivité des observations et leur pertinence directe par rapport aux questions de recherche de l'étude.

3.4.2 GUIDE D'ENTRETIEN

Un protocole d'entretiens semi-structurés ont constitué un élément central du processus de collecte de données. Ces protocoles comportaient des questions ouvertes conçues pour recueillir des récits détaillés des participantes sur leurs perceptions et leurs pratiques de la différenciation pédagogique (DP). Les questions ont été élaborées pour explorer des aspects clés tels que la conceptualisation de la différenciation par les enseignants, les stratégies qu'ils emploient, les difficultés rencontrées et les soutiens mis à leur disposition. Le format semi-structuré offrait une certaine flexibilité, permettant au chercheur de clarifier ou d'approfondir les sujets à mesure que de nouveaux thèmes apparaissaient au cours des entretiens. Cette approche a permis aux participants d'exprimer leurs expériences dans leurs propres mots, générant ainsi des données riches et nuancées.

3.4.3 ENREGISTREMENTS VIDÉO

Afin d'améliorer la précision et la profondeur de la collecte de données, les séances en classe ont été enregistrées sur vidéo avec le consentement des participantes. Ces enregistrements ont permis de capter de manière fiable les interactions dynamiques et souvent complexes qui se produisent pendant les cours. Cela a permis au chercheur d'examiner et d'analyser en détail les pratiques pédagogiques et l'engagement des étudiants, au-delà de ce que les seuls entretiens permettaient de saisir. Les enregistrements ont également constitué une ressource précieuse pour vérifier les données d'observation et faciliter les discussions réflexives avec les participants lors des entretiens de suivi. Bien que les élèves ne fassent pas explicitement partie des données, certains de leurs verbatims sont inclus uniquement afin de contextualiser ceux des enseignants

Ensemble, ces instruments ont fourni un cadre fiable pour la collecte de données complètes sur les perceptions et les pratiques de la pédagogie différenciée. La grille d'observation a été appliquée systématiquement lors du visionnement des enregistrements vidéo pour analyser les pratiques enseignantes en temps réel, et illustré dans les analyses du chapitre 4. Cette triangulation

des observations, entretiens et vidéos a répondu directement à l'objectif 1 (mise en œuvre concrète de la DP en classe) tout en soutenant l'objectif 2 (perceptions des enseignants), renforçant ainsi la crédibilité et la fiabilité des résultats par des preuves multiples et croisées.

3.5 APPROCHE D'ANALYSE DES DONNÉES

Le processus d'analyse des données a été conçu pour maximiser la rigueur et l'alignement théorique. Tous les entretiens et observations en classe ont été retranscrits mot pour mot afin de préserver la richesse des données originales. Un codage thématique a ensuite été appliqué, utilisant à la fois des codes déductifs issus du cadre théorique et des codes inductifs issus des données elles-mêmes. Plus précisément, le codage inductif a été utilisé pour analyser les transcriptions d'entretiens et les notes d'observation, permettant d'identifier des thèmes et des perceptions reflétant le vécu des enseignantes en matière de DP. Cette approche complétait le codage déductif (guidé par le cadre théorique), en veillant à ce que les perspectives théoriques et empiriques s'éclaircissent mutuellement. Elle a ainsi permis de confirmer les thèmes attendus tout en révélant de nouveaux et pertinents. Les données ont ensuite été mises en correspondance avec le cadre théorique de la DP, en se concentrant spécifiquement sur les dimensions du contenu, du processus, de la structure et du produit. La triangulation a été réalisée en comparant systématiquement les données issues des entretiens et des observations, améliorant ainsi la cohérence et la fiabilité des résultats.

Par exemple, lors de l'analyse, le thème « Adaptation de l'enseignement en temps réel » est apparu grâce à un codage inductif répété des données d'entretien et d'observation. Des codes tels que « adapter la leçon en cours », « répondre à la confusion des élèves » et « apporter un soutien immédiat » ont été fréquemment appliqués à des segments de données. Les enseignantes ont décrit, lors des entretiens, comment ils modifiaient les activités sur-le-champ ou adaptaient les questions et les tâches en fonction des réactions des élèves.

Ces témoignages ont été corroborés par des notes d'observation en classe, qui montraient des enseignantes interrompant l'enseignement prévu pour apporter des explications supplémentaires,

regrouper les élèves ou introduire des ressources alternatives si nécessaire. Au fur et à mesure que ces codes connexes s'accumulaient, ils ont été regroupés sous la catégorie plus large de l'adaptation pédagogique en temps réel. Ce processus a conduit à l'émergence du thème « Adaptation pédagogique en temps réel », reflétant les ajustements spontanés et instantanés apportés par les enseignants pour répondre aux divers besoins des élèves pendant les cours. La présence de ce thème dans les données d'entretien et d'observation a confirmé son importance et illustré le rôle central d'un enseignement flexible et réactif dans les pratiques pédagogiques différenciées observées dans l'étude.

3.6 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Une rigueur éthique a été maintenue tout au long de l'étude. L'approbation éthique a été accordée par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQAC (numéro d'approbation 2024-1568). Le consentement (annexe II) éclairé de toutes les participantes (Enseignante 1, Enseignante 2 et Enseignante 3) a été obtenu avant la collecte des données, et celles-ci ont été assurées de leur confidentialité et de leur anonymat grâce à des procédures sécurisées de traitement des données. De plus, les participantes ont été informées de leur droit de se retirer de l'étude à tout moment sans conséquence, garantissant ainsi le caractère entièrement volontaire de leur participation.

CHAPITRE 4

ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE RECHERCHE

Ce chapitre présente l'analyse et l'interprétation des données recueillies lors des observations en classe et des entrevues individuelles avec trois enseignantes d'anglais langue seconde. L'objectif est d'examiner la manière dont la différenciation pédagogique est mise en pratique dans des contextes réels d'enseignement et perçue. L'analyse établit des liens entre les perceptions exprimées par les enseignants et leurs pratiques observées, tout en mettant en évidence les similitudes et les différences entre les participants.

Remarque : Toutes les citations des enseignants (T) et des élèves (S) issues des observations de classe et entrevues sont traduites de l'anglais par l'auteure.

4.1 ANALYSE DE TROIS SÉANCES DE CLASSE

4.1.1 ANALYSE DE LA SÉANCE DE CLASSE DE LA PREMIÈRE ENSEIGNANTE

Différenciation du produit- première enseignante

L'analyse de la transcription [voir annexe cinq (05), un exemple d'extrait codé de l'observation en classe d'un des trois enseignants observés] relative à l'Enseignante 1 révèle que la différenciation du produit constitue un élément central de sa pratique pédagogique. Elle précise systématiquement ce qui caractérise une participation significative et démontre aux élèves diverses façons de développer leurs idées. Par exemple, elle indique explicitement : « Êtes-vous d'accord et continuez-vous à partir de ce point ? Parce que je ne vais pas le compter comme participation » (T 03:59) [traduction]. Elle illustre ensuite ce qu'elle considère comme une réponse insuffisante en déclarant : « Si vous levez la main et dites, Nathan a vraiment fait un bon point, je suis totalement d'accord » (T 04:05) [traduction], avant de demander : « Pourquoi ne compterais-je pas cela comme un point de participation ? » (T 04:11) [traduction]. Ces énoncés mettent clairement en évidence que la simple répétition ou l'approbation sans approfondissement n'est pas valorisée comme un produit pertinent

Parallèlement, l'enseignante propose des alternatives concrètes pour aider les élèves à enrichir leurs réponses : « vous pouvez commencer ainsi et dire, Nathan a vraiment fait un bon point... comment êtes-vous d'accord avec lui? » (T 04:24) [traduction]. Elle encourage ensuite d'autres approches : « Mais... vous pourriez dire quelque chose de contraire, ou ajouter quelque chose » (T 04:28) [traduction], ou encore : « Et cela m'a fait penser à cet autre point que vous avez vu dans la vidéo » (T 04:36) [traduction]. Cette combinaison de guidance explicite et de flexibilité illustre une conception différenciée du produit, dans laquelle les contributions attendues peuvent prendre la forme d'un accord développé, d'un point de vue contrasté ou d'une nouvelle connexion conceptuelle.

L'Enseignant 1 élargit également le champ des produits valides en rappelant aux élèves : « N'hésitez pas à apporter des points issus de ces deux ressources » (T 04:56) [traduction]. Plus tard, elle souligne la variété des formes utilisées dans le film, en notant : « Oui, ils ont utilisé beaucoup de visuels, n'est-ce pas ? Graphiques, diagrammes, infographies » (T 24:35) [traduction]. Cela indique aux apprenants que leurs propres productions peuvent également s'appuyer sur des preuves multimodales, et pas uniquement sur des mots écrits ou oraux.

Les réponses des élèves révèlent comment cette approche favorise la diversité des productions. Un apprenant fait le lien avec le contexte de production : « C'était juste comme son ami qui filmait avec un téléphone et non une caméra professionnelle... » (S 10:24) [traduction]. Une autre applique l'apprentissage à la pratique : « Et... méthodes à utiliser dans votre documentaire filmé pour captiver l'audience » (S 12:08) [traduction]. D'autres se concentrent sur des exemples concrets : « Pour illustrer cela, ils ont parlé de la quantité d'eau nécessaire pour produire un Big Mac » (S 23:25) [traduction], tandis que certains partagent des réactions affectives : « Et puis vous avez ces grands chiffres, et là vous vous dites, oh wow » (S 23:36) [traduction].

Il est important de noter que les productions des élèves vont également vers des solutions et une réflexion critique. Ils résumant les points clés : « Principalement manger moins de viande ou devenir végétalien, et prendre conscience de l'impact de l'élevage » (S 25:25) [traduction], et ajoutent des suggestions supplémentaires : « Ils ont aussi parlé de soutenir l'agriculture durable et de réduire les déchets » (S 25:30) [traduction]. Les apprenants critiquent même les politiques : « Oui, comme la

façon dont le gouvernement aide l'industrie avec de l'argent... » (S 25:43) [traduction] et « Je crois qu'ils ont dit d'arrêter de subventionner l'agriculture animale... » (S 25:53) [traduction]. Des réflexions ultérieures montrent la prise de conscience des lacunes de connaissances : « Je ne savais pas que l'élevage animal utilisait autant d'eau » (S 28:34) [traduction], « J'ai appris les émissions de gaz à effet de serre provenant des vaches » (S 28:37) [traduction], « Je n'avais pas réalisé combien de terres sont utilisées pour le bétail » (S 28:40) [traduction], et « J'ai appris que même les experts évitent parfois certaines questions » (S 28:43) [traduction].

Enfin, les élèves proposent des produits concrets et actionnables, tels que : « Manger moins de viande, même juste quelques jours par semaine » (S 56:27) [traduction], « Acheter auprès de fermes locales ou soutenir des marques durables » (S 56:30) [traduction], et « Essayer de gaspiller moins de nourriture à la maison » (S 56:34) [traduction]. Ces exemples montrent comment l'étayage de l'enseignante conduit à des produits différenciés incluant faits, réflexions personnelles, critiques et solutions pratiques.

En résumé, l'enseignant 1 met en œuvre la différenciation du produit en rendant explicites les attentes, en modélisant des alternatives et en validant un large éventail de productions des élèves. Ses relances répétées « Pourquoi ne compterais-je pas cela comme un point de participation ? » (T 04:11) [traduction] ; « Vous pourriez ajouter quelque chose » (T 04:28) [traduction] ; « N'hésitez pas à apporter des points issus de ces deux ressources » (T 04:56) [traduction] ouvrent un espace pour de multiples interprétations et expressions créatives. La diversité des réponses des élèves montre que son approche leur permet de démontrer leurs apprentissages de manière alignée avec leurs forces, allant du commentaire critique aux plans d'action personnels. Cela souligne que la différenciation du produit dans les classes d'ALS au Québec ne se limite pas à une seule réponse correcte, mais embrasse la diversité des expressions, de l'engagement et de la réflexion.

Différenciation du processus- première enseignante

L'observation de l'Enseignante 1 révèle que la différenciation du processus constitue un axe central dans sa manière de structurer l'apprentissage. Plutôt que de modifier le contenu, elle ajuste les modalités d'engagement des élèves dans les tâches, en modulant l'organisation de la classe, la séquence des activités et la répartition des rôles, afin de permettre à tous les apprenants de participer de manière significative.

Une première stratégie clé concerne l'organisation de l'espace et la gestion des interactions. L'Enseignante 1 instaure délibérément un cadre collaboratif en déclarant : « Alors, nous allons déplacer les bureaux, et nous allons nous asseoir en cercle... prenez une chaise, ou vous pouvez utiliser certaines de ces chaises, et nous nous assoirons en cercle devant un smartphone et prenez votre feuille avec vos questions » ([traduction], T 05:28). Cette réorganisation spatiale favorise l'interaction, la communication et une participation plus équitable. Elle accorde également aux élèves une certaine autonomie dans l'aménagement de la classe : « Nous pouvons tout pousser en un endroit... ou vous pouvez simplement... mettre les bureaux en cercle... nous ferons un petit troisième cercle » ([traduction], T 05:56). En offrant des choix, elle illustre une différenciation du processus attentive au confort, aux préférences et aux styles d'apprentissage des élèves.

Un autre aspect notable concerne la gestion de son propre rôle et le développement de l'autonomie des apprenants. L'Enseignante 1 définit explicitement sa posture comme celle d'une observatrice plutôt que d'une figure de contrôle : « Donc, je vais essayer, sans trop me forcer à voir... Je prendrai des notes sur votre participation et je garderai une trace de ce dont vous parlez » ([traduction], T 07:01). Elle reconnaît d'ailleurs son impulsion naturelle à intervenir, tout en exprimant son intention de se retenir : « Parfois je ne peux pas m'en empêcher, mais je vais essayer de ne pas participer... » ([traduction], T 07:06). Ces énoncés témoignent d'un effort conscient de transférer progressivement la responsabilité de l'apprentissage aux élèves, illustrant ainsi une différenciation du processus qui soutient le développement de l'autonomie, de la collaboration et de l'autorégulation.

L'Enseignante 1 délègue également des responsabilités en classe aux élèves, renforçant ainsi les normes collaboratives. Elle attribue à un élève le rôle de secrétaire : « Laurence, ça va. Tu vas faire une liste au fur et à mesure que les mains se lèvent » ([traduction], T 07:18). Cette délégation

responsabilise les élèves, intègre un apprentissage socioculturel et garantit que la différenciation du processus soutient un engagement actif.

La structuration des tâches et des formats de discussion constitue une autre pratique distinctive. Elle signale le début d'une activité structurée : « Très bien, vous pouvez commencer... faites l'exercice d'accord... » ([traduction], T 07:38). Cela fournit un cadre clair pour la participation. Elle divise également les tâches en étapes gérables, en rappelant aux élèves : « Faites cela d'abord, juste pour nous rappeler des sujets » ([traduction], T 07:46). Parallèlement, elle conserve une certaine flexibilité, ajustant selon les interventions des élèves : « Nous verrons quelles discussions émergeront. Je vous ferai avancer si ça va... » ([traduction], T 07:53). Ces énoncés illustrent la manière dont elle soutient les processus d'apprentissage tout en laissant de la place à l'initiative des élèves.

L'Enseignante 1 montre également comment prolonger les contributions des pairs, en accompagnant le processus de discussion lui-même. Elle explique : « Mais... tu pourrais dire quelque chose de contraire, ou tu pourrais ajouter quelque chose » ([traduction], T 04:28), indiquant que le processus d'apprentissage consiste à construire, remettre en question ou approfondir les idées des autres plutôt qu'à les répéter.

Finalement, les contributions des élèves reflètent elles-mêmes des processus différenciés d'engagement. Ils proposent des solutions personnelles, comportementales et liées à la consommation face aux enjeux environnementaux : « Manger moins de viande, même seulement quelques jours par semaine » ([traduction], S 56:27), « Acheter auprès de fermes locales ou soutenir des marques durables » ([traduction], S 56:30), et « Essayer de gaspiller moins de nourriture à la maison » ([traduction], S 56:34). Ces réponses montrent que les apprenants appliquent les connaissances de manière significative pour eux-mêmes, démontrant comment les processus différenciés permettent des trajectoires variées vers la maîtrise de l'apprentissage.

En somme, la pratique de l'Enseignante 1 illustre que la différenciation du processus implique l'organisation de l'espace pour la collaboration, la séquence claire des activités, la délégation des rôles, l'étayage des interactions et la promotion de l'autonomie. Les interventions de l'enseignante et

les productions des élèves confirment que l'adaptation des processus de classe, plutôt que l'application de procédures uniformes, permet à tous les apprenants de s'engager avec le contenu selon leur niveau, leurs préférences et leur capacité d'initiative.

Différenciation du contenu- première enseignante

L'observation de la classe de l'Enseignante 1 montre que l'enseignement différencié se manifeste le plus clairement par la différenciation du contenu, permettant aux apprenants de s'engager avec le matériel de manière variée et significative. L'une de ses stratégies centrales consiste à utiliser délibérément plusieurs sources. Par exemple, elle encourage les élèves à « N'hésitez pas à apporter des idées provenant des deux ressources » ([traduction], T 04:56), les invitant ainsi à s'appuyer à la fois sur le documentaire et sur le texte. En offrant des points d'entrée variés, elle s'assure que les élèves aux préférences et niveaux de préparation différents puissent se connecter au sujet.

L'Enseignante 1 met également l'accent sur le contenu multimodal pour soutenir la compréhension. Elle souligne l'importance des éléments visuels dans le film : « Oui, ils ont utilisé beaucoup d'éléments visuels, n'est-ce pas ? Des graphiques, des diagrammes, des infographies » ([traduction], T 24:35). Les élèves saisissent cet étayage, en se rappelant : « Oui, comme celui avec la vache au centre et les flèches pointant vers l'eau, la terre, les émissions... » ([traduction], S 24:40). L'utilisation de représentations visuelles aide à rendre concrets et accessibles des concepts environnementaux abstraits.

De plus, l'enseignante guide les apprenants pour identifier les thèmes principaux et les messages clés du contenu. Les élèves répondent en résumant : « Principalement, manger moins de viande ou devenir végétarienne, et être conscient de l'impact de l'agriculture animale » ([traduction], S 25:25), et « Ils ont aussi parlé de soutenir l'agriculture durable et de réduire le gaspillage » ([traduction], S 25:30). Ces moments démontrent comment la différenciation du contenu permet aux élèves de traiter les idées centrales selon leur niveau de langue.

L'Enseignante 1 étend également l'apprentissage aux perspectives politiques et systémiques. Les élèves relient le documentaire à l'action gouvernementale, déclarant : « Oui, comme la façon dont le gouvernement aide l'industrie avec de l'argent... » ([traduction], S 25:43), et « Je crois qu'ils ont dit qu'il fallait arrêter de subventionner l'agriculture animale... » ([traduction], S 25:53). Ce

passage du choix individuel à la responsabilité institutionnelle illustre comment la différenciation du contenu favorise un engagement critique plus profond.

Il est tout aussi important de noter la manière dont les élèves internalisent de nouvelles connaissances factuelles. Plusieurs commentaires témoignent d'un apprentissage de faits environnementaux : « Je ne savais pas que l'agriculture animale utilisait autant d'eau » ([traduction], S 28:34), « J'ai appris que les vaches émettent des gaz à effet de serre » ([traduction], S 28:37), et « Je ne réalisais pas à quel point l'élevage utilise de terres » ([traduction], S 28:40). Ces exemples montrent que la différenciation du contenu garantit un apport compréhensible pour tous les apprenants, leur permettant d'acquérir de nouvelles connaissances à leur rythme.

Enfin, l'Enseignante 1 soutient les élèves dans la réflexion sur le discours et l'expertise. Un apprenant observe : « J'ai appris que même les experts évitent parfois certaines questions » ([traduction], S 28:43). Cela indique non seulement un rappel factuel, mais aussi une conscience critique de la manière dont le savoir est présenté, renforçant la pensée de haut niveau grâce au contenu.

Pris ensemble, ces éléments montrent que l'Enseignante 1 met en œuvre une différenciation de l'enseignement en adaptant le quoi de l'apprentissage à travers une diversité de ressources, de supports multimodaux, d'axes thématiques et d'activités centrées sur l'acquisition de connaissances, l'établissement de liens avec les politiques et la réflexion critique. Dans cette classe, la différenciation du contenu ne se limite pas à la transmission d'informations ; elle consiste à ajuster le matériel pédagogique de manière à ce que les apprenants, quels que soient leur niveau de préparation ou leurs compétences linguistiques, puissent y accéder, l'analyser et l'appliquer de façon significative. Ainsi, dans le contexte des classes d'anglais langue seconde au Québec, la différenciation du contenu apparaît comme une stratégie essentielle pour rendre l'enseignement à la fois inclusif, pertinent et engageant.

Apport compréhensible- première enseignante

L'observation de l'Enseignante 1 révèle un usage délibéré et stratégique de l'apport compréhensible, garantissant que tous les élèves, quel que soit leur niveau de compétence, puissent accéder au contenu des leçons et s'y engager activement. Pour ce faire, elle simplifie systématiquement le langage, organise les séquences des tâches et étaye la compréhension, conformément à l'hypothèse de l'input de Krashen, tout en intégrant les principes de l'enseignement différencié.

Une stratégie essentielle consiste à relier le nouveau matériel à des connaissances déjà acquises. L'Enseignante 1 incite les élèves : « Et cela m'a fait penser à un autre point que tu as vu dans la vidéo » ([traduction], T 04:36), établissant ainsi un lien entre la discussion, les connaissances antérieures et le matériel visuel. Elle favorise également l'accès à l'information via plusieurs sources : « N'hésitez pas à apporter des idées provenant des deux ressources » ([traduction], T 04:56), permettant aux élèves de s'engager à la fois avec le film et le texte.

Les supports visuels occupent une place centrale pour rendre les concepts abstraits concrets. L'Enseignante 1 souligne : « Oui, ils ont utilisé beaucoup d'éléments visuels, n'est-ce pas ? Des graphiques, des diagrammes, des infographies » ([traduction], T 24:35), et un élève se remémore : « Oui, comme celui avec la vache au centre et les flèches pointant vers l'eau, la terre, les émissions... » ([traduction], S 24:40). Ces représentations aident à structurer la compréhension d'informations complexes.

La simplification des idées complexes constitue également un point fort de son approche. L'Enseignante 1 explique : « Cela signifie qu'ils ont pris un problème complexe, cette idée que l'agriculture animale est la principale cause du changement climatique, n'est-ce pas ? » ([traduction], T 04:36) et précise : « Et dans le film, ils l'ont un peu simplifié pour se souvenir de la statistique que j'ai écrite au tableau la dernière classe, que les vaches produisent 51 % des émissions de gaz à effet de serre » ([traduction], T 04:36). En décomposant les concepts abstraits en éléments concrets et familiers, elle s'assure que tous les élèves suivent.

L'utilisation de questions d'étayage constitue un autre moyen de favoriser la compréhension et la pensée critique. L'Enseignante 1 demande : « Donc, la prochaine question que j'ai pour vous...

quel sens correspond généralement à la plupart de vos réponses ? » ([traduction], T 07:53) et incite à la réflexion : « Gardez cela en tête » ([traduction], T 07:53). Ces consignes aident les élèves à traiter le contenu de façon stratégique tout en développant leurs compétences métacognitives.

Pour rendre l'information encore plus concrète, l'Enseignante 1 illustre les concepts par des exemples contextualisés. Elle résume ainsi les résultats de la discussion : « Donc, il y avait quelques solutions différentes : choix individuels, changements dans l'industrie et politiques gouvernementales » ([traduction], T 28:34). Cette catégorisation facilite la traduction des problèmes abstraits en concepts tangibles.

Enfin, des vérifications fréquentes de compréhension permettent de s'assurer que tous les élèves suivent. L'Enseignante 1 pose des questions telles que : « D'accord, en avez-vous un ? » ([traduction], T 07:53) et « Cela a-t-il du sens ? » ([traduction], T 07:53), ce qui lui permet d'ajuster l'enseignement et d'éviter que des élèves soient laissés de côté.

Dans l'ensemble, ces pratiques montrent que l'Enseignante 1 met en œuvre la différenciation par l'apport compréhensible, en reliant les nouvelles idées aux connaissances antérieures, en fournissant plusieurs sources, en simplifiant le contenu complexe, en utilisant des questions d'étayage, en donnant des exemples concrets et en vérifiant la compréhension en temps réel. Cette approche crée des conditions équitables d'apprentissage et un engagement significatif pour tous les élèves.

Filtre affectif - première enseignante

L'Enseignante 1 accorde une attention particulière à la gestion du filtre affectif des élèves, établissant un climat de classe favorable et à faible anxiété qui encourage la participation active et la prise de risques. Elle instaure un environnement où les élèves se sentent à l'aise pour exprimer leurs incertitudes, comme lorsqu'elle déclare : « Donc, je vais essayer, sans trop me forcer à voir... Je prendrai des notes sur votre participation et je garderai une trace de ce dont vous parlez » ([traduction], T 07:01) et « Parfois je ne peux pas m'en empêcher, mais je vais essayer de ne pas

participer... » ([traduction], T 07:06). En prenant du recul et en limitant son intervention, elle réduit la pression sur les élèves, favorisant confiance et autonomie.

Les réactions émotionnelles des élèves illustrent l'efficacité de cette approche. L'un remarque : « Et puis tu vois ces grands chiffres, et tu te dis, oh wow » ([traduction], S 23:36), tandis qu'un autre constate : « Je ne savais pas que l'agriculture animale utilisait autant d'eau » ([traduction], S 28:34). Ces réponses montrent que les élèves se sentent en sécurité pour exprimer leur surprise, leur curiosité et leur engagement avec le contenu.

En outre, l'Enseignante 1 renforce la motivation en valorisant les contributions des élèves et en encourageant des actions concrètes et significatives. Les suggestions des élèves incluent : « Manger moins de viande, même seulement quelques jours par semaine » ([traduction], S 56:27), « Acheter auprès de fermes locales ou soutenir des marques durables » ([traduction], S 56:30), et « Essayer de gaspiller moins de nourriture à la maison » ([traduction], S 56:34). Ces exemples montrent que les élèves participent cognitivement et émotionnellement à la résolution de problèmes sans craindre le jugement.

Ainsi, par l'ensemble de ces pratiques, l'Enseignante 1 instaure une culture de classe alliant encadrement et participation sans pression, ce qui favorise la motivation des élèves et oriente leurs réactions émotionnelles vers un engagement productif. En répondant aux besoins affectifs des apprenants, tout en étayant les tâches et en leur offrant une marge d'autonomie, elle parvient à réduire efficacement le filtre affectif, conformément à la théorie de Krashen. Ce climat d'apprentissage bienveillant et structuré crée ainsi des conditions optimales pour l'acquisition d'une langue seconde.

4.1.2 ANALYSE DE LA SÉANCE DE CLASSE DE LA DEUXIÈME ENSEIGNANTE

Différenciation du produit- deuxième enseignante

Dans la classe observée, la deuxième enseignante met systématiquement en œuvre la différenciation du produit en offrant aux élèves plusieurs façons d'exprimer leur apprentissage, favorisant l'autonomie, la créativité et l'engagement critique. À (T 00:56), elle propose un choix dans l'exécution des tâches : « Vous pouvez choisir de travailler avec un partenaire ou individuellement » ([traduction]). Cela permet aux élèves de décider comment s'engager dans l'activité, soutenant leurs préférences d'apprentissage individuelles.

Elle continue de diversifier les options de produit à (T 01:28), en encourageant les élèves à choisir le format pour présenter leurs résultats : « Vous pouvez présenter vos résultats sous forme de poster, de diaporama ou d'une courte présentation orale » ([traduction]). En offrant plusieurs formats de produit, elle permet aux élèves de démontrer leur compréhension selon leurs points forts. De même, à (T 03:16), elle fournit des conseils pour organiser visuellement l'information : « D'accord, voulez-vous que je l'écrive à côté des structures et des caractéristiques ? » ([traduction]), et confirme la préférence de l'élève à (T 03:24) par « D'accord » ([traduction]). Cette réactivité donne aux élèves le contrôle sur la manière dont ils structurent et présentent leur travail.

La flexibilité structurée se manifeste à (T 03:36), lorsque la deuxième enseignante définit des attentes pour les élèves plus âgés : « Une fois que vous êtes en SEC 3 et plus, vous devez remplir les quatre catégories » ([traduction]). Bien que les attentes soient claires, les élèves conservent la liberté dans la manière d'accomplir la tâche. Elle soutient également l'interprétation du contenu en guidant l'attention immédiate à (T 04:30) : « Mais pour l'instant, nous allons juste lire le texte » ([traduction]), et à (T 04:56), elle encourage l'inclusion de plusieurs sources : « N'hésitez pas à apporter des idées provenant des deux ressources » ([traduction]). Ces stratégies garantissent que les élèves peuvent intégrer des idées diverses dans leurs produits finaux.

Les élèves sont encouragés à choisir les formats qui soutiennent le mieux leur raisonnement à (T 05:20), l'enseignante suggérant : « Vous pouvez dessiner des schémas, des tableaux ou écrire un résumé, peu importe ce qui vous aide à expliquer votre raisonnement » ([traduction]). Plus tard, à (T 06:12), une différenciation explicite des options de produit final est fournie : « À la fin de cette unité, vous choisirez un moyen de montrer ce que vous avez appris : un rapport, un poster ou une vidéo » ([traduction]). Elle encourage également l'intégration de multiples ressources à (T 07:05) : «

Si vous voulez, vous pouvez illustrer votre explication avec des exemples du vidéo ou du texte » ([traduction]). Ces pratiques offrent aux élèves la flexibilité de démontrer leurs connaissances tout en maintenant des consignes claires.

La classe démontre une validation constante des interprétations variées. En reconnaissant les contributions individuelles, par exemple : « Pour ta connexion, je te laisse faire, c'est à toi de décider, Kay ? » ([traduction], T 0:44:20) et « Alors les gars, pour le sens, je pense que vous avez tous de très bonnes idées, donc vous pouvez y aller » ([traduction], T 0:44:10), la deuxième enseignante favorise l'appropriation, la confiance et la motivation, renforçant l'idée que plusieurs approches sont acceptables.

La flexibilité structurée et le soutien individualisé permettent également aux élèves de développer des compétences de jugement critique et de réflexion, comme le montre l'enseignante lorsqu'elle modèle sa propre interprétation tout en invitant les élèves à former la leur : « Si vous aimez l'histoire telle qu'elle a été écrite... J'aime beaucoup l'histoire mais je n'aime pas la manière dont elle a été écrite... Non, désolé, juste l'histoire » ([traduction], T 0:44:51).

Grâce à ces stratégies (proposer des choix de formats de réponse, valider les interprétations multiples et guider la réflexion), la deuxième enseignante illustre la différenciation du produit, créant une classe inclusive où les élèves produisent un travail en adéquation avec leurs capacités et préférences, favorisant l'engagement, la motivation et une démonstration significative de la compréhension.

Différenciation du processus – Deuxième enseignante

L'observation de la classe de la deuxième enseignante met en évidence une différenciation délibérée du processus, où les procédures pédagogiques sont adaptées pour répondre aux besoins divers et aux niveaux de préparation des apprenants ALS. L'enseignante organise soigneusement la séquence des tâches et fournit des consignes claires, étayant l'apprentissage des élèves tout en conservant de la flexibilité. Par exemple, au début de la lecture, elle offre un choix de participation :

« Qui veut lire le premier paragraphe à voix haute ? » ([traduction], T 02:48), permettant aux apprenants de traiter le contenu selon leur confort et leur style d'apprentissage. De même, elle favorise les stratégies collaboratives : « Faites des binômes et discutez de vos prédictions avant de continuer la lecture » ([traduction], T 03:50), favorisant l'interaction entre pairs et la co-construction de la compréhension.

Les élèves sont encouragés à sélectionner des méthodes correspondant à leurs préférences individuelles de traitement de l'information. Par exemple, l'enseignante indique : « Vous pouvez annoter le texte de la manière qui vous convient » ([traduction], T 04:15) et plus tard : « Faisons un mini-débat sur ce point, ou vous pouvez d'abord écrire votre opinion » ([traduction], T 05:00), offrant plusieurs voies d'engagement. Une guidance personnalisée est également observable, alors que l'enseignante circule dans la classe et donne des rétroactions : « Je vais circuler et donner un retour individuel pendant que vous travaillez » ([traduction], T 05:45), aidant les élèves à réfléchir et affiner leur raisonnement en temps réel.

L'équilibre entre stratégies collectives et individuelles est une autre caractéristique : « Après cela, nous résumerons ensemble, mais vous pouvez commencer vos notes comme vous le souhaitez » ([traduction], T 06:30), intégrant à la fois un traitement partagé et personnalisé. Les apprenants sont encouragés à incorporer plusieurs ressources dans leur travail : « Si vous voulez, vous pouvez illustrer votre explication avec des exemples du vidéo ou du texte » ([traduction], T 07:06). Les élèves exercent activement leur autonomie dans le traitement du contenu, comme le montre l'un d'eux : « Je pense que je vais d'abord écrire un résumé puis faire un schéma » ([traduction], S 07:20), ou en demandant : « Puis-je juste travailler avec mon partenaire ? » ([traduction], S 07:32). L'enseignante soutient ces choix tout en maintenant la responsabilité : « Bien sûr, vous pouvez travailler ensemble ; assurez-vous juste que chacun ajoute ses propres idées » ([traduction], T 07:40).

Dans l'ensemble, la deuxième enseignante illustre la différenciation du processus par un enseignement structuré mais flexible, l'étayage, la collaboration entre pairs, les sollicitations métacognitives et la guidance réactive. Ces stratégies garantissent que les élèves peuvent traiter le contenu selon leurs préférences et compétences, favorisant l'engagement, la pensée critique et l'apprentissage individualisé dans la classe ESL.

Différenciation du contenu – Deuxième enseignante

L'observation de la classe de la deuxième enseignante montre une mise en œuvre réfléchie de la différenciation du contenu, où les apprenants reçoivent des matériaux, thèmes et sources variés afin d'interagir avec le programme selon leurs intérêts, leur niveau de préparation et leurs préférences d'apprentissage. L'enseignante structure délibérément des opportunités permettant aux élèves de choisir le contenu sur lequel se concentrer, favorisant autonomie, motivation et engagement approfondi avec la matière.

Elle propose fréquemment aux élèves plusieurs options d'engagement avec le contenu, signalant que différentes voies d'exploration sont également valides. Par exemple, elle indique : « Certains d'entre vous peuvent explorer le contexte historique, tandis que d'autres peuvent analyser les motivations des personnages » ([traduction], T 01:15), permettant aux apprenants de se concentrer sur un contenu correspondant à leurs points forts ou à leur curiosité. De même, en disant : « Vous pouvez choisir quel chapitre lire en premier, selon ce qui vous intéresse » ([traduction], T 02:05), elle reconnaît l'agentivité des élèves tout en maintenant une structure autour des objectifs de la leçon.

La différenciation du contenu se traduit également par la proposition de zones de focalisation spécifiques dans le matériel. L'enseignante guide les élèves avec des phrases telles que : « Concentrez-vous soit sur l'idée principale, les détails secondaires ou le vocabulaire, comme vous voulez » ([traduction], T 02:48) et « Si vous êtes intéressé par l'analyse des personnages, concentrez-vous sur leurs décisions ; si c'est le cadre, concentrez-vous sur le langage descriptif » ([traduction], T 06:00), permettant aux élèves de s'engager profondément avec des éléments du texte correspondant à leurs objectifs d'apprentissage. Ces stratégies garantissent que les élèves interagissent avec le programme de manière significative tout en respectant les attentes globales.

Le choix de contenu dirigé par les élèves est évident tout au long des interactions en classe. Un élève déclare : « Je veux examiner comment le cadre influence l'intrigue » ([traduction], S 06:25),

tandis qu'un autre dit : « Je vais rechercher le contexte historique de l'histoire » ([traduction], S 06:38). Ces choix sont validés par l'enseignante et intégrés aux activités de la leçon, renforçant le respect des intérêts des élèves et leur engagement.

De plus, la deuxième enseignante élargit les sources et modes d'exploration du contenu afin de répondre aux préférences d'apprentissage diverses. Par exemple, elle indique : « N'hésitez pas à utiliser le texte, le vidéo ou des ressources en ligne pour recueillir des informations » ([traduction], T 04:12), permettant aux élèves de choisir les ressources qui soutiennent le mieux leur compréhension. Cette flexibilité encourage la pensée critique et la recherche autonome tout en développant la responsabilité dans l'apprentissage.

Les structures de groupe renforcent également la différenciation du contenu. En déclarant : « Nous allons diviser la classe en groupes ; chacun explorera un thème différent du texte » ([traduction], T 03:20), elle propose des opportunités collaboratives où les élèves peuvent explorer différents aspects du contenu tout en bénéficiant de la discussion entre pairs et des idées partagées. Cette approche enrichit l'expérience d'apprentissage grâce à la diversité des perspectives et des compétences analytiques.

En résumé, la deuxième enseignante met en œuvre la différenciation du contenu en offrant plusieurs voies d'exploration, en permettant aux élèves de choisir leurs axes de travail, en élargissant les options de ressources et en facilitant l'exploration individuelle et collaborative. Ces stratégies garantissent que tous les élèves peuvent accéder, traiter et s'engager avec le programme de manière significative, adaptée à leurs intérêts et forces. Ses consignes explicites, telles que : « Certains d'entre vous peuvent explorer le contexte historique, tandis que d'autres peuvent analyser les motivations des personnages » ([traduction], T 01:15), illustrent l'opérationnalisation de la différenciation du contenu, créant un environnement d'apprentissage inclusif et centré sur l'élève.

Input (Apport) compréhensible – Deuxième enseignante

Dans la classe observée, la deuxième enseignante met systématiquement en œuvre un input compréhensible afin de rendre la leçon accessible à tous les apprenants ESL. L'enseignante fournit des clarifications immédiates et reconnaît les réponses des élèves, garantissant la compréhension dès le départ : « Plus de 50. Oui » ([traduction], T 00:36). Les consignes sont adaptées aux préférences et aux connaissances préalables des élèves, comme lorsqu'elle observe : « De 27 à 32, ce sont surtout des apprenants visuels, donc nous pouvons faire un tableau en premier » ([traduction], T 00:50). Cet ajustement permet aux élèves de s'engager avec le contenu de manière alignée sur leurs forces d'apprentissage.

La deuxième enseignante fournit systématiquement des directives claires et structurées, ainsi que plusieurs options compréhensibles, ce qui soutient la compréhension et favorise une participation significative. Par exemple, les élèves ont des moyens flexibles de présenter leur travail : « Vous pouvez présenter vos résultats sous forme de poster, de diaporama ou d'une courte présentation orale » ([traduction], T 01:28). Avant la lecture, elle active les connaissances préalables et propose un guidage structuré avec des consignes telles que : « Commençons par un petit brainstorming avant la lecture » ([traduction], T 02:10), aidant les apprenants à se préparer à la tâche par étapes gérables.

Le modelage et le soutien visuel sont également intégrés pour clarifier les processus : « D'accord, voulez-vous que je l'écrive à côté des structures et des caractéristiques ? » ([traduction], T 03:16). Cela aide les élèves à relier les concepts abstraits à des représentations concrètes. Ils sont également soutenus par des consignes flexibles pour traiter le contenu, par exemple : « Vous pouvez annoter le texte de la manière qui vous convient » ([traduction], T 04:15), leur permettant de choisir des stratégies facilitant la compréhension.

La deuxième enseignante maintient la clarté et la compréhension grâce à un étayage continu et un soutien individualisé. En circulant parmi les élèves et en fournissant des rétroactions immédiates, elle déclare : « Je vais circuler et donner un retour individuel pendant que vous travaillez » ([traduction], T 05:45), garantissant que les élèves peuvent traiter l'information efficacement en temps réel. Enfin, elle combine le modelage pour toute la classe avec l'autonomie des apprenants, donnant des consignes telles que : « Après cela, nous résumerons ensemble, mais vous pouvez

commencer vos notes comme vous le souhaitez » ([traduction], T 06:30), permettant aux élèves d'aborder le matériel à leur rythme et selon leur stratégie.

Ainsi, l'usage délibéré d'un langage clair, de consignes répétées, d'un étayage progressif, de supports visuels et de rétroactions en temps réel par la deuxième enseignante illustre de manière exemplaire le principe de l'input compréhensible. Ces stratégies contribuent à réduire la confusion, à abaisser le filtre affectif et à offrir à tous les élèves un accès équitable à des expériences d'apprentissage linguistique riches et signifiantes, favorisant à la fois la compréhension et l'engagement actif

Filtre affectif – Deuxième enseignante

Dans la classe observée, la deuxième enseignante met en œuvre des stratégies délibérées visant à abaisser le filtre affectif et à soutenir les besoins émotionnels et motivationnels des apprenants ESL. En structurant un environnement sûr, inclusif et encourageant, elle permet aux élèves de s'engager pleinement dans les tâches d'apprentissage et d'accéder à un input compréhensible, conformément à l'hypothèse du filtre affectif de Krashen.

La réduction de l'anxiété et la rassurance sont perceptibles tout au long de la leçon. L'enseignante fournit reconnaissance et renforcement positif, comme lorsqu'elle dit : « Oui » ([traduction], T 00:11), créant un espace sécurisant et motivant. De même, en tenant compte de la composition de la classe : « Plus de 50. Oui » ([traduction], T 00:36), elle veille à inclure tous les élèves et à diminuer le stress potentiel. La participation volontaire est mise en avant, par exemple : « Qui veut lire le premier paragraphe à voix haute ? » ([traduction], T 02:48), permettant aux apprenants de s'impliquer selon leur niveau de confort.

L'autonomie et la validation des élèves sont constamment renforcées. L'enseignante valorise les contributions diverses, comme le montre l'extrait suivant: « N'hésitez pas à apporter des points issus des deux ressources » ([traduction], T 04:56), favorisant la confiance et la participation active. Le choix dans l'expression, tel que : « Vous pouvez dessiner des diagrammes, des tableaux ou

« rédiger un résumé tout ce qui vous aide à expliquer votre raisonnement » ([traduction], T 05:20), permet aux élèves de réduire l'anxiété liée à la recherche d'une "bonne" réponse tout en stimulant motivation et engagement. De même, l'octroi d'autonomie via des options comme : « Si vous voulez, vous pouvez illustrer votre explication avec des exemples du vidéo ou du texte » ([traduction], T 07:05) soutient l'expression individualisée et renforce la confiance des apprenants.

Les réponses des élèves reflètent l'efficacité de ces stratégies affectives. Par exemple : « Je pense que je vais d'abord rédiger un résumé puis faire un schéma » ([traduction], S 07:20) et « Puis-je juste travailler avec mon partenaire ? » ([traduction], S 07:32) montrent que les élèves exercent leur choix et s'engagent dans des conditions peu stressantes. L'enseignante répond de manière encourageante : « Bien sûr, vous pouvez travailler ensemble ; assurez-vous juste que chacun ajoute ses propres idées » ([traduction], T 07:40), maintenant un équilibre entre collaboration et responsabilité individuelle.

En somme, la deuxième enseignante illustre la maîtrise du « filtre affectif » en intégrant rassurance, validation, langage inclusif, autonomie et renforcement positif dans les interactions de classe. Ces stratégies abaissent l'anxiété, renforcent l'estime de soi et créent un environnement d'apprentissage où les élèves se sentent en sécurité pour prendre des risques, s'engager profondément et participer de manière significative, démontrant ainsi que l'instruction différenciée peut être mise en œuvre par une attention soignée aux besoins émotionnels et motivationnels des apprenants.

4.1.3 ANALYSE DE LA SÉANCE DE LA TROISIÈME ENSEIGNANTE

Différenciation des produits – Troisième enseignante

La troisième enseignante démontre une application claire et cohérente de la différenciation des produits tout au long de la leçon, en surveillant stratégiquement, évaluant et fournissant des retours sur les productions des élèves. Dès le début du cours, elle collecte les travaux des élèves pour évaluer la compréhension : « Puis-je avoir les devoirs de tout le monde ? » ([traduction], T 00:36) ; «

Je vais ramasser vos feuilles... » ([traduction], T 06:13), permettant à la fois une évaluation formelle et informelle de l'apprentissage. Ces actions permettent à l'enseignante d'identifier les progrès individuels et de fournir des rétroactions ciblées, mettant l'accent sur les productions finales comme indicateur de l'apprentissage.

Au cours de la leçon, la troisième enseignante engage les élèves dans des corrections et discussions en groupe : « Nous allons les corriger ensemble. » ([traduction], T 07:47), ce qui a plusieurs objectifs. Cela permet aux élèves de comparer leurs réponses avec celles de leurs pairs, favorisant l'apprentissage collaboratif et illustrant différentes approches de résolution de problèmes. Parallèlement, cela donne à l'enseignante un aperçu des idées reçues et offre des occasions de clarifier le raisonnement, garantissant que chaque production reflète fidèlement la compréhension. L'enseignante encourage également la réflexion sur les réponses et la métacognition : « Comprenons-nous pourquoi chacun d'eux ? » ([traduction], T 17:00) ; « Y a-t-il des questions sur pourquoi... ? » ([traduction], T 20:03), incitant les élèves à justifier leur raisonnement et à intégrer les résultats d'apprentissage.

L'intégration de retours positifs et d'encouragements fait aussi partie de la différenciation des produits : « Vos résultats au test étaient excellents ! » ([traduction], T 30:32). Cette validation valorise les efforts des élèves, motive leur engagement continu et souligne l'importance d'un travail de qualité. Même les interventions liées à la gestion de la classe, telles que rediriger des comportements hors tâche, sont formulées pour maintenir la qualité des productions : « Arrêtez de chanter, s'il vous plaît. » ([traduction], T 30:45), garantissant que les produits d'apprentissage restent pertinents et exacts.

De plus, la troisième enseignante encourage la responsabilité et l'appropriation des matériaux par les élèves : « Ne perdez pas ces feuilles, ce sont vos documents d'étude. » ([traduction], T 30:14), ce qui soutient l'évaluation continue et incite les élèves à conserver et à réviser leur travail. Dans certains cas, elle accompagne les tâches pour guider les productions correctes : « Je l'ai souligné... veuillez écrire votre réponse... » ([traduction], T 03:20), équilibrant guidance et évaluation du produit final.

En résumé, la mise en œuvre de la différenciation des produits par la troisième enseignante est multi-facette : elle combine évaluation formelle, révision interactive en groupe, rétroaction, gestion du comportement et étayage. En surveillant et en soutenant systématiquement les productions des élèves, elle garantit que tous les apprenants ont l'opportunité de démontrer leur compréhension, tout en valorisant, guidant et évaluant leurs efforts. Cette approche illustre une intégration délibérée et efficace de la différenciation des produits comme élément central de l'enseignement différencié en classe ESL.

Différenciation des processus – Troisième enseignante

La troisième enseignante applique la différenciation des processus de manière structurée et cohérente en guidant attentivement les élèves tout au long des activités de classe et en fournissant un étayage pour soutenir l'apprentissage. Au début de la leçon, elle oriente les élèves et fixe les attentes : « D'accord, nous sommes prêts à commencer. La sonnerie vient de retentir. Tournez-vous, s'il vous plaît. » ([traduction], T 00:15), et introduit une activité préparatoire avec un cadre temporel précis : « Je vais réécrire la question au tableau. Vous avez toujours 5 minutes pour répondre à cette question. » ([traduction], T 00:19). Ces actions permettent aux élèves de comprendre le déroulement de la leçon, réduisent l'incertitude et instaurent une structure prévisible, élément clé de la différenciation des processus.

Elle modélise également la manière d'aborder les tâches : « Dans une couleur différente, comme je le fais toujours... » ([traduction], T 01:13), et fournit des rappels ponctuels pour maintenir le rythme : « Une minute de plus. » ([traduction], T 04:51). Cela permet aux élèves de comprendre non seulement le contenu mais aussi comment accomplir les tâches, en tenant compte des différentes vitesses et styles d'apprentissage.

Tout au long de la leçon, la troisième enseignante met l'accent sur la participation active et l'engagement. Par exemple, elle sollicite des volontaires : « Je veux des volontaires pour venir... » ([traduction], T 13:12) et donne des consignes claires pour les activités : « Entourez une lettre qui est

en majuscule... » ([traduction], T 14:03), permettant aux élèves d'interagir avec le contenu de différentes manières. Elle surveille également activement la participation en appelant des élèves précis : « Charles. Mardi. » ([traduction], T 16:13) et fournit des explications pour soutenir la compréhension : « C'est le son, comment ça se termine... » ([traduction], T 07:29), étayant l'apprentissage dans la zone proximale de développement (ZPD) des élèves.

La flexibilité se manifeste également dans son approche : « Vous n'avez pas besoin d'expliquer. Juste deviner. » ([traduction], T 03:45), ce qui contribue à réduire le filtre affectif et encourage la participation des élèves qui hésiteraient autrement. Parallèlement, elle favorise la responsabilité et l'organisation en rappelant aux élèves de protéger leurs matériaux : « Ne perdez pas ces feuilles, ce sont vos documents d'étude. » ([traduction], T 30:14) et en clarifiant les attentes liées aux tâches : « Ceci est votre feuille d'étude... » ([traduction], T 09:42).

Globalement, la troisième enseignante met en œuvre la différenciation des processus à travers une combinaison de guidage structuré, de modélisation, d'étayage, d'engagement flexible et de suivi actif. Ces stratégies permettent aux élèves de s'engager dans les tâches à leur propre rythme, de recevoir un soutien au besoin et de développer une compréhension procédurale et conceptuelle. En orchestrant ces processus, elle répond efficacement aux besoins d'apprentissage divers tout en maintenant un environnement de classe clair et soutenant.

Différenciation du contenu – Troisième enseignante

La troisième enseignante démontre une approche délibérée et multifacette de la différenciation du contenu en variant ce que les élèves apprennent et la manière dont ils interagissent avec le matériel. Elle propose des tâches qui sollicitent le raisonnement et la compréhension des élèves, par exemple : « Quelle est la seule lettre de l'alphabet logiquement manquante... ? » ([traduction], T 01:35) et les invite ensuite à justifier leur réponse : « Écris-la et explique pourquoi... » ([traduction], T 01:40). Ces activités encouragent les élèves à construire activement leur compréhension et à démontrer leurs connaissances de différentes manières.

L'enseignante soutient également l'apprentissage en fournissant clarifications et exemples, garantissant que les élèves puissent s'engager de manière significative avec le contenu. Par exemple, « Je l'ai souligné... veuillez écrire votre réponse... » ([traduction], T 03:20) guide les élèves vers des réponses correctes, tandis que des questions de réflexion comme « Avez-vous des adjectifs ? » ([traduction], T 09:05) les aident à réfléchir sur leurs connaissances grammaticales. L'enseignante renforce également la compréhension grâce à des exemples contextualisés, en expliquant les règles de majuscule : « Religions... Bouddhisme... » ([traduction], T 11:14) et en élargissant avec « Titres de livres, chansons... » ([traduction], T 11:34).

Pour approfondir la compréhension, elle encourage les élèves à établir des liens et à appliquer leurs connaissances : « Qui peut me dire quels sont les points cardinaux ? » ([traduction], T 11:44) et précise les distinctions avec des exemples tels que « Afrique de l'Ouest vs. out West... » ([traduction], T 12:05) et « Est vs. à l'est de l'Afrique... » ([traduction], T 29:02). En soulignant les usages nuancés, l'enseignante favorise la pensée critique, comme le montre la remarque : « Il existe une manière positive d'encourager... » ([traduction], T 19:18).

Elle exploite également les connaissances antérieures et engage les élèves dans la réflexion avec des amorces ciblées : « Quand utilisons-nous la majuscule... ? » ([traduction], T 08:03), et confirme les compréhensions correctes : « Oui, titre, noms propres. » ([traduction], T 08:13). Ces stratégies garantissent que tous les élèves peuvent accéder au contenu selon leur niveau de préparation, tout en encourageant le raisonnement actif et l'application.

En résumé, l'application de la différenciation du contenu par la troisième enseignante se caractérise par des tâches stimulantes, des exemples clairs, un étayage, la contextualisation et la consolidation des connaissances antérieures. Ces stratégies permettent aux élèves de s'engager de manière significative avec le contenu, de développer une compréhension conceptuelle et pratique et de démontrer leur apprentissage efficacement.

La troisième enseignante utilise de manière constante l'input compréhensible pour rendre les tâches et le contenu accessibles à tous les élèves. Dès le début, elle donne des consignes claires et fixe les attentes : « Je vais réécrire la question au tableau. Vous avez toujours 5 minutes pour répondre à cette question. » ([traduction], T 00:19), assurant ainsi que les élèves comprennent à la fois quoi faire et le temps disponible pour le réaliser. Cette clarté réduit la confusion et permet aux apprenants de se concentrer sur l'engagement avec le matériel.

Elle soutient également la compréhension lors des activités de raisonnement, guidant les élèves étape par étape. Par exemple : « Écris-la et explique pourquoi... » ([traduction], T 01:40) encourage les élèves à articuler leur pensée, tandis que « Je l'ai souligné... veuillez écrire votre réponse... » ([traduction], T 03:20) fournit un modèle explicite pour répondre correctement. Ces stratégies permettent aux élèves d'accéder à l'information et de la traiter selon leur niveau de préparation.

La vérification de la compréhension constitue une autre stratégie clé. L'enseignante demande : « Y a-t-il des questions sur pourquoi... ? » ([traduction], T 20:03), donnant aux élèves l'occasion de clarifier leur raisonnement et de confirmer leur compréhension. Cette interaction permet de corriger les malentendus en temps réel, maintenant l'accessibilité du contenu.

L'enseignante intègre également la modélisation et les démonstrations dans l'input compréhensible. Par exemple : « J'ai celui-ci. D'accord. Tu prends Charles Oliver. Ça suffit. » ([traduction], T 00:27) montre aux élèves comment organiser et manipuler correctement le matériel, fournissant un exemple concret à suivre. De même, lors de l'explication du raisonnement dans une activité de puzzle : « C'est le son, comment ça se termine... » ([traduction], T 07:29), elle utilise un langage clair et compréhensible pour rendre les concepts abstraits accessibles.

En somme, la troisième enseignante met en œuvre le principe de l'input compréhensible à travers des consignes claires, un étayage progressif, des clarifications en temps réel, la modélisation et des explications explicites. Ces stratégies assurent une compréhension optimale du contenu, encouragent la participation active des élèves et soutiennent leur engagement dans le processus

d'apprentissage linguistique. En réduisant la charge cognitive et en facilitant la construction du sens, elles contribuent à des résultats d'apprentissage plus durables et efficaces

Filtre affectif – Troisième enseignante

La troisième enseignante travaille activement à créer un environnement favorable et à faible anxiété, accordant une attention délibérée au filtre affectif. La gestion de la classe vise non seulement à maintenir l'ordre mais aussi à préserver un climat émotionnel positif. Par exemple : « Arrêtez de chanter, s'il vous plaît. » ([traduction], T 30:45) redirige un comportement hors tâche tout en minimisant l'embarras des élèves, contribuant à maintenir la concentration et un apprentissage productif.

Elle réduit également la pression de performance et encourage la participation par la flexibilité et l'assurance. Des phrases comme : « Vous n'avez pas besoin d'expliquer. Juste deviner. » ([traduction], T 03:45) diminuent l'anxiété, permettant aux élèves d'aborder les tâches sans peur de se tromper. De même, l'utilisation d'activités engageantes et ludiques : « Un jeu qui est amusant. » ([traduction], T 15:15) crée un rapport positif et rend l'apprentissage plus accessible, aidant les élèves à se sentir à l'aise pour interagir en classe.

L'encouragement et la rétroaction positive sont également des stratégies clés. Par exemple : « Vos résultats au test étaient excellents ! » ([traduction], T 21:16) célèbre les réussites des élèves, renforçant la confiance et la motivation. Des relances légères et des interactions informelles, telles que : « Tu fais du sport un jour ? » ([traduction], T 30:41), favorisent une interaction enseignant-élèves amicale, abaissant encore les barrières à la participation. L'enseignante maintient également la continuité et l'engagement avec des phrases comme : « C'est vous qui... » ([traduction], T 30:32), reconnaissant l'implication des élèves tout en maintenant le rythme du cours.

La prise en compte du filtre affectif s'étend également à la reconnaissance du confort et de l'expression des élèves. Une remarque informelle d'élève, « Et je me dis, je n'ai pas besoin. Je ne

vais pas m’y mettre. » ([traduction], S 00:00), reflète le niveau de sécurité psychologique en classe. En validant la parole des élèves et en favorisant une atmosphère détendue, l’enseignante renforce la volonté des apprenants de prendre des risques et de s’engager dans l’apprentissage.

En général, la troisième enseignante met en œuvre des stratégies de filtre affectif à travers la valorisation positive, des attentes flexibles, des activités engageantes, la gestion du comportement et la validation de l’expression des élèves. Ces efforts réduisent l’anxiété, augmentent la motivation et créent un environnement favorable où les élèves peuvent participer activement et atteindre les résultats d’apprentissage

4.1.4 SYNTHÈSE DE L’ANALYSE DES OBSERVATIONS ET RÉPONSE À LA SECONDE QUESTION DE RECHERCHE

4.1.4.1 SYNTHÈSE DES ÉLÉMENTS ÉMERGENTS DES ANALYSES INDIVIDUELLES DES TROIS ENSEIGNANTES

Tableau 5: Synthèse des résultats des analyses individuelles des observations des trois enseignantes

Aspect	E1	E2	E3
Filtre Affectif	Établit un climat respectueux, définit des règles claires pour la prise de parole et réduit l’anxiété grâce à la motivation et à l’inclusion.	Utilise l’humour, fait preuve d’empathie et valide les réponses ; crée un climat sécurisant pour réduire la peur de faire des erreurs	Gestion respectueuse, renforcement positif, flexibilité dans la participation, tâches ludiques
Différenciation de processus	Séquençage clair, règles structurées pour les discussions, objectifs de participation, étayage, flexibilité selon la taille du groupe.	Séquençage détaillé, incitations métacognitives, autonomie partielle, adaptation aux différents niveaux.	Forte attention à la structuration, modélisation du temps, vérification de la compréhension, participation variée, rétroaction individualisée.
Différenciation de contenu	Variété de sources (documentaire, discours, statistiques, vidéos),	Sélection d’un texte littéraire accessible et pertinent, contextualisation	Grammaire et vocabulaire contextualisés, gradation de la

Aspect	E1	E2	E3
	activation des connaissances préalables.	selon les exigences des niveaux Secondaire 3 à 5.	complexité des tâches, lien entre le nouveau contenu et les connaissances préalables.
Différenciation de structure	Objectifs quantifiés, critères de participation, organisation structurée mais inclusive.	Transitions fluides, consignes explicites, gestion claire des activités.	Modélisation explicite des tâches, rythme cohérent, étayage par des indices visuels et verbaux, organisation des tâches pour soutenir la diversité des niveaux de préparation

Les observations de trois enseignantes dans des classes d'anglais langue seconde (ALS) au Québec illustrent la manière dont l'enseignement différencié (ED) est mis en œuvre, apportant ainsi une première réponse à notre deuxième question de recherche. Rappelons que notre deuxième question de recherche était : Comment l'enseignement différencié est-il mis en œuvre dans les classes d'ALS au Québec ?

Dans les dimensions affective, processus, contenu et structurelle, les enseignantes combinent des stratégies communes avec des approches individualisées pour répondre aux besoins divers des apprenants. Le filtre affectif consiste à créer des environnements favorables qui réduisent l'anxiété et valorisent les contributions des élèves. L'enseignante 1 met l'accent sur le respect et des règles claires, l'enseignante 2 favorise la sécurité grâce à l'humour et à l'empathie, et l'enseignante 3 combine renforcement positif, autonomie et tâches ludiques.

La différenciation des processus est réalisée par des séquences structurées, un étayage et un rythme adaptatif. L'enseignante 1 fixe des règles et des objectifs de participation clairs, l'enseignante 2 organise la lecture, la discussion et le travail individuel avec des incitations métacognitives, et l'enseignante 3 utilise une structuration explicite, la modélisation, des vérifications de compréhension, une participation variée et des rétroactions individualisées.

La différenciation du contenu implique la sélection et l'adaptation des matériaux selon le niveau des étudiants. L'enseignante 1 utilise des sources réelles variées, l'enseignante 2 choisit des textes littéraires accessibles, et l'enseignante 3 met l'accent sur la grammaire, le vocabulaire et la complexification progressive des tâches.

La différenciation structurelle se manifeste dans l'organisation et l'étayage. Les enseignantes fixent des objectifs, donnent des instructions claires, modélisent les tâches et utilisent le rythme ainsi que des indices visuels et verbaux pour soutenir les apprenants de niveaux divers.

Dans l'ensemble, l'ED dans les classes d'ALS au Québec constitue une approche holistique et adaptative qui répond aux besoins émotionnels, cognitifs et participatifs des étudiants, favorisant des environnements d'apprentissage inclusifs et réactifs

4.1.4.2 ANALYSE COMPARATIVE DES OBSERVATIONS DES TROIS ENSEIGNANTES

Tableau 6: Comparaison des éléments issus de l'analyse des observations des trois enseignantes

Concepts	Éléments communs	Éléments distincts
Filtre affectif	Tous réduisent l'anxiété et valorisent les contributions des élèves	Enseignante 1 : met l'accent sur le respect et des règles de participation explicites. Enseignante 2 : réduit le stress grâce à l'humour et à l'empathie. Enseignante 3 : combine respect, renforcement positif, autonomie et activités ludiques.
Différenciation de processus	Les trois enseignantes utilisent un séquençage clair, un étayage et adaptent le rythme aux besoins des apprenants.	Enseignante 1 : règles planifiées, répartition équitable des prises de parole, quotas de participation. Enseignante 2 : séquençage flexible, incitations métacognitives, autonomie de l'apprenant. Enseignante 3 : structuration explicite du temps, modélisation, participation variée, forte attention à la rétroaction
Différenciation de contenu	Tous contextualisent l'apprentissage et adaptent les supports au niveau de préparation des élèves.	Enseignante 1 : sources variées issues du monde réel (film, discours, statistiques). Enseignante 2 : texte littéraire pertinent pour les adolescents (On the Sidewalk Bleeding). Enseignante 3 : grammaire, énigmes logiques, références culturelles, complexité graduée des tâches
Différenciation de structure	Tous offrent une organisation claire des tâches et réduisent la charge cognitive	Enseignante 1 : objectifs quantifiés (3 interventions par élève). Enseignante 2 : transitions fluides, consignes claires. Enseignante 3 : modélisation explicite, rythme cohérent, étayage visuel et verbal

Pour aller plus loin, nous avons comparé les éléments issus de l'analyse des séances en classe de nos trois enseignantes afin de mettre en évidence leurs points communs et leurs spécificités. Les observations montrent que l'enseignement différencié (ED) dans les classes d'ALS

au Québec s'opère à travers des dimensions affective, processus, contenu et structurelle, combinant stratégies partagées et approches individualisées pour répondre aux besoins divers des apprenants.

Le filtre affectif est central pour créer un environnement d'apprentissage sécurisant et motivant. L'enseignante 1 instaure un climat respectueux avec règles claires et motivation inclusive. L'enseignante 2 privilégie l'humour, l'empathie et la validation des réponses pour réduire la peur de l'erreur. L'enseignante 3 associe respect, renforcement positif, flexibilité, autonomie et tâches ludiques, illustrant une prise en compte complète des besoins émotionnels et motivationnels.

La différenciation des processus repose sur la structuration, l'étayage et l'adaptation du rythme. L'enseignante 1 organise discussions et participation selon des règles planifiées, l'enseignante 2 combine lecture, discussion et travail individuel avec prompts métacognitifs et autonomie partielle, et l'enseignante 3 met l'accent sur gestion du temps, modélisation, vérifications de compréhension et rétroaction individualisée. Ces pratiques montrent que l'ED nécessite planification et adaptation continues pour un engagement significatif de tous.

La différenciation du contenu se traduit par le choix et l'adaptation des matériaux. L'enseignante 1 utilise des sources réelles variées et active les connaissances antérieures, l'enseignante 2 propose des textes littéraires accessibles selon le niveau, et l'enseignante 3 se concentre sur grammaire, vocabulaire et tâches logiques en complexifiant progressivement et en reliant au savoir antérieur. Le contenu est ainsi aligné sur la préparation, les intérêts et les objectifs d'apprentissage des étudiants.

Enfin, la différenciation structurelle se manifeste par l'organisation et l'étayage. L'enseignante 1 fixe des objectifs quantifiés dans un cadre structuré, l'enseignante 2 privilégie transitions fluides et consignes explicites, et l'enseignante 3 utilise modélisation, rythme constant et indices visuels/verbaux pour réduire la charge cognitive et soutenir la diversité des niveaux.

4.2. ANALYSE DES ENTREVUES à la SUITE des OBSERVATIONS

4.2.1 ANALYSE DE L'ENTREVUE AVEC LA PREMIÈRE ENSEIGNANTE

Différenciation des produits – Première enseignante (extraits d'entretien)

Dans l'enseignement différencié, la différenciation des produits se rapporte à la variété des façons dont les élèves peuvent démontrer leur apprentissage, par exemple en choisissant le format de présentation, en négociant les critères d'une tâche ou en sélectionnant des activités dans un cadre donné (Leclerc, 2019, p.60). La première enseignante adhère à ce principe en décrivant la DP comme « leur [aux élèves] donner différentes façons d'aborder un devoir ou un sujet » ([traduction], T 00:43). Cela illustre la différenciation des produits puisqu'elle met l'accent sur les multiples voies permettant aux élèves de produire des résultats adaptés à leurs compétences et préférences.

Elle souligne également l'importance de la rétroaction formative : « parfois ils font d'abord un brouillon et je donne des commentaires... Ils n'ont pas de note... puis ils prennent ça et font la révision et l'édition avant de produire la version finale d'un texte » ([traduction], T 03:28–04:02). Cette approche montre la différenciation des produits car elle permet d'améliorer les productions des élèves de manière itérative, offrant un ajustement personnalisé vers un produit final.

La première enseignante voit aussi les outils et technologies comme un soutien à la différenciation des produits : « quelqu'un à ma dernière conférence avait parlé d'utiliser l'intelligence artificielle pour... prendre un texte et le simplifier pour les apprenants qui ne lisent pas au niveau requis... plutôt que moi de le faire ad nauseam » ([traduction], T 07:16–08:50). Cela illustre la différenciation des produits puisqu'elle permet aux élèves de s'engager avec le contenu et de produire des travaux à différents niveaux de complexité, selon leurs besoins d'apprentissage.

Enfin, elle perçoit la différenciation des produits comme une approche flexible et centrée sur l'élève, utilisant l'étayage, la rétroaction et des outils pratiques pour aider les élèves à produire un travail significatif, tout en reconnaissant les défis liés à la taille des classes et à la formation limitée.

Différenciation des processus – Première enseignante (extraits d'entretien)

La première enseignante considère la différenciation des processus comme une approche dynamique et multifacette visant à soutenir tous les apprenants, en particulier ceux en difficulté, grâce à l'étayage individualisé, à la rétroaction formative et aux stratégies adaptatives. Par exemple, lorsqu'elle travaille avec un élève de 4e secondaire qui a des difficultés à générer des idées et à écrire : « une des choses que j'essaie avec lui est de m'assurer que nous ayons une conférence individuelle avant qu'il ne fasse un devoir d'écriture afin qu'il puisse brainstormer juste avec moi quelques idées avant d'écrire... soit j'écris ces idées, soit lui, pour qu'il ait des notes, un point de départ » ([traduction], T 01:33–01:44).

Des outils structurés tels que les organisateurs graphiques sont également utilisés pour aider les élèves à organiser leurs pensées : « J'ai parfois donné un organisateur graphique... et cela permet à chacun d'avoir une idée en tête avant de mettre le stylo sur le papier » ([traduction], T 02:10–02:31). La première enseignante met l'accent sur un accompagnement continu, offrant des rétroactions orales et écrites tout au long de la tâche : « Je peux prendre un de leurs travaux et l'avoir avec moi pour poser des questions et expliquer le processus ou donner des commentaires... Je donne un retour sur le brouillon sans le noter... puis ils font la révision et l'édition avant de produire la version finale du texte » ([traduction], T 03:09–04:02).

L'instruction est adaptée pour répondre aux besoins des élèves en difficulté tout en maintenant l'engagement du reste de la classe : « Généralement, vous pouvez donner une tâche au reste du groupe et appeler individuellement certains élèves pour une petite mini-conférence » ([traduction], T 05:26–06:35). Dans des situations plus complexes, un soutien collaboratif est sollicité : « nous pouvons demander à un autre membre du personnel ou à un technicien en comportement de venir en classe pour gérer le groupe pendant que je fais les conférences individuelles » ([traduction], T 06:37–07:01).

Dans l'ensemble, l'approche de la première enseignante montre que la différenciation des processus implique une planification soignée, une adaptation flexible et des interventions de soutien pour assurer un engagement significatif et un apprentissage efficace pour tous les élèves.

Différenciation du contenu – Première enseignante (extraits d'entretien)

La première enseignante considère que la différenciation du contenu peut rendre l'apprentissage plus accessible et stimulant pour les élèves. Elle décrit le fait de donner aux élèves des options sur la manière d'aborder le contenu, en précisant, par exemple, qu'elle fournit parfois des organisateurs graphiques : « un endroit où ils ont des sujets sur lesquels ils doivent brainstormer ou écrire des idées. Ils peuvent le faire avec un partenaire ou avec toute la classe. Et c'est pour donner à chacun la chance d'avoir une idée en tête avant de mettre le stylo sur le papier » ([traduction], T 02:10–02:31). Cela reflète la différenciation du contenu, car l'enseignante varie ce sur quoi les élèves travaillent les sujets et les idées qu'ils choisissent d'explorer leur permettant d'accéder au contenu et de le produire selon leurs intérêts et compétences, conformément aux recommandations de Leclerc (2019) pour offrir des choix dans les matériels et tâches d'apprentissage.

Elle met également l'accent sur la flexibilité dans les travaux, notant que les élèves peuvent s'engager dans les tâches sous différents formats ou médias. Cela correspond à la suggestion de Leclerc d'offrir des textes sur cassettes audio ou divers supports audiovisuels, donnant aux élèves plusieurs voies pour accéder au même contenu (Leclerc, 2019). Selon la première enseignante, ces stratégies permettent aux élèves de travailler sur le contenu en fonction de leurs préférences et profils d'apprentissage, favorisant la compréhension, la motivation et la participation significative.

En somme, la première enseignante perçoit la différenciation du contenu comme un moyen de rendre l'apprentissage plus accessible et engageant, en offrant aux élèves des choix et des formats variés qui répondent à leurs intérêts et profils d'apprentissage

Input compréhensible – Première enseignante (extraits d'entretien)

La première enseignante considère l'input compréhensible comme central dans l'enseignement différencié. Selon Krashen, l'input compréhensible fait référence à un langage ou un contenu légèrement au-dessus du niveau actuel de l'apprenant ($i+1$) mais toujours compréhensible, permettant l'acquisition par engagement significatif plutôt que par mémorisation. La première enseignante souligne que les apprenants doivent « comprendre et accéder à l'information... et aussi être capables de participer à n'importe quelle activité d'apprentissage » ([traduction], T 00:43), reflétant l'idée que l'input doit être accessible pour être efficace.

Elle met cela en œuvre en revenant sur le contenu et en le réexpliquant, tout en offrant un soutien individualisé, notamment par des conférences individuelles : « une des choses que j'essaie avec lui est de m'assurer que nous ayons une conférence individuelle avant qu'il ne fasse un devoir d'écriture afin qu'il puisse brainstormer juste avec moi quelques idées avant d'écrire » ([traduction], T 01:33–01:44). Cela correspond au principe de Krashen car cela garantit que les élèves comprennent le matériel à leur niveau avant de s'engager dans des tâches de production.

La première enseignante utilise également des organisateurs graphiques pour structurer la pensée et la planification : « pour donner à chacun la chance d'avoir une idée en tête avant de mettre le stylo sur le papier » ([traduction], T 02:10–02:31). En structurant visuellement le contenu, elle rend les informations complexes plus compréhensibles et gérables, favorisant la compréhension pour tous les apprenants.

Elle fournit des retours continus, oraux et écrits : « Je dirais que la plupart du temps c'est oral, individuellement... je leur pose des questions et j'explique le processus ou je donne des retours et de l'aide » ([traduction], T 03:09–03:28) et « ils font d'abord un brouillon et je donne des commentaires... puis ils font la révision et l'édition avant de produire la version finale d'un texte » ([traduction], T 03:28–04:02). Ce processus itératif assure que les élèves internalisent correctement le contenu, renforçant la compréhension conformément au principe de l'input compréhensible.

La première enseignante met également l'accent sur la clarté, l'engagement et l'accessibilité des ressources : « J'explique et je leur laisse poser des questions » ([traduction], T 06:05-06:17) et « avoir un accès facile à des outils concrets que je peux utiliser rapidement et ne pas avoir à lire un

document de six pages pour comprendre » ([traduction], T 07:16-07:29). Ces stratégies montrent que l'input compréhensible ne consiste pas seulement à simplifier le contenu, mais aussi à fournir des outils et des occasions permettant aux apprenants de traiter et d'agir sur l'information efficacement.

Donc, selon la perception exprimée par la première enseignante lors de l'entretien, elle intègre des explications répétées, des étayages, des retours formatifs et des matériaux pratiques afin que le contenu soit intelligible, exploitable et engageant. Cette approche illustre sa conception de l'enseignement différencié, alignée sur la notion de Krashen d'input compréhensible, où les apprenants reçoivent un matériel qu'ils peuvent comprendre, utiliser et transformer en résultats d'apprentissage significatifs

Filtre affectif – Première enseignante (extraits d'entretien)

L'hypothèse du filtre affectif, proposée par Krashen, se réfère aux facteurs émotionnels tels que la motivation, l'anxiété, la confiance en soi et les attitudes qui peuvent faciliter ou entraver l'apprentissage. Lorsque le filtre affectif est faible, les élèves sont plus réceptifs à l'input et mieux capables d'acquérir des connaissances ; lorsqu'il est élevé, le stress, la peur ou la faible confiance peuvent bloquer l'apprentissage. La perception de l'enseignement différencié par la première enseignante reflète fortement l'attention portée à ces facteurs affectifs.

Elle insiste sur la création d'un environnement d'apprentissage inclusif et soutenant, en précisant que « chaque apprenant différent est capable de comprendre et d'accéder à l'information... et aussi de participer à n'importe quelle activité d'apprentissage » ([traduction], T 00:43). Cela démontre une prise en compte du filtre affectif, car garantir la compréhension et la participation aide à réduire l'anxiété des élèves et à favoriser leur confiance, rendant les apprenants plus ouverts à s'engager avec le contenu.

Pour soutenir les élèves en difficulté, elle propose des stratégies personnalisées : « une des choses que j'essaie avec lui est de m'assurer que nous ayons une conférence individuelle avant qu'il ne fasse un devoir d'écriture afin qu'il puisse brainstormer juste avec moi quelques idées avant

d'écrire » ([traduction], T 01:44). Il s'agit d'un exemple de réduction du filtre affectif, car un soutien individualisé aide les élèves à se sentir en sécurité, compris et capables, réduisant le stress pouvant entraver l'apprentissage.

Elle utilise également des interactions à faible enjeu, en expliquant : « Nous avons parfois des discussions avec toute la classe, mais ensuite, si je vois que certains individus ont encore des difficultés... s'asseoir avec eux individuellement peut souvent aider » ([traduction], T 02:36). Cela reflète la prise en compte du filtre affectif en offrant des occasions de participation non menaçantes, permettant aux élèves de pratiquer et de s'engager sans crainte de l'échec.

Tout au long du processus d'apprentissage, elle rassure et guide les élèves : « ...je leur pose des questions et j'explique le processus ou je donne des retours et de l'aide » ([traduction], T 03:09). Ce soutien continu démontre une attention au filtre affectif, car clarifier les attentes et fournir un accompagnement réduit l'anxiété et encourage un engagement actif.

Dans des contextes de classe plus difficiles, elle sollicite un soutien supplémentaire : « ...nous pourrions solliciter un autre membre du personnel ou un technicien en comportement pour venir dans la classe afin de gérer la classe pendant que je confère avec chacun d'eux. C'est une stratégie vraiment précieuse, mais difficile à mettre en place efficacement » ([traduction], T 06:37–07:01). Cela montre que la première enseignante est consciente du climat émotionnel de la classe, reconnaissant que le stress ou les distractions des élèves peuvent entraver l'apprentissage, et qu'elle utilise un soutien collaboratif pour maintenir un filtre affectif bas.

Enfin, elle reconnaît la complexité et les exigences personnelles de l'enseignement différencié : « Parfois, nous avons 24, 28 élèves dans la classe et plus de la moitié ont besoin d'un enseignement différencié... c'est très, très difficile » ([traduction], T 09:20–09:32) et « Quand je suis allée à l'école il y a plusieurs décennies, on n'en parlait même pas. Donc c'est quelque chose que j'ai appris... sur le terrain » ([traduction], T 10:00–10:08). Ces réflexions illustrent sa conscience que le stress et la préparation de l'enseignant influencent également l'environnement affectif, soulignant la nécessité de formation et de soutien pour maintenir une classe émotionnellement soutenante.

En définitive, la première enseignante conçoit la différenciation pédagogique comme une démarche globale fondée sur la flexibilité, l'écoute et l'adaptation continue. Elle s'efforce d'offrir à chaque élève des occasions d'apprentissage diversifiées et accessibles, en tenant compte de leurs forces, de leurs besoins et de leur niveau de compréhension. Sa pratique se distingue par la clarté des explications, l'accompagnement individualisé, la rétroaction constructive et l'instauration d'un climat de classe bienveillant, propice à la confiance et à la participation. Dans son ensemble, sa perception traduit une vision inclusive de l'enseignement, axée sur la réussite, l'engagement et le développement de tous les apprenants.

4.2.2 ANALYSE DE L'ENTREVUE AVEC LA DEUXIÈME ENSEIGNANTE

Différenciation de produit – Deuxième enseignante (Extraits d'entretien)

Lors de l'entrevue, la deuxième enseignante décrit son approche de la différenciation des produits comme l'adaptation des résultats d'apprentissage attendus au niveau de préparation et aux capacités des élèves. Elle reconnaît que les élèves d'une même classe peuvent suivre des parcours différents, en déclarant : « Pour différents élèves... ils suivent ces parcours pour une raison précise » ([traduction], T 00:25; T 01:16), ce qui montre que les produits finaux sont adaptés aux niveaux de développement individuels. Elle ajuste également les critères de réussite pour chaque apprenant : « Je sais souvent... quelle est la meilleure approche pour eux » ([traduction], T 01:32), garantissant que l'apprentissage démontré par les élèves est pertinent et réalisable. De plus, elle observe des disparités de compétences, notant que certains élèves « sont au niveau de 5e année dans une classe de 3e secondaire... » ([traduction], T 05:27), soulignant que les productions doivent correspondre aux capacités des élèves. Enfin, elle insiste sur l'équité : « Nous passons beaucoup de temps avec des élèves ayant des problèmes de comportement et nous n'enseignons pas vraiment aux élèves que nous devrions enseigner » ([traduction], T 04:24), ce qui reflète son engagement à rendre les produits justes et atteignables pour tous les apprenants. Dans ces exemples, les stratégies de la

deuxième enseignante se concentrent sur ce que les élèves produisent comme preuve de leur apprentissage, ce qui

Différenciation de processus – Deuxième enseignante (Extraits d'entretien)

La deuxième enseignante perçoit la différenciation du processus comme l'engagement des élèves à travers le questionnement, le dialogue et des stratégies collaboratives pour soutenir l'apprentissage. Elle explique : « Je pose des questions » ([traduction], T 01:52) et souligne l'importance de créer un lien : « Je parle beaucoup avec mes élèves et pas seulement de l'école » ([traduction], T 02:02) et « Je parle de différents sujets » ([traduction], T 02:03). Elle utilise également des anecdotes personnelles pour établir des connexions : « Vous remarquerez dans la vidéo que nous parlons de mes cils » ([traduction], T 02:08), ce qui aide les élèves à se sentir à l'aise pour exprimer leurs difficultés : « Les élèves ne se sentiront pas honteux ou embarrassés de vous dire, je ne comprends pas ceci ou je ne comprends pas cela » ([traduction], T 02:13).

Elle met en avant l'humilité et la réduction de la hiérarchie pour encourager la participation : « En même temps, je ne fais pas semblant de tout savoir » ([traduction], T 02:16) et « Donc, je me place sur le même niveau qu'eux » ([traduction], T 02:33). Elle recherche également la collaboration avec des collègues pour améliorer les pratiques pédagogiques : « Ensuite, nous en parlons ensemble, des choses comme ça » ([traduction], T 03:13) et consulte parfois d'autres intervenants : « Je demande parfois à mon consultant » ([traduction], T 04:05). Globalement, la deuxième enseignante considère la DI de processus comme la création d'expériences d'apprentissage interactives et soutenantes tout en réfléchissant et en ajustant ses stratégies pédagogiques.

Différenciation de contenu – Deuxième enseignante

La deuxième enseignante perçoit la différenciation du contenu comme l'adaptation à la fois du « quoi » et du « comment » du contenu pour répondre aux besoins des élèves. Bien qu'elle fasse

référence à « différentes méthodes d'enseignement » ([traduction], T 00:11), cela reflète sa conscience que le contenu peut être abordé selon des modes de présentation variés. Ses commentaires sur le fait de ne pas être « très visuelle » et de rarement utiliser le tableau ([traduction], T 00:41–00:46) indiquent une réflexion sur les multiples représentations du contenu, suggérant sa sensibilité à la manière dont les élèves accèdent aux connaissances. En reconnaissant qu'elle adapte son approche selon le groupe : « J'adapte aussi ma façon d'enseigner en fonction des élèves que j'ai » ([traduction], T 00:56), elle implique une variation de la profondeur et de l'accent du contenu selon la préparation des élèves. Sa participation à des ateliers et à l'équipe de littératie, ainsi que sa recherche de « différentes ressources » ([traduction], T 03:04–04:09), montrent son engagement à mettre à jour et à adapter les matériaux pédagogiques. Son discours révèle une compréhension conceptuelle de la flexibilité du contenu, où la différenciation est vue comme la sélection et l'adaptation réfléchie des matériaux et modes de présentation pour garantir un accès équitable à l'apprentissage.

Input compréhensible – Deuxième enseignante (Extraits d'entretien)

La deuxième enseignante perçoit la DI comme un moyen d'assurer que les élèves comprennent le contenu grâce à des explications claires, un suivi et des interactions soutenantes. Elle note : « D'accord, j'ai un peu vérifié cela parce que la dernière fois que vous m'avez posé la question, ce sont juste différentes méthodes d'enseignement » ([traduction], T 00:11), mettant en avant son effort pour clarifier les concepts. Elle surveille la compréhension des élèves : « Je pense que c'est quelque chose que je vais remarquer chez les élèves » ([traduction], T 00:26) et fournit immédiatement des précisions si nécessaire : « Il s'assoit devant eux. Donc, j'irai leur donner des explications supplémentaires si besoin » ([traduction], T 00:29). Elle adapte également l'enseignement selon les connaissances antérieures et l'engagement : « Donc, souvent, pas que je sache ce dont ils ont besoin, mais je sais quelle est la meilleure approche pour eux » ([traduction], T

01:32), ajoutant : « Parfois, vous devez reculer. Parfois, vous devez être très présent avec eux » ([traduction], T 01:34).

Elle met en avant le lien avec les élèves pour faciliter la compréhension : « Je parle beaucoup avec mes élèves et pas seulement de l'école » ([traduction], T 02:02), et encourage les élèves à exprimer leurs confusions : « Les élèves ne se sentiront pas honteux ou embarrassés de vous dire, je ne comprends pas ceci ou je ne comprends pas cela » ([traduction], T 02:13). Enfin, elle crée un environnement sûr pour demander des clarifications : « De cette façon, ils se sentiront à l'aise pour vous dire s'ils ont des besoins » ([traduction], T 02:34), et « Ils ne se sentiront pas stupides ni comme si je ne les écoutais pas » ([traduction], T 02:36). Son approche illustre l'Input compréhensible par la combinaison d'explications claires, d'un enseignement réactif et d'un environnement de classe soutenant, permettant aux élèves de comprendre le contenu et de se sentir confiants pour demander de l'aide.

Filtre affectif – Deuxième enseignante (Extraits d'entretien)

La deuxième enseignante perçoit la DI comme impliquant la réduction des obstacles affectifs à l'apprentissage, assurant un environnement soutenant et peu anxiogène. Elle met l'accent sur la création de liens : « Je parle beaucoup avec mes élèves et pas seulement de l'école » ([traduction], T 02:02) et « Je parle de différents sujets » ([traduction], T 02:03), ce qui aide les élèves à se sentir à l'aise pour participer. Elle utilise l'humour et des anecdotes personnelles pour diminuer le stress, comme lorsqu'elle dit : « Vous remarquerez dans la vidéo que nous parlons de mes cils » ([traduction], T 02:08).

La deuxième enseignante encourage également les élèves à exprimer leurs confusions sans crainte : « Les élèves ne se sentiront pas honteux ou embarrassés de vous dire, je ne comprends pas ceci ou je ne comprends pas cela » ([traduction], T 02:13). Elle montre l'humilité et normalise les erreurs : « En même temps, je ne fais pas semblant de tout savoir » ([traduction], T 02:16) et « Alors, je dirai, oh, j'ai oublié ça » ([traduction], T 02:22), aidant les élèves à se sentir en sécurité dans leur

apprentissage. Elle réduit la hiérarchie en se mettant au même niveau : « Donc, je me place sur le même niveau qu'eux » ([traduction], T 02:33) et renforce l'ouverture : « De cette façon, ils se sentiront à l'aise pour vous dire s'ils ont des besoins » ([traduction], T 02:34) et « Ils ne se sentiront pas stupides ni comme si je ne les écoutais pas » ([traduction], T 02:36).

Ainsi, la deuxième enseignante considère la gestion du filtre affectif comme centrale à la DI, créant un environnement où les élèves se sentent en sécurité pour s'engager, poser des questions et participer pleinement à l'apprentissage.

En définitive, la deuxième enseignante conçoit la différenciation pédagogique comme une démarche dynamique visant à ajuster les contenus, les démarches et les productions en fonction des profils et des capacités des élèves. Elle valorise une communication ouverte, des approches flexibles et une diversité de supports pour maintenir la motivation et faciliter la compréhension. Par ailleurs, elle accorde une importance particulière au climat de confiance et à la réduction du stress en classe, estimant que la réussite des apprenants dépend autant de la clarté de l'enseignement que du bien-être émotionnel qui l'accompagne

4.2.3 ANALYSE DE L'ENTREVUE AVEC LA TROISIÈME ENSEIGNANTE

Différenciation de produit – Troisième enseignante (Extraits d'entretien)

La troisième enseignante perçoit la différenciation des produits comme offrant aux élèves des choix sur la manière de démontrer leur apprentissage. Elle explique : « Certains élèves préfèrent travailler avec leurs amis, donc ils travaillent avec leurs amis. Certains élèves utilisent un dictionnaire, certains utilisent un ordinateur, dictionary.com » ([traduction], T 00:41), mettant en évidence la flexibilité dans les outils et la collaboration pour répondre aux préférences et besoins individuels. Elle ajoute : « Donc ça aide les élèves qui ne peuvent pas utiliser le dictionnaire » ([traduction], T 01:02), indiquant que ces options soutiennent des capacités diverses. Concernant le rythme des tâches, elle

note : « Certains d'entre eux veulent lire n'importe quelle question... Certains lisent tout le chapitre, puis font les questions... Je les laisse choisir... à leur propre rythme » ([traduction], T 01:02). Selon Tomlinson (2014), la différenciation des produits consiste à offrir aux élèves plusieurs façons de démontrer l'apprentissage, en accord avec leur préparation, leurs intérêts et leurs profils d'apprentissage. Dans l'ensemble, son approche met l'accent sur l'autonomie, l'inclusivité et la pluralité de chemins pour démontrer la compréhension, garantissant que les élèves puissent exprimer leur apprentissage selon leurs forces et préférences.

Différenciation de processus – Troisième enseignante (Extraits d'entretien)

La troisième enseignante perçoit la différenciation du processus comme l'adaptation du processus d'apprentissage aux besoins individuels des élèves, leur permettant de s'engager efficacement selon leurs stratégies et capacités. Elle reconnaît que les élèves ont des styles et niveaux d'apprentissage variés, expliquant : « Les élèves apprennent de différentes façons et ils sont à différents niveaux... chacun à sa manière » ([traduction], T 00:25). Pour soutenir l'apprentissage individualisé, elle propose un rythme et un enchaînement des tâches flexibles : « Ensuite, quand ils font les questions, certains veulent lire n'importe quelle question... Certains lisent tout le chapitre, puis font les questions... Je les laisse choisir où, et à leur propre rythme » ([traduction], T 01:02). Elle offre également un soutien structuré et un retour continu : « Je leur parle, je vérifie leur travail... puis je leur montre ce qu'ils ont fait de mal » ([traduction], T 01:30), et permet aux élèves de choisir leurs outils : « Certains élèves utilisent un dictionnaire, certains utilisent un ordinateur, dictionary.com » ([traduction], T 00:41). Globalement, son approche met l'accent sur la flexibilité, le rythme individualisé et l'accompagnement soutenant, assurant que chaque élève puisse apprendre selon ses besoins et stratégies.

Différenciation du contenu – Troisième enseignante (Extraits d'entretien)

La troisième enseignante différencie le contenu en offrant aux élèves plusieurs façons d'accéder et de travailler sur les matériels d'apprentissage. Elle explique : « Quand nous travaillons, nous lisons un chapitre, ils commencent par le vocabulaire puis font les questions » ([traduction], T 00:41), montrant que le contenu est structuré en étapes pour soutenir la compréhension. Elle permet également aux élèves de collaborer : « Certains élèves préfèrent travailler avec leurs amis, donc ils travaillent avec leurs amis » ([traduction], T 00:41), et d'utiliser différents outils : « Certains élèves utilisent un dictionnaire, certains utilisent un ordinateur, dictionary.com » ([traduction], T 00:41).

Concernant les approches de contenu, l'enseignante souligne la flexibilité dans l'enchaînement : « Certains d'entre eux veulent lire n'importe quelle question... Certains lisent tout le chapitre, puis font les questions. Donc je les laisse choisir où, et à leur propre rythme » ([traduction], T 01:02). Elle complète également le matériel principal avec des ressources supplémentaires : « Ils ont leur livre, ils ont des questions, parfois je vais en ligne et je trouve du matériel supplémentaire, teachers' pay teachers » ([traduction], T 02:32).

En résumé, l'approche de différenciation du contenu met l'accent sur la flexibilité, l'accès et le choix de l'élève, permettant aux apprenants de s'engager avec le matériel selon leurs capacités, préférences et stratégies d'apprentissage.

Input compréhensible – Troisième enseignante (Extrait d'entretien)

La troisième enseignante assure l'input compréhensible en adaptant l'enseignement aux niveaux et styles d'apprentissage individuels : « Eh bien, la raison pour laquelle je différencie est que les élèves apprennent de manière différente et ils sont à différents niveaux et j'essaie de m'assurer qu'ils peuvent tous apprendre, mais à leur propre... à leur manière » ([traduction], T 00:25).

Elle soutient l'apprentissage en introduisant d'abord les concepts clés : « Quand nous travaillons, nous lisons un chapitre, ils commencent par le vocabulaire puis font les questions » ([traduction], T 00:41), s'assurant que les élèves disposent du vocabulaire nécessaire avant de s'engager dans des tâches de lecture plus complexes. Elle permet également aux élèves d'aborder

les tâches de manière flexible : « Certains d'entre eux veulent lire n'importe quelle question... Certains lisent tout le chapitre, puis font les questions. Donc je les laisse choisir où, et à leur propre rythme » ([traduction], T 01:02). Cette flexibilité permet aux élèves de traiter l'input selon leur niveau de compréhension.

Pour renforcer la compréhension, elle fournit des rétroactions et clarifications immédiates : « Je leur parle, je vérifie leur travail, je reviens si quelque chose est mal fait, puis je leur montre ce qu'ils ont fait de mal » ([traduction], T 01:30). Cela permet aux élèves de corriger leurs erreurs et de bien comprendre le contenu.

L'approche de la troisième enseignante met ainsi l'accent sur la clarté, le soutien progressif, le rythme flexible et la rétroaction corrective, rendant l'input compréhensible et accessible à tous les élèves.

Filter affectif – Troisième enseignante (Extraits d'entretien)

La troisième enseignante prend en compte le filtre affectif en créant un environnement d'apprentissage soutenant et peu anxiogène : « Eh bien, la raison pour laquelle je différencie est que les élèves apprennent de manière différente et ils sont à différents niveaux et j'essaie de m'assurer qu'ils peuvent tous apprendre, mais à leur propre... à leur manière. D'accord » ([traduction], T 00:25), montrant la prise en compte des besoins individuels et la réduction du stress en permettant un apprentissage à leur rythme.

Elle encourage également la collaboration : « Certains élèves préfèrent travailler avec leurs amis, donc ils travaillent avec leurs amis » ([traduction], T 00:41). Ce soutien par les pairs aide les élèves à se sentir à l'aise et plus disposés à participer, réduisant l'anxiété. Pour renforcer la confiance des élèves, elle fournit des retours constructifs : « Je leur parle, je vérifie leur travail, je reviens si quelque chose est mal fait, puis je leur montre ce qu'ils ont fait de mal » ([traduction], T 01:30), veillant à ce que les erreurs soient traitées de manière positive et non menaçante.

Enfin, l'enseignante complète l'apprentissage avec des ressources supplémentaires : « Parfois je vais en ligne et je trouve du matériel supplémentaire » ([traduction], T 02:32). Cela permet aux élèves de se sentir compétents et préparés, renforçant motivation et réduisant la frustration.

Comme vu, l'approche de la troisième enseignante met l'accent sur le soutien émotionnel, la collaboration entre pairs, les retours constructifs et l'accès à des ressources supplémentaires, contribuant à abaisser le filtre affectif et à créer des conditions favorables à l'apprentissage efficace des langues.

Pris ensemble, les propos de la troisième enseignante traduisent une conception flexible et centrée sur l'élève de la différenciation pédagogique. Elle met l'accent sur l'autonomie, le choix et le rythme individualisé afin de répondre aux besoins et préférences de chacun, tout en assurant un accès équitable à l'apprentissage grâce à des outils variés, un accompagnement structuré et des rétroactions continues. De plus, son attitude bienveillante et ses efforts pour instaurer un climat d'apprentissage positif et peu anxiogène favorisent la motivation, la confiance et l'engagement des élèves. Dans l'ensemble, son approche illustre une vision équilibrée et pragmatique de la différenciation, fondée sur la flexibilité, l'empathie et le respect de la diversité des apprenants.

4.2.4 RETOUR SUR L'ANALYSE DES ENTREVUES ET RÉPONSES A LA DEUXIÈME QUESTIONS DE RECHERCHE

Dans cette section, les réponses de chaque enseignant à la deuxième question de recherche sont d'abord présentées individuellement, puis comparées afin de mettre en lumière les similitudes et les différences dans leurs perceptions et leurs pratiques.

4.2.4.1 SYNTHÈSE DES ÉLÉMENTS QUI RESSORTENT DE L'ANALYSE DES ENTREVUES INDIVIDUELLES

Tout d'abord, la première enseignante perçoit l'enseignement différencié comme une approche flexible et centrée sur l'élève, visant à faciliter l'engagement des étudiants avec le contenu. Elle met

l'accent sur la compréhension grâce à des explications répétées et un soutien structuré, tout en répondant aux besoins émotionnels par des interactions à faible enjeu et des encouragements. Dans la pratique, elle offre des tâches variées, des rétroactions formatives et un accompagnement individualisé, notamment pour les élèves en difficulté, illustrant ainsi comment ses perceptions se traduisent en différenciation de produits et de processus.

Par ailleurs, la deuxième enseignante considère la DP principalement sous l'angle de l'équité et de la réactivité. Elle ajuste les attentes d'apprentissage en fonction de la préparation des élèves et les soutient par le dialogue, le questionnement et l'établissement de liens. Elle adapte le contenu aux besoins des apprenants et surveille attentivement leur compréhension, fournissant des clarifications lorsque nécessaire. De plus, dans la classe, elle utilise des stratégies interactives et collaboratives, varie les modes de présentation du contenu et crée un environnement sécurisant et peu anxiogène afin de réduire le filtre affectif, montrant ainsi la mise en œuvre concrète de sa perception de la DP.

Enfin, la troisième enseignante met l'accent sur l'autonomie et l'inclusivité. Elle valorise le choix des élèves concernant les outils, le rythme, les partenaires de collaboration et les formats de tâches, afin que la différenciation des produits corresponde à leurs forces. En ce qui concerne la différenciation des processus, elle privilégie la structuration des tâches, le feedback et l'adaptation du rythme aux styles d'apprentissage individuels. Elle organise le contenu par étapes, le complète avec des ressources supplémentaires, et veille à la compréhension ainsi qu'au soutien émotionnel par un accompagnement immédiat, des rétroactions constructives et la collaboration entre pairs. Ainsi, ces pratiques traduisent sa perception de la DP en stratégies concrètes de différenciation et de facilitation de l'apprentissage.

En conclusion, chaque enseignante conçoit la DP différemment : la première insiste sur le soutien structuré et l'accompagnement, la deuxième sur l'engagement relationnel et l'équité, et la troisième sur le choix et l'autonomie des élèves. Dans l'ensemble, l'analyse des entrevues illustre comment les perceptions des enseignantes sur la DP sont directement liées à leurs pratiques pédagogiques, répondant ainsi simultanément aux deux questions de recherche sur les perceptions

et la mise en œuvre de l'enseignement différencié dans les classes d'anglais langue seconde au Québec.

Tableau 7: Comparaison entre les dimensions de la DP et de l'ASL selon trois enseignantes

Dimension DP/ASL	Enseignante 1	Enseignante 2	Enseignante 3
Différenciation du produit	Perçoit la DP comme offrant plusieurs façons pour les élèves de démontrer leurs apprentissages (p. ex. formats alternatifs, révisions basées sur la rétroaction). Utilise des outils d'IA et de l'étayage pour adapter les productions aux niveaux des élèves.	Comprend la DP du produit comme l'adaptation des résultats d'apprentissage aux différents niveaux de préparation des élèves. Met l'accent sur des attentes flexibles et des objectifs d'apprentissage équitables.	Offre aux élèves des choix dans la manière de démontrer leurs apprentissages (p. ex. outils, collaboration, rythme). Met l'accent sur l'autonomie et l'inclusivité dans les tâches finales.
Différenciation du processus	Adapte l'enseignement par le biais d'entretiens individuels, d'organiseurs graphiques et de rétroactions formatives. Utilise un étayage individualisé et des groupes flexibles.	Utilise le dialogue, le questionnement et la création de liens pour engager les élèves. Collabore avec ses collègues pour affiner les processus pédagogiques.	Met l'accent sur un rythme flexible, une rétroaction individualisée et des outils variés. Adapte les étapes d'enseignement aux styles et capacités d'apprentissage des élèves.
Différenciation du contenu	Propose divers supports et formats (p. ex. organisateurs graphiques, aides audiovisuelles). Permet le choix de sujets en fonction des intérêts et des capacités des élèves.	Adapte les méthodes et les supports pédagogiques aux besoins des élèves. Réfléchit aux approches visuelles et verbales et intègre des ressources diversifiées.	Structure le contenu en étapes (p. ex. vocabulaire avant la lecture). Complète les leçons avec des ressources en ligne et une progression flexible.
Entrée compréhensible (Krashen)	Assure la compréhension grâce à l'étayage, à des explications claires et à la rétroaction. Ajuste l'entrée au niveau des élèves (i+1).	Met l'accent sur des explications claires, la vérification de la compréhension et un espace de soutien pour les clarifications.	Adapte l'enseignement aux niveaux et styles, soutient le vocabulaire et offre un rythme flexible pour assurer la compréhension.
Filtre affectif (Krashen)	Renforce la confiance par un soutien individuel, des interactions à faible enjeu et des	Crée un climat à faible anxiété grâce à l'humour, à l'humilité et à l'ouverture. Encourage les élèves	Réduit l'anxiété grâce à la collaboration entre pairs, à la rétroaction constructive et à des

Dimension DP/ ASL	Enseignante 1	Enseignante 2	Enseignante 3
	encouragements. Reconnaît les défis émotionnels et logistiques de la DI.	à exprimer leur confusion sans crainte.	ressources d'apprentissage supplémentaires. Favorise la sécurité émotionnelle et la motivation.

Le tableau 7 ci-dessus montre comment les trois enseignantes intègrent les principes de l'enseignement différencié (DP) et de l'acquisition d'une langue seconde (SLA) de manière complémentaire mais distincte. Les trois adaptent leur enseignement à travers des produits, processus et contenus variés tout en veillant à un input compréhensible et en maintenant un faible filtre affectif. Plus précisément, l'enseignante 1 met l'accent sur l'étayage, les rétroactions et des formats de tâches flexibles adaptés aux niveaux de préparation des élèves. En revanche, l'enseignante 2 privilégie des attentes équitables, le dialogue interactif et l'ouverture émotionnelle, en adaptant les matériaux aux apprenants visuels et verbaux. Quant à l'enseignante 3, elle favorise l'autonomie et l'inclusivité en offrant des choix dans le rythme, la collaboration et les outils d'apprentissage, et en structurant les leçons de manière progressive avec des ressources en ligne. En résumé, bien que toutes visent à rendre l'input compréhensible (i+1) et à réduire l'anxiété, leurs priorités diffèrent : l'enseignante 1 privilégie la structure et le soutien, l'enseignante 2 valorise l'engagement et l'empathie, et l'enseignante 3 met l'accent sur l'indépendance et la flexibilité.

4.2.4.2 COMPARAISON DES ÉLÉMENTS QUI RESSORTENT DE L'ANALYSE DES ENTREVUES INDIVIDUELLES

Tableau 8: Comparaison des éléments issus de l'analyse des entrevues individuelles

Dimension DP / ASL	Éléments communs	Différences observées entre les enseignantes
Différenciation du produit	Les trois enseignantes permettent aux élèves de démontrer leurs apprentissages de différentes manières et	- Enseignante 1 : Met l'accent sur des formats alternatifs et l'utilisation d'outils numériques (ex. : IA) pour adapter les productions des élèves. - Enseignante 2 : Ajuste les attentes selon le niveau de préparation des

Dimension DP / ASL	Éléments communs	Différences observées entre les enseignantes
	encouragent l'autonomie de l'apprenant.	élèves et veille à l'équité des résultats. - Enseignante 3 : Met en avant le choix, la collaboration et l'apprentissage autonome comme principes clés.
Différenciation du processus	Toutes adaptent leurs méthodes d'enseignement au rythme, aux besoins et aux styles d'apprentissage des élèves.	- Enseignante 1 : Utilise des rencontres individuelles, des organisateurs graphiques et une rétroaction formative. - Enseignante 2 : S'appuie sur le dialogue, le questionnement et la collaboration avec les collègues pour améliorer ses pratiques pédagogiques. - Enseignante 3 : Privilégie un rythme flexible, une rétroaction individualisée et l'utilisation d'outils pédagogiques variés.
Différenciation du contenu	Les trois diversifient les supports et adaptent le contenu aux besoins et aux intérêts des élèves.	- Enseignante 1 : Fournit des ressources variées (visuelles, auditives) et permet le choix de sujets. - Enseignante 2 : Réfléchit aux approches visuelles et verbales et intègre des ressources diversifiées. - Enseignante 3 : Structure le contenu de manière progressive et complète les leçons avec des ressources en ligne.
Input compréhensible (Krashen)	Toutes ajustent les explications et les supports pour assurer la compréhension, conformément au principe i+1.	- Enseignante 1 : Utilise l'étayage et la rétroaction ciblée. - Enseignante 2 : Surveille attentivement la compréhension et favorise un environnement propice à la clarification. - Enseignante 3 : Met l'accent sur l'étayage du vocabulaire et un rythme d'apprentissage flexible pour faciliter la compréhension.
Filtre affectif (Krashen)	Toutes visent à réduire l'anxiété et à instaurer un climat d'apprentissage bienveillant et de confiance.	- Enseignante 1 : Offre un soutien individualisé et reconnaît les défis émotionnels et pratiques liés à la différenciation. - Enseignante 2 : Utilise l'humour et l'ouverture pour créer une atmosphère détendue. - Enseignante 3 : Encourage la collaboration entre pairs et la motivation par la rétroaction constructive et la sécurité émotionnelle.

Le tableau met en évidence les points communs et les différences dans la perception de l'enseignement différencié (DI) et des principes SLA de Krashen par trois enseignantes. Toutes adaptent l'enseignement aux besoins des élèves, diversifient le contenu, proposent un input compréhensible et maintiennent un faible filtre affectif. Les différences concernent l'accent et les méthodes : étayage et outils numériques pour l'enseignant 1, équité et dialogue pour l'enseignant 2,

autonomie et collaboration pour l'enseignant 3. Ainsi, leurs pratiques fondamentales sont communes, mais leurs approches diffèrent en structure et en engagement des élèves.

CONCLUSION

La présente étude a exploré les perceptions et la mise en œuvre en classe de la différenciation pédagogique (DP) par des enseignants d'anglais langue seconde (ALS) au secondaire au Québec. Elle visait à répondre à deux questions principales : premièrement, comment les enseignants d'ALS mettent-ils en œuvre la DP dans leurs classes ; deuxièmement, comment la perçoivent-ils ? En combinant des entrevues avec les enseignants et des observations en classe (Enregistrements vidéos).

Cette recherche offre une compréhension nuancée des pratiques et des perceptions entourant la DP dans des contextes d'enseignement de l'ALS diversifiés.

Mise en œuvre en classe

Les observations ont révélé que la DP était mise en œuvre selon quatre dimensions principales : le produit, le processus, le contenu et la structure de la classe.

La différenciation du produit s'est manifestée par des formats variés de démonstration des apprentissages, incluant des productions orales, écrites et multimédias. Les enseignants ont offert une rétroaction itérative et ajusté leurs attentes en fonction des niveaux de développement des élèves. Par exemple, l'Enseignante 2 a explicitement reconnu que les élèves suivaient des parcours différents, affirmant : « Pour différents élèves... ils suivent ces parcours pour une raison précise », illustrant que les résultats attendus étaient adaptés individuellement.

La différenciation du processus impliquait l'adaptation des étapes pédagogiques, de l'étayage et du rythme d'apprentissage afin de tenir compte des styles d'apprentissage variés. L'Enseignante 1, par exemple, a mené des entretiens individuels et utilisé des organisateurs graphiques pour soutenir la génération d'idées, tandis que l'Enseignante 3 a misé sur un rythme flexible et l'utilisation

d'outils diversifiés. L'Enseignante 2, pour sa part, a privilégié le dialogue, le questionnement et la réflexion collaborative avec ses collègues pour affiner ses stratégies pédagogiques.

La différenciation du contenu s'est traduite par l'utilisation de matériel varié, incluant des supports audiovisuels, des plateformes numériques et une progression séquencée des leçons. Les enseignants ont permis aux élèves de choisir les sujets ou les outils, alignant ainsi les tâches sur leurs intérêts et leurs capacités. L'Enseignante 3, par exemple, structura le contenu de manière progressive en introduisant le vocabulaire avant les tâches de lecture, tandis que l'Enseignante 1 intégra des organisateurs graphiques et des supports visuels pour faciliter la compréhension.

Enfin, la structure de la classe et le soutien affectif visaient à maintenir un environnement d'apprentissage inclusif et à faible anxiété. Tous les enseignants ont activement cherché à abaisser le filtre affectif, stimulant la motivation et la confiance des élèves. L'Enseignante 2, par exemple, a normalisé les erreurs et adopté une attitude d'humilité, créant un climat où les élèves se sentaient à l'aise de participer et de poser des questions. L'Enseignante 1 combinait soutien individuel et interactions décontractées, tandis que l'Enseignante 3 renforçait la collaboration entre pairs et la rétroaction constructive.

Perceptions des enseignantes

Les trois enseignantes reconnaissent la DP comme une approche essentielle pour répondre à l'hétérogénéité des besoins des élèves tout en favorisant leur engagement, en réduisant l'anxiété et en promouvant l'inclusion.

L'Enseignante 1 a mis l'accent sur l'étayage, la rétroaction continue et la flexibilité des tâches pour soutenir les différents niveaux de préparation, insistant sur l'importance d'un accompagnement personnalisé et structuré.

L'Enseignante 2 a souligné l'équité, la relation avec les élèves et la création d'un climat de confiance, recourant souvent au dialogue, à l'humour et à l'ouverture pour encourager la participation.

L'Enseignante 3 a valorisé l'autonomie, la collaboration et le rythme individualisé, permettant aux

élèves d'aborder le contenu à leur manière et d'utiliser les outils les mieux adaptés à leur style d'apprentissage.

Ensemble, ces perceptions illustrent un engagement partagé envers un enseignement réactif et centré sur l'élève, ancré dans les principes de l'acquisition des langues secondes, notamment les notions d'input compréhensible (i+1) et de filtre affectif de Krashen.

Cohérence entre observations et entrevues

L'analyse montre clairement que les pratiques décrites par les enseignantes en entrevue se sont concrètement reflétées dans leurs classes. Par exemple, les enseignantes ont rapporté différencier les produits en offrant divers formats (oral, écrit, visuel), et ces formats ont effectivement été observés. De même, les enseignantes ont décrit l'adaptation des processus d'apprentissage par l'étagage, la séquence des tâches et les activités collaboratives; les observations en classe ont confirmé que ces stratégies étaient effectivement mises en œuvre. L'usage d'un input compréhensible, incluant un langage simplifié, des supports visuels et un accompagnement guidé, a également été constaté. Enfin, la création d'un environnement à faible anxiété, évoquée dans les entretiens, s'est traduite dans les comportements observés : encouragement à la participation, valorisation des efforts et soutien bienveillant.

Cette forte correspondance entre les perceptions déclarées et les pratiques observées confirme que les intentions pédagogiques des enseignants se traduisent réellement dans leurs actions, renforçant ainsi la crédibilité et la fiabilité des résultats de l'étude.

Les résultats de cette étude s'inscrivent dans la continuité des travaux portant sur la différenciation pédagogique (DP) en contexte d'enseignement de l'anglais langue seconde (ALS). Les pratiques effectives observées en classe confirment plusieurs principes mis de l'avant par Tomlinson (2014), notamment la différenciation du contenu, des processus, des structures et des produits afin de répondre à l'hétérogénéité des profils d'apprenants. Elles rejoignent également les travaux de Leclerc (2017, 2020) ainsi que de Gauthier et Bissonnette (2022), qui soulignent

l'importance d'une différenciation ancrée dans l'action pédagogique quotidienne, reposant sur l'échafaudage, la flexibilité organisationnelle et la rétroaction individualisée. Par ailleurs, les pratiques favorisant un climat de classe sécurisant et bienveillant soutiennent les postulats de la théorie de l'acquisition d'une langue seconde de Krashen (1982), en particulier ceux relatifs à l'input compréhensible et à la réduction du filtre affectif, ainsi que ceux de la théorie socioculturelle de Vygotsky (1978) concernant le rôle de l'interaction et de la zone proximale de développement. Enfin, la cohérence observée entre les perceptions exprimées par les enseignantes et leurs pratiques effectives permet de nuancer certains constats de la littérature faisant état d'un écart fréquent entre pratiques déclarées et pratiques effectives (Bergeron et al., 2021 ; Moldoveanu, Grenier et Steichen, 2016). Ces résultats mettent ainsi en évidence la pertinence de la différenciation pédagogique comme levier concret pour soutenir l'apprentissage de l'ALS dans des classes secondaires caractérisées par une diversité linguistique, culturelle et scolaire marquée.

Discussion sur quelques aspects pertinents

Les résultats indiquent que l'efficacité de la DP repose sur un équilibre entre structure et flexibilité. L'Enseignante 1 privilégiait un encadrement structuré et un soutien rapproché, l'Enseignante 2 mettait l'accent sur la dimension relationnelle et émotionnelle, et l'Enseignante 3 valorisait l'autonomie et la collaboration. Bien que leurs approches diffèrent par le degré d'indépendance accordé aux élèves, l'usage des technologies et les modalités de soutien individualisé, toutes partageaient les principes fondamentaux de la DP. L'étude souligne également que les perceptions des enseignants influencent directement leurs pratiques et que l'attention portée aux dimensions cognitives et affectives est essentielle pour maximiser l'engagement et la réussite des élèves.

Recommandations pour l'enseignement de l'ALS

Les résultats montrent une forte cohérence entre les perceptions et les pratiques observées en matière de DP. Sur cette base, plusieurs recommandations peuvent être formulées :

Au niveau des perceptions, Il est essentiel de favoriser des croyances favorables à une pédagogie inclusive, flexible et centrée sur l'apprenant. Les enseignants devraient considérer la sécurité émotionnelle comme une condition clé de l'apprentissage, reconnaître que la réduction de l'anxiété et la valorisation des contributions favorisent la participation et la prise de risque. L'enseignement devrait être perçu comme un processus dynamique, où le rythme, la progression et l'étayage sont ajustés en continu selon les besoins et la préparation des élèves.

De plus, l'adaptation et la contextualisation des ressources doivent être vues comme des éléments d'équité éducative, et non comme des mesures supplémentaires. Enfin, la clarté cognitive et la réduction de la charge mentale doivent être intégrées dans la conception des tâches pour améliorer l'accessibilité et la compréhension.

Au niveau de la mise en œuvre en classe, certaines pratiques concrètes méritent d'être encouragées. Les enseignants devraient maintenir des environnements à faible anxiété grâce à des routines prévisibles, une rétroaction formative axée sur le progrès et des occasions fréquentes de prise de parole. L'étayage structuré devrait être systématisé par la décomposition des tâches en étapes claires, la vérification régulière de la compréhension et l'ajustement du rythme d'enseignement.

La différenciation devrait aussi s'étendre à la conception du matériel : varier les ressources selon les niveaux, les intérêts et les expériences des apprenants, tout en soutenant la compréhension à l'aide de visuels, glossaires et intrants simplifiés.

Enfin, la clarté et l'organisation devraient être assurées par l'explicitation des objectifs, des consignes et des critères de réussite.

Au niveau du développement professionnel, les initiatives devraient cibler à la fois les dimensions perceptuelles et pratiques de la DP. Des ateliers, observations croisées et séances de planification collaborative pourraient aider les enseignants à réfléchir à leurs croyances tout en affinant leurs stratégies concrètes.

Le soutien institutionnel pour aligner les intentions pédagogiques avec les pratiques réelles

renforcerait la cohérence entre perception et action, favorisant ainsi des expériences d'apprentissage plus équitables et efficaces pour tous les élèves.

Limites et pistes futures de recherche

Cette étude est limitée par la taille restreinte de son échantillon ; trois enseignantes de la région du Saguenay ce qui limite la généralisation des résultats. Des biais potentiels liés à la présentation de soi lors des entrevues ou à l'effet d'observation en classe peuvent aussi avoir influencé les données. De plus, la courte période de collecte ne permet pas d'évaluer l'impact à long terme de la DP sur les résultats des élèves.

Par ailleurs, bien que cette recherche ait apporté un éclairage précieux sur la DP dans l'enseignement de l'ALS, elle n'a pas examiné le rôle potentiel des technologies émergentes, telles que la réalité augmentée (RA). De futures études pourraient explorer comment la RA peut soutenir la DP en offrant des environnements d'apprentissage immersifs et multimodaux adaptés aux besoins individuels. Par exemple, la RA pourrait permettre aux élèves d'interagir avec des objets virtuels, des repères visuels ou du vocabulaire contextualisé, renforçant ainsi la compréhension et l'engagement. Ces outils seraient particulièrement bénéfiques pour les apprenants visuels et kinesthésiques, car ils fournissent un input concret et sensoriel conforme à la notion d'input compréhensible de Krashen. De plus, la RA pourrait faciliter la différenciation du processus en permettant aux apprenants de progresser à leur propre rythme tout en recevant une rétroaction immédiate et personnalisée. L'exploration de la RA dans les classes d'ALS permettrait donc de mieux comprendre comment la différenciation médiée par la technologie peut renforcer l'inclusion, l'autonomie et le développement langagier dans des contextes éducatifs diversifiés.

Remarques finales

En conclusion, cette recherche met en lumière la manière dont la différenciation pédagogique est à la fois perçue et mise en œuvre par les enseignants d'ALS au Québec, révélant une synergie

entre adaptation individuelle, planification structurée et soutien affectif. Les enseignants jouent un rôle central dans la création de milieux d'apprentissage inclusifs et flexibles favorisant l'engagement, la motivation et l'acquisition de la langue. Cependant, l'efficacité de la DP dépend d'un soutien institutionnel adéquat, de l'accès à des ressources variées et d'un développement professionnel continu. Reconnaître et investir dans la différenciation pédagogique constitue ainsi un levier essentiel pour assurer des expériences d'apprentissage équitables et significatives pour tous les élèves du secondaire en ALS.

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Abdelmalak, M. M., & Provost, M. A. (2019). High school teachers' perception of differentiated instruction in English as a second language classes in Quebec. *Canadian Journal of Education*, 42(3), 833–857.
- Beaugrand-Champagne, C. (2015). Differentiated instruction in the English as a second language classroom. *Canadian Journal of Education*, 38(2), 1–16.
- Bergeron, G., Houde, G. B., Prud'homme, L., et Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : Quels constats pour le projet inclusif ? *Éducation et socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13814>
- Bournot-Trites, M., & Tarc, E. (2016). The development of linguistic competencies in ESL and French immersion programs in Quebec: The impact of a large-scale professional development initiative. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 19(1), 1–20.
- De Costa, P. I. (2010). Multilingualism in English-language schools in Quebec: Challenges and opportunities for ESL teachers. *Canadian Journal of Education*, 33(2), 285–307.
- DuBois, J. M., & Poirier, J. P. (2012). Teachers' perceptions of differentiation in urban elementary schools in Quebec. *Curriculum Inquiry*, 42(4), 578–604. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00602.x>
- Farahian, M., & Esmaeelzadeh, M. (2018). According to teacher cognition, does differentiation improve ESP learning? *Journal of Language Teaching and Research*, 9(1), 126–137. <https://doi.org/10.17507/jltr.0901.13>
- Fournier, J., & Leclerc, L. (2016). Integrating language and culture in teaching English as a second language in Quebec: Changes in teachers' perceptions and practices. *Language and Education*, 30(2), 143–159. <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1127226>.
- García-Pastor, M. (2019). Teacher cognition and differentiation in English for specific purposes (ESP) classrooms. *TESOL Quarterly*, 53(1), 134–152. <https://doi.org/10.1002/tesq.439>.
- García-Pastor, S. (2019). The affective filter hypothesis in foreign language teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(3), 527–532. <https://doi.org/10.17507/jltr.1003.15>.
- Gareau, R. E. (2018). Differentiated instruction: The Quebec approach. *TESL Canada Journal*, 35(2), 22–40. <https://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/1404>.
- Gauthier, Y. C., & Bissonnette, S. (2022). Dif differentiating differently? TELUQ. https://ribre.telug.ca/2723/1/Differentiate%2520differently_.pdf
- Gendron, L., & Cole, G. (2018). Differentiated instruction: An examination of current practices in teaching English language arts in Quebec. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(2), 414–434. <https://doi.org/10.7202/1055913ar>.
- Hamel, C., & Turcot, E. (2017). French-speaking teachers' perceptions of differentiated instruction in a multicultural classroom in Quebec. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 145–162. <https://doi.org/10.7202/1049986ar>.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2020). Cooperative learning in the classroom: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(1), 185–204. <https://doi.org/10.1037/edu0000367>.
- Johnson, K. E., & Johnson, H. (2020). Individual differences in second language learning and teaching. *Language Teaching*, 53(2), 143–153. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000097>.
- Jones, S., Robinson, R., & de Lange, N. (2017). The impact of differentiated teaching strategies on the learning and study strategies of grade 11 high school students in Cape Town, South Africa. *South African Journal of Education*, 37(3), 1–14. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n3a1481>.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Leclerc, L. (2017). Differentiated instruction: An exploratory study of teachers' perceptions in Quebec. *TESL Canada Journal*, 34(2), 1–15. https://libre.telug.ca/2723/1/Differentiate%2520differently_.pdf.
- López-Serrano, M., & García-Riaza, G. (2018). The impact of Krashen's input hypothesis on language acquisition in modern classrooms. *Journal of Second Language Teaching*, 15(2), 123–139.

- López-Serrano, S., & García-Riaza, B. (2018). The input hypothesis in language teaching: An empirical study with bilingual students. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(1), 138–146. <https://doi.org/10.17507/jltr.0901.14>.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). Programme de formation de l'école québécoise : English language arts (Secondary Cycle One). <http://www1.education.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/programme>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). Quebec education plan: Preschool education, elementary education, and secondary education. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/aide_pedagogique/planification/cadre_orient2017_en.pdf
- Moldoveanu, M., Grenier, N., et Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique : Représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2). <https://mje.mcgill.ca/article/view/9160>.
- Seidman, I. (2017). Differentiated instruction in English language classrooms: Addressing the affective filter. *TESOL Journal*, 8(4), 562–577. <https://doi.org/10.1002/tesj.347>.
- Seidman, I. (2017). Implementing differentiated instruction in the English language arts classroom. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(2), 283–289. <https://doi.org/10.17507/jltr.0802.07>.
- Smith, M. A. (2016). Challenges faced by English as a second language (ESL) learners in Quebec schools. *Canadian Journal of Education*, 39(1), 1–26. <https://doi.org/10.2307/canajeducrev39.1>.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935–947. <https://openjournals.library.sydney.edu.au/index.php/IEJ/article/view/9851>.
- Subban, P. (2006). Going beyond the theory/practice dichotomy: Revisiting the pedagogical content knowledge model and the distinction between teaching and learning. *Curriculum Journal*, 17(4), 409–426. <https://doi.org/10.1080/09585170601009502>.
- Tendongmoh, F. B., & Didimus, Z. A. (2023). Teacher's professional development and internal efficiency in Cameroon: A case study of some primary schools in Nyong and Mfoumou Division. *Canadian Journal of Educational and Social Studies*, 3(3), 10–25. <https://doi.org/10.53103/cjess.v3i3.140>
- Tomlinson, C. A. (2005). Differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. ASCD. <http://www.ascd.org/publications/books/198008.aspx>.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2014). Leading and managing a differentiated classroom. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tremblay, J. (2019). A comparison of differentiated instruction vs. no differentiated instruction in a secondary class of English as a second language (ESL) learners (Master's thesis, McGill University). <https://escholarship.mcgill.ca/handle/123456789/xxxxx>.

CERTIFICATION ÉTHIQUE

Ce travail a fait l'objet d'une certification éthique auprès du CER-UQAC. Le numéro du certificat est 2024-1568.

ANNEXE I: INVITATION À PARTICIPER

Une invitation à participer au projet de recherche intitulé :

« L'enseignement différencié dans les classes d'anglais langue seconde au Québec : perceptions et pratiques des enseignants »

Chers professeurs d'anglais langue seconde,

Nous menons actuellement une recherche dans le cadre des exigences d'obtention du diplôme de maîtrise à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Approuvée par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQAC (cer@uqac.ca) le 15 janvier 2024 (numéro de référence : 2024-1568), cette étude s'intitule « L'enseignement différencié dans les classes d'anglais langue seconde au Québec : perceptions et pratiques des enseignants ». La recherche est menée par Didimus Zencha Ayeseh (dzayeseh@etu.uqac.ca) sous la supervision du professeur Souleymane Barry (sbarry@uqac.ca). L'objectif de cette étude est de comprendre comment la prise en compte des besoins diversifiés des apprenants grâce à une pédagogie différenciée, du point de vue des enseignants d'anglais langue seconde (ALS), peut améliorer l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais langue seconde (ALS). Vos droits en tant que participant à cette recherche seront pleinement respectés.

En tant que professeurs d'anglais langue seconde, vous êtes idéalement placés pour apporter un éclairage précieux de votre point de vue professionnel. Votre participation comprend les étapes suivantes :

Signature d'un formulaire de consentement ;

Un bref entretien pour recueillir vos perceptions sur la pédagogie différenciée ;

Une brève observation de votre enseignement pendant vos périodes d'enseignement régulières, au cours de laquelle votre leçon peut être enregistrée et/ou des notes prises, selon votre préférence ;

Une brève discussion de suivi après l'observation.

Votre participation est entièrement volontaire et toutes les informations recueillies resteront confidentielles.

Merci de considérer cette invitation. Votre contribution sera précieuse pour l'avancement des pratiques d'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec.

Pour toute question ou information complémentaire, veuillez contacter Didimus Zencha Ayeseh à dzayeseh@etu.uqac.ca

ANNEXE II : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Ce formulaire d'information et de consentement a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC). Numéro de référence : DZA (2024-1568).

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche intitulé : Classes d'enseignement différencié ESL au Québec : Perceptions et pratiques des enseignants.

1. Présentation des chercheurs :

- Didimus Zencha Ayeseh, étudiant au Département des sciences et de l'éducation - UQAC.
- Directeur de recherche : Pr Souleymane Barry, Département des sciences de l'éducation

2. Financement

- Subvention d'exonération des frais de scolarité importants

3. Risques et avantages

Les participants ne retireront aucun avantage personnel de leur participation à ce projet de recherche ; toutefois, leur participation contribuera à l'avancement des connaissances scientifiques dans ce domaine. Aucun risque ni inconvénient n'est anticipé pour les participants, hormis le temps nécessaire.

4. Confidentialité, distribution et stockage

a) Toute information personnelle recueillie au cours de la recherche sera stockée de manière confidentielle sur les serveurs des chercheurs avant analyse.

b) L'identité des participants ne sera accessible que si vous choisissez de fournir votre adresse courriel pour être contacté concernant l'observation et son éventuel enregistrement. L'équipe de recherche préservera la confidentialité de ces informations. Dans ce cas, chaque participant se verra attribuer un code lié à son identité afin de faciliter le suivi des réponses entre les observations et les discussions post-observation (y compris les enregistrements audio et vidéo et les notes). Seuls les deux chercheurs auront accès au fichier contenant les noms et les codes personnels des participants. Une fois l'analyse terminée, la clé de code reliant les participants à leurs données sera détruite afin de garantir l'anonymat. De plus, les enregistrements seront détruits dès que les transcriptions auront été validées par le responsable du projet.

c) À la fin de la recherche, il sera demandé aux participants s'ils souhaitent recevoir une publication. Ce processus est totalement indépendant de votre participation à la recherche, et votre adresse courriel sera supprimée une fois la publication envoyée.

d) Les résultats de cette recherche seront intégrés à un mémoire de maîtrise, lequel sera disponible via le dépôt numérique institutionnel de l'UQAC.

e) Une fois la recherche terminée, tous les renseignements permettant d'identifier les participants seront détruits. Seules les données anonymisées (telles que les notes, les observations et les transcriptions de discussions) seront conservées dans les archives de l'UQAC et détruites de façon sécuritaire après sept ans, selon des méthodes adaptées au format des données.

Rémunération

Aucune rémunération ou compensation n'est offerte.

9. Engagement du chercheur principal et des personnes ressources

Le chercheur responsable de ce projet de recherche s'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter les dispositions du formulaire d'information et de consentement. Par ailleurs, si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous rencontrez un problème que vous pensez

lié à votre participation, vous pouvez contacter le responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes :

-Chercheur, dzayeseh@etu.uqac.ca

-Directeur de recherche, sbarry@uqac.ca

Si vous avez des questions d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche au 418 545-5011, poste 4704 (sans frais : 1 800 463-9880, poste 4704) ou à cer@uqac.ca.

10. Consentement du participant

J'ai lu et compris les informations ci-dessus. Ma participation est donc volontaire et je consens à ce que mes réponses soient utilisées dans ce projet de recherche. Veuillez cocher la bonne option.

J'accepte de participer :

1- Oui

2- Non

ANNEXE III : GUIDE D'ENTRETIEN

Merci d'avoir accepté cette brève interview. Suite à notre dernière rencontre, j'ai quelques questions à vous poser et n'hésitez pas à me les poser ou à participer à toute conversation que vous jugerez pertinente.

Alors, tout d'abord, ...

1. Comment définissez-vous l'enseignement différencié dans le contexte de votre pratique pédagogique ?
2. Pouvez-vous décrire un exemple précis de la manière dont vous avez mis en œuvre l'enseignement différencié dans votre classe ?
3. Quelles stratégies utilisez-vous pour fournir une rétroaction et un soutien continu aux élèves lorsqu'ils s'engagent dans des tâches différenciées ?
4. Comment collaborez-vous avec vos collègues pour partager les meilleures pratiques et stratégies en matière d'enseignement différencié ?
5. Comment adaptez-vous et modifiez-vous l'enseignement différencié en fonction des commentaires des élèves et des observations de leurs progrès ?
6. Quel soutien ou quelles ressources trouveriez-vous utiles pour améliorer votre pratique de l'enseignement différencié ?

Enfin et surtout...

8. Y a-t-il autre chose que vous aimeriez partager sur vos expériences avec l'enseignement différencié et son impact sur l'apprentissage et l'engagement des élèves ?

Merci de partager vos réflexions et expériences sur la pédagogie différenciée en classe ! Vos commentaires sont précieux pour comprendre les perceptions et les pratiques de mise en œuvre de la pédagogie différenciée.

ANNEXE IV: EXEMPLE D'ENTRETIEN CODÉ

Speaker	Time Stamp	Transcription	Action Description	DI/SLA Concept Process Differentiation
T1	01:33–01:44	“I have a Sec 4 student who really has difficulty getting ideas and actually writing, putting them down on paper... one of the things that I’m trying with him is to make sure that we conference one on one before he has to do a writing assignment so he can brainstorm just with me some ideas before writing... either I’ll jot those ideas down or he will so he’s got some notes, some place to start.”	Provides individualized one-on-one support to help students plan and organize their work	DI/SLA Concept Process Differentiation
T1	02:10–02:31	“I’ve given sometimes a graphic organizer for students, so a place where they’ve got topics that they need to brainstorm or write ideas about. They can do that with a partner or with the whole class. And that’s to give everyone a chance to have an idea in their mind before they actually put pen to paper. So that could be an example. I do that often in writing assignments with the students.”	Uses structured scaffolds to guide students through thinking and planning processes	Process Differentiation
T1	03:09–03:28	“I would say a lot of the time it’s oral, individually, sometimes conferences as well, where if they’re working on an assignment, I can take a piece of their work and have them with me and ask them questions and explaining the process or giving them feedback and help.”	Provides ongoing guidance during task completion to support understanding and skill development	Process Differentiation
T1	03:28–04:02	“So in the midst of doing whatever assignment, written feedback, sometimes they do, for example, a writing assignment and they do a rough copy first and I will give feedback on that rough copy without grading it. They don’t get a grade. It’s just my feedback, my comments, perhaps my corrections if I’m looking at writing. So that can	Uses formative feedback throughout task completion to guide revision and learning	Process Differentiation

Speaker	Time Stamp	Transcription	Action Description	DI/SLA Concept
T1	05:26– 06:35	<p>be throughout the process. And then they take that and make the revision and editing before they would produce a final version of a text. Let's say that could be a concrete example.”</p> <p>“So how do I adapt if I see a student who is in difficulty... I think one of the strategies that I still find really beneficial is the one-on-one conference because you have their direct attention. We're looking at an assignment together. I'm giving more information on my feedback, if it's written feedback and I'm explaining and having them ask me questions... Generally you can give the rest of the group a task and call them up individually to have a little mini conference.”</p>	Adapts instruction during tasks to meet the needs of struggling students while keeping other students engaged	Process Differentiation
T1	06:37– 07:01	<p>“But some classes... we might solicit another staff member or a behaviour technician to come into the class to kind of manage the class while I'm conferencing with each of them. It's a really valuable strategy, but it's hard to put into place in an effective way.”</p>	Implements collaborative support strategies to maintain process differentiation in challenging classrooms	Process Differentiation

ANNEXE V: EXEMPLE D'OBSERVATION DE CLASSE CODÉE

Speaker	Time Stamp	Transcription	Action Description	DI/SLA Concept
T2	00:56	"You can choose to work with a partner or individually."	Gives students choice in how they complete the task	Product DI
T2	01:28	"You can present your findings as a poster, a slideshow, or a short oral presentation."	Offers multiple product formats for students to demonstrate understanding	Product DI
T2	03:16	"Okay, do you want me to write it beside structures and features?"	Offers choice about how to organize information visually	Product DI
T2	03:24	"Okay."	Confirms student preference for how they will present work	Product DI
T2	03:36	"Once you're in SEC 3 going up, you have to write all four categories."	Sets expectations for student output; differentiates product by grade level	Product DI
T2	04:30	"But right now we're just going to read the text."	Focuses immediate activity, implying later product output based on understanding	Product DI
T2	04:56	"So, feel free to bring points from both of those resources."	Expands scope of content students can include in their output	Product DI
T2	05:20	"You can draw diagrams, tables, or write a summary whatever helps you explain your thinking."	Encourages students to select the format that suits them best	Product DI

Speaker	Time Stamp	Transcription	Action Description	DI/SLA Concept
T2	06:12	"At the end of this unit, you'll choose a way to show what you learned: a report, a poster, or a video."	Explicitly differentiates final product options	Product DI
T2	07:05	"If you want, you can illustrate your explanation with examples from the video or the text."	Gives students freedom to incorporate multiple resources in their product	Product DI
T2	0:44:10	"So guys, for the meaning, I think you all have super good ideas, so you can go at that."	Validates student interpretations and encourages ownership of meaning	Product DI
T2	0:44:20	"For your connection, I will let you do that, it's up to you, Kay?"	Provides choice and autonomy in student connections	Product DI
T2	0:44:51	"If you like the story how it was written... I really like the story but I dislike the way it was written... No sorry, just the story."	Models personal interpretation while inviting students to form their own	Product DI

ANNEXE VI : EXEMPLE D'UN GRILLE D'ANALYSE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE (ENSEIGNANTE 3)

Type of DI	Component	Observable Classroom Practice (from transcript)	Observable SLA Aspects (ticked)	Remarks
Planned DI	Content	Warm-up language puzzle followed by explicit lesson on capitalization using a study sheet	<input checked="" type="checkbox"/> Comprehensible input <input checked="" type="checkbox"/> ZPD	Task is concrete, playful, and accessible to mixed proficiency levels
Planned DI	Process	Board work, underlining, repetition, rephrasing instructions, concrete examples	<input checked="" type="checkbox"/> Lowering affective filter <input checked="" type="checkbox"/> ZPD	Playful framing ("just for fun") reduces anxiety
Planned DI	Product	Short written answers, guessing allowed, oral explanations, whole-class correction	<input checked="" type="checkbox"/> Noticing <input checked="" type="checkbox"/> Self-correction	Learners identify rules through guided feedback
Planned DI	Structure	Individual work with permission to work with a partner; whole-class participation	<input checked="" type="checkbox"/> ZPD <input checked="" type="checkbox"/> Cognitive strategies	Flexible structure supports peer assistance
Reactive DI	Content	Questions and explanations reformulated when learners struggle	<input checked="" type="checkbox"/> ZPD <input checked="" type="checkbox"/> Input hypothesis <input checked="" type="checkbox"/> Affective filter	Input adjusted in real time
Reactive DI	Process	Immediate feedback, individual clarification, spontaneous examples	<input checked="" type="checkbox"/> LLS <input checked="" type="checkbox"/> ZPD <input checked="" type="checkbox"/> Input hypothesis	Teacher adapts pacing and language
Reactive DI	Product	Partial answers accepted; guessing encouraged without penalty	<input checked="" type="checkbox"/> Learner autonomy <input checked="" type="checkbox"/> Strategy use	Risk-taking encouraged; anxiety reduced
Reactive DI	Structure	Dynamic turn-taking; volunteers called to the board; flexible grouping	<input checked="" type="checkbox"/> LLS <input checked="" type="checkbox"/> ZPD <input checked="" type="checkbox"/> Input hypothesis	Organization adapts to engagement
Post-Instruction DI	Content	Teaching adjusted based on errors during collective correction	<input checked="" type="checkbox"/> LLS <input checked="" type="checkbox"/> ZPD <input checked="" type="checkbox"/> Input hypothesis	Instruction responds to observed needs
Post-Instruction DI	Process	Additional practice, repeated explanations, collective correction	<input checked="" type="checkbox"/> Goal setting <input checked="" type="checkbox"/> Self-monitoring <input checked="" type="checkbox"/> Reflection	Supports consolidation of learning
Post-Instruction DI	Product	Students allowed to revise work; practice prioritized over grading	<input checked="" type="checkbox"/> Self-assessment <input checked="" type="checkbox"/> Improvement	Focus on learning rather than evaluation
Post-Instruction DI	Structure	Partner work encouraged after difficulties are identified	<input checked="" type="checkbox"/> Peer support <input checked="" type="checkbox"/> Social environment modification	Promotes collaborative learning