

**Efficacité d'un programme de formation basé
sur la recherche-action pour développer les
compétences de gestion de l'hétérogénéité en
classe de FLE chez les futurs enseignants et
leur attitude envers la recherche-action**

Dr. Wafaa Mohamed Seyam

Professeur-adjoint de la Didactique du FLE.

Faculté de Pédagogie

Université d'Al-Ariche

Résumé :

Cette recherche a visé à élaborer un programme de formation basé sur la recherche-action afin de développer les compétences de gestion de l'hétérogénéité des élèves chez les futurs enseignants en quatrième année à la faculté de pédagogie d'Al-Ariche. Pour ce faire, la chercheuse a adopté un plan quasi-expérimental à un groupe. Elle a préparé une liste des compétences nécessaires à la gestion de l'hétérogénéité des élèves, un test pour évaluer les connaissances sur la gestion de l'hétérogénéité, une grille d'observation pour évaluer les compétences de gestion de l'hétérogénéité dans la classe de FLE, une grille d'évaluation critériée pour les projets de recherche-action, ainsi qu'un questionnaire visant à déterminer l'attitude envers la recherche-action. En outre, un programme de formation basé sur la recherche-action a été élaboré. Les résultats obtenus ont révélé que les projets de recherche-action des futurs enseignants ont permis de résoudre les problèmes liés à l'hétérogénéité des élèves auxquels ils sont confrontés pendant le stage pratique, ce qui a eu un impact positif sur l'apprentissage de leurs élèves. De plus, les futurs enseignants sont devenus favorables à la recherche-action en raison du programme de formation.

Mots-clés : Recherche-action, gestion de l'hétérogénéité des élèves, formation par la recherche, professionnalisation, attitude envers la recherche-action, programme de formation

ملخص البحث:

هدف هذا البحث إلى بناء برنامج إعداد قائم على بحث الفعل لتنمية مهارات إدارة تباين التلاميذ لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة بكلية التربية بالعريش. لتحقيق ذلك، اعتمدت الباحثة تصميمًا شبه تجريبيًا لمجموعة واحدة. وقد قامت الباحثة بإعداد قائمة بالمهارات اللازمة لإدارة تباين التلاميذ، واختبار لتقييم المعرفة إدارة تباين التلاميذ و بطاقة ملاحظة لتقييم مهارات إدارة التباين في فصل تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، بطاقة تقييم معيارية لمشاريع بحث الفعل، واستبانة لتحديد الاتجاه نحو بحث الفعل، علاوة على ذلك، تم تصميم برنامج إعداد قائم على بحث الفعل. أظهرت النتائج أن مشاريع بحث الفعل للطلاب المعلمين ساعدتهم على حل المشكلات المتعلقة بتباين التلاميذ التي واجهتهم أثناء التربية العملية، مما كان له أثر إيجابي على تعلم تلاميذهم. بالإضافة إلى ذلك، أصبح الطلاب المعلمون مؤيدين لبحث الفعل بسبب برنامج الإعداد. **كلمات مفتاحية:** بحث الفعل، إدارة تباين التلاميذ، الإعداد عن طريق البحث، التأهيل المهني، الاتجاه نحو بحث الفعل، برنامج إعداد

Introduction

Le rôle de l'enseignant est au cœur du développement du processus éducatif et de l'apprentissage. Un système éducatif ne peut atteindre ses objectifs désirés ni améliorer la qualité de l'enseignement sans disposer d'enseignants qualifiés, académiquement compétents, bénéficiant d'une formation professionnelle et capables de fournir des expériences éducatives pertinentes. L'un des rôles essentiels de l'enseignant est de gérer la classe de manière dynamique, créant ainsi un environnement d'apprentissage propice à l'interaction sociale positive et à l'engagement actif des élèves dans leur apprentissage. La gestion de la classe englobe toutes les actions professionnelles du métier, non seulement pour organiser les apprentissages et structurer la

classe, mais également pour instaurer un climat motivant pour les élèves et innover le contenu des programmes d'enseignement.

Les difficultés liées à la gestion de classe, qui représentent l'une des compétences professionnelles essentielles de l'enseignement, peuvent être catégorisées selon trois axes : les difficultés liées à la discipline de la classe (gestion de la discipline, maintien du contrôle en classe, manque d'attention, bavardages et comportements perturbateurs), les difficultés liées à la gestion des apprentissages (gestion de l'hétérogénéité, manque de motivation des élèves, évaluation et planification des apprentissages, gestion du temps, gestion de l'espace et gestion des groupes), et enfin les difficultés liées à l'entrée dans la carrière (choc de réalité).

Plusieurs recherches ont démontré que la gestion de l'hétérogénéité des apprenants en classe est une tâche complexe (Grenier,2013 ; Bergeron,2014 ; Mohammed,2018). La compréhension de la diversité constitue une prémisse essentielle à la conceptualisation de la différenciation. Cette dernière représente un éloignement par rapport à la vision plus traditionnelle de l'enseignement, caractérisée par une approche largement magistrale et uniforme. En effet, la pédagogie différenciée se révèle être une approche pertinente pour concevoir des interventions adaptées à un large éventail d'élèves présentant des caractéristiques diverses. Gaudreau (2019) a ajouté que la diversité des élèves en classe ne se manifeste pas nécessairement sous forme de difficultés d'apprentissage, mais plutôt en fonction de

caractéristiques variées susceptibles d'influencer leurs processus d'apprentissage. La différenciation pédagogique est une approche centrée sur l'apprenant où l'enseignant présente des situations d'apprentissage et d'évaluation adaptées aux difficultés et aux besoins spécifiques des élèves. Cela signifie que la différenciation pédagogique soutient des pratiques inclusives destinées à tous les élèves de la classe, contribuant ainsi à une éducation de qualité. Les dispositifs de formation initiale destinés aux futurs enseignants semblent lacunaires, notamment parce qu'ils ne les préparent pas adéquatement à adopter des approches pédagogiques cohérentes avec la conception universelle de l'apprentissage qui tient compte de la diversité des élèves (Gaafar, 2015). Par ailleurs, la gestion de l'hétérogénéité des élèves requiert de nombreuses compétences complexes pour lesquelles une formation est nécessaire (Mohammed, 2018). En général, la formation ne peut se réduire ni à un compagnonnage (on ne devient pas un enseignant professionnel simplement en côtoyant un enseignant expérimenté), ni à des enseignements théoriques. Elle nécessite des allers-retours incessants entre la pratique et la théorie, entre l'expérience et les apports fondamentaux. Elle doit permettre à l'enseignant de se livrer à une analyse réflexive de sa pratique individuellement ou en groupe, de rechercher les solutions nécessaires pour relever les défis quotidiens et d'assurer la réussite des élèves. En d'autres termes, la formation développe chez l'enseignant ou le futur enseignant les compétences

professionnelles indispensables pour exercer efficacement son métier (Gaafar, 2015).

De nombreuses études ont mis en lumière les limites du modèle de formation traditionnel des enseignants. Face à ce constat, un nouveau modèle émerge, fondé sur l'analyse des pratiques réelles des enseignants, ce que Perrenoud (1993) a appelé la "formation clinique". Dans ce modèle novateur, l'enseignant, ou le futur enseignant, devient acteur de sa formation en construisant sa pratique à partir de la réflexion et de l'analyse de situations concrètes. Il développe ainsi ses compétences professionnelles en adoptant une posture d'apprenant actif. En outre, les référentiels de compétences professionnelles des enseignants intègrent une dimension réflexive visant à développer les compétences du praticien réflexif. Ce dernier est capable d'analyser son action pour résoudre les difficultés rencontrées, créer ou réinventer des activités innovantes afin d'améliorer l'apprentissage des élèves.

En effet, initier les enseignants à la recherche dès leur formation initiale s'avère crucial pour renouveler la profession enseignante. L'articulation entre recherche et formation est perçue comme une évolution majeure dans la professionnalisation des enseignants. Selon Wentzel (2015), le lien entre la formation, la recherche et l'enseignement est un enjeu majeur de la professionnalisation des enseignants. L'apport potentiel de la recherche peut se matérialiser sous deux formes : la formation à la recherche, qui est de nature épistémologique et méthodologique, et la formation par la

recherche, qui correspond plutôt à la conduite d'une activité de recherche. De son côté, Sarré (2019) considère la formation par la recherche comme une activité réflexive permettant aux praticiens d'examiner leurs processus de prise de décisions en situation de classe. L'objectif général de l'intégration de la recherche dans les programmes et les activités de formation n'est pas de former des chercheurs en éducation, mais des enseignants capables de mener des projets de recherche concernant leur mission d'enseignement, d'analyser et de comprendre les résultats de la recherche, et de les transposer dans leurs pratiques futures en classe.

La recherche-action représente un champ grandissant de la recherche éducative dont le but primordial est de répondre aux besoins des enseignants, les aidant à passer de la réflexion organisée à la pratique en classe, dans le but d'améliorer leur pratique ainsi que les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Etienne (2008) souligne que de nombreux enseignants en formation perçoivent un écart entre les enseignements théoriques et les stages pratiques. S'il est important de faire le lien entre la formation théorique et la pratique, la participation active et systématique à des projets de recherche-action représente un moyen de construire de tels ponts. Ce processus part d'un problème de terrain auquel on tente d'apporter des solutions, implique des allers-retours réguliers entre la théorie et la pratique, ainsi que la collecte de données écologiques. Cela permet de rapprocher ces deux sphères de la formation. La recherche-action

semble donc être indiquée pour développer des compétences professionnelles. Johnson (2012) a affirmé que la recherche-action est un moyen efficace de contribuer au développement professionnel des enseignants, en leur donnant la possibilité d'être créatifs et de se distinguer grâce à leur rôle d'enseignants-chercheurs.

La recherche-action offre de nombreux avantages aux éducateurs qui s'engagent dans un processus d'investigation critique visant à améliorer la pratique, la politique ou la culture de l'école. Tout d'abord, elle peut combler le fossé entre la théorie et la pratique, aidant ainsi les praticiens à développer de nouvelles connaissances directement liées à leurs classes. Deuxièmement, la recherche-action facilite l'autonomisation des enseignants en leur permettant de collecter leurs propres données pour prendre des décisions concernant leurs écoles et leurs classes. Enfin, elle représente un moyen efficace et utile de croissance et de développement professionnel.

D'après l'expérience de la chercheuse en tant que superviseur universitaire de stage pratique, nous avons remarqué que la plupart des futurs enseignants rencontrent des difficultés dans la gestion des situations pédagogiques. Ils éprouvent des difficultés à diversifier leurs méthodes et leurs stratégies d'enseignement pour répondre à l'hétérogénéité de leurs élèves. En outre, beaucoup d'entre eux ont tendance à se concentrer sur une catégorie d'élèves, marginalisant ainsi les autres, ce qui entraîne une inégalité des

chances d'apprentissage. Ces situations pourraient être attribuées au fait que les futurs enseignants n'examinent pas leur travail en classe de manière critique et réflexive et ne savent pas comment résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés.

Pour cela, une étude exploratoire a été menée par la chercheuse afin d'identifier les difficultés rencontrées par les futurs enseignants de français langue étrangère (FLE) pendant leur stage pratique et leurs besoins en formation. Ils ont été invités à répondre librement à la question : « Quelles difficultés rencontrez-vous pendant l'enseignement dans le cadre du stage pratique ? » À partir de l'analyse de leurs réponses, plusieurs besoins ont été identifiés, notamment :

- aider les élèves qui ont des difficultés à comprendre les cours;
- identifier les styles d'apprentissage des élèves ou leurs stratégies d'apprentissage ;
- encourager les élèves à participer activement aux activités ;
- maintenir l'attention des élèves en classe ;
- gérer les interactions entre les élèves ;
- évaluer les élèves pour identifier leurs points forts et leurs points faibles dans leur apprentissage ;
- proposer une variété d'activités pédagogiques ;
- utiliser de façon optimale le temps consacré à l'apprentissage ;
- motiver les élèves à apprendre.

Ces besoins sont principalement liés à la gestion de l'hétérogénéité des élèves, qui constitue une contrainte majeure pour les futurs enseignants. Les résultats obtenus parfaitement accordés avec les résultats de Grenier (2013), Bergeron (2014) Mohammed (2018) et AbdElaal (2020).

Il est essentiel que les futurs enseignants maîtrisent cette compétence, car elle influence la qualité de l'enseignement et l'apprentissage des élèves. Ils doivent diversifier les modalités pédagogiques, les types de tâches, et les supports utilisés, et varier les situations d'apprentissage, que ce soit à l'écrit, à l'oral, en travail individuel ou en groupe, afin de répondre aux besoins divers des élèves. En effet, les élèves apprennent différemment en fonction de leur motivation, de leur potentiel, de leur rythme et de leur style d'apprentissage, ce qui nécessite le développement de la pensée réflexive chez les futurs enseignants pour résoudre les problèmes de gestion de l'hétérogénéité des élèves. Cependant, la formation initiale des enseignants n'a pas intégré de dimension de recherche scientifique pour aider à résoudre les problèmes rencontrés dans leur pratique professionnelle.

Pour ces raisons, la formation par recherche-action peut être une piste de solution prometteuse. La recherche-action semble être l'une des stratégies du développement professionnel pour former les futurs enseignants à la pratique réflexive. En ce sens, elle constitue le point de convergence entre les théories et la pratique pour transposer les savoirs dans la pratique en classe, tout en

offrant l'occasion de décrire ou de créer des pratiques innovantes, de produire du matériel utilisable dans les classes, et d'évaluer les conditions locales de pertinence. Cela indique que les sujets des projets de recherche-action doivent être déterminés en fonction des thématiques développées en pédagogie et en didactique, ainsi que des besoins du terrain.

Ce type de formation dépend de la foi et de la conviction de l'enseignant quant à l'importance de la recherche pour l'amélioration des pratiques d'enseignement et le développement de solutions locales aux problèmes rencontrés. De nombreux chercheurs s'accordent sur le fait que les attitudes positives influent considérablement sur la réussite des enseignants dans la conduite de la recherche-action. Les attitudes des enseignants à l'égard de la recherche sur l'apprentissage et l'enseignement sont aussi importantes que leur succès professionnel (Polat, 2014 ; Akcoltekin, 2016 ; Boruah ,2017).

Problématique de recherche

La problématique réside dans le fait que les futurs enseignants ont du mal à gérer l'hétérogénéité des élèves en raison de l'absence d'une formation adaptée qui les place dans une posture de recherche pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés et améliorer leur pratique pendant le stage pratique. Face à cette insuffisance, la chercheuse tient à examiner l'efficacité du programme de formation basé sur la recherche-action pour développer les compétences de gestion de l'hétérogénéité des

élèves chez les futurs enseignants. Cette problématique peut être formulée à partir des questions suivantes :

1. À quel point les futurs enseignants maîtrisent-ils les compétences de gestion de l'hétérogénéité des élèves ?
2. Quel est le programme de formation basé sur la recherche-action pour développer les compétences de gestion de l'hétérogénéité des élèves auprès des futurs-enseignants ?
3. Quels sont les critères selon lesquels on peut évaluer les projets des futurs enseignants, basés sur la recherche-action, pour développer leurs compétences de gestion de l'hétérogénéité des élèves ?
4. Quelle est l'efficacité du programme de formation basé sur la recherche-action pour développer les compétences de gestion de l'hétérogénéité des élèves auprès des futurs-enseignants ?
5. Quelle est l'efficacité du programme de formation basé sur la recherche-action pour amener les futurs enseignants à élaborer des projets efficaces visant à résoudre les problèmes liés à la gestion de l'hétérogénéité des élèves ?
6. Quelle est l'efficacité du programme de formation basé sur la recherche-action pour développer l'attitude des futurs enseignants envers la recherche-action ?

Objectifs de la recherche

La recherche a comme objectif général de vérifier l'efficacité du programme basé sur la recherche-action pour développer les

compétences de gestion de l'hétérogénéité des élèves auprès les futurs-enseignants et leur attitude envers la recherche-action.

La recherche comporte les objectifs spécifiques à savoir :

1. Décrire le niveau actuel des futurs enseignants en matière de gestion de l'hétérogénéité des élèves.
2. Déterminer les compétences de gestion de l'hétérogénéité des élèves nécessaires aux futurs enseignants.
3. Développer les compétences de gestion de l'hétérogénéité des élèves auprès des futurs enseignants.
4. Vérifier l'efficacité du programme de formation basé sur la recherche-action pour développer les compétences de gestion de l'hétérogénéité des élèves auprès des futurs enseignants.
5. Vérifier l'efficacité du programme de formation basé sur la recherche-action pour amener les futurs enseignants à élaborer des projets efficaces visant à résoudre les problèmes liés à la gestion de l'hétérogénéité des élèves.
6. Vérifier l'efficacité du programme de formation basé sur la recherche-action pour développer l'attitude des futurs enseignants envers la recherche-action

Délimitation de la recherche

Cette recherche s'est limitée à / aux :

1. Futurs enseignants de la 4^{ème} année du département de français de la faculté de pédagogie d'Al Arich.
2. Les compétences de gestion de l'hétérogénéité des élèves dans la classe du FLE auprès des futurs enseignants.

Outils et matériels de la recherche

1. Une liste des compétences de gestion de de l'hétérogénéité des élèves.
2. Un test pour évaluer les connaissances des futurs enseignants sur la gestion de l'hétérogénéité des élèves.
3. Une grille d'observation pour évaluer la gestion de l'hétérogénéité des élèves dans la classe du FLE.
4. Une grille d'évaluation critériée pour évaluer les projets de recherche-action des futurs enseignants.
5. Un questionnaire destiné aux futurs enseignants pour préciser leur attitude envers la recherche-action.
6. Un programme de formation basé sur la recherche-action pour développer les compétences de gestion de l'hétérogénéité des élèves.

Hypothèses de la recherche

1. Il y a une différence statistiquement significative entre la moyenne des notes du groupe expérimental au niveau de 0.05 au pré/post-test de connaissance de gestion de l'hétérogénéité des élèves en faveur du post-test.
2. Il y a une différence statistiquement significative entre la moyenne des notes du groupe expérimental au niveau de 0.05 à la pré-post application de la grille d'observation de gestion de l'hétérogénéité des élèves dans la classe du FLE en faveur de post- application.

3. Les projets de recherche-action des futurs enseignants contribuent à résoudre les problèmes de gestion de l'hétérogénéité des élèves auxquels ils sont confrontés dans la classe de FLE.
4. Il y a une attitude positive auprès des futurs enseignants envers la recherche-action après l'application du programme de formation basé sur la recherche-action

Procédures de la recherche

Pour répondre aux questions soulevées, nous procéderons selon les étapes suivantes :

- Etudes théorique portant sur la formation par la recherche, la recherche-action, et la gestion de l'hétérogénéité des élèves ;
- Elaborer une liste des compétences de gestion de l'hétérogénéité des élèves nécessaires aux futurs enseignants ;
- Elaborer et valider un test pour évaluer les connaissances des futurs enseignants sur et la gestion de l'hétérogénéité des élèves ;
- Elaborer et valider une grille d'observation pour détecter jusqu'à quel point les futurs enseignants peuvent gérer l'hétérogénéité des élèves ;
- Elaborer et valider une grille d'évaluation critériée pour évaluer les projets de recherche-action des futurs enseignants ;
- Concevoir et valider le programme de formation basé sur la recherche-action pour développer les compétences de gestion de l'hétérogénéité des élèves ;
- Faire passer le test des connaissances avant d'appliquer le programme de formation ;

- Faire passer la grille d'observation avant d'appliquer le programme de formation ;
- Administrer le questionnaire destiné aux futurs enseignants avant d'appliquer le programme de formation ;
- Appliquer le programme de formation basé sur la recherche-action pour développer les compétences de gestion de l'hétérogénéité des élèves ;
- Faire passer le test des connaissances après l'application du programme de formation ;
- Faire passer la grille d'observation après l'application du programme de formation ;
- Évaluer les projets de recherche-action des futurs enseignants, selon la grille d'évaluation critériée ;
- Administrer le questionnaire destiné aux futurs enseignants après l'application du programme de formation ;
- Analyser et interpréter les résultats obtenus ;
- Présenter les suggestions et les recommandations.

Terminologies de la recherche

Recherche-action

Selon Guay et Prud'homme (2011), la recherche-action est une pratique méthodologique qui répond à un besoin du milieu. Elle est menée sur le terrain en collaboration avec les praticiens et repose sur un design méthodologique flexible, favorisant les échanges, la construction collective et la diffusion des réflexions. La démarche adoptée dans le cadre du projet s'appuie sur les trois

piliers de la recherche-action : la formation, l'action et la recherche.

La recherche-action est souvent considérée comme une pratique, une activité, un outil ou une stratégie de développement professionnel visant à permettre aux enseignants d'apprendre en explorant des questions d'intérêt, de curiosité, de besoin ou de défi dans leur pratique pédagogique (Dikilitaş et Griffiths, 2017). Dans la présente recherche, la recherche-action est étendue comme une stratégie de développement professionnel utilisée par le futur enseignant pour résoudre le problème de l'hétérogénéité des élèves de FLE, dans le but de développer leurs compétences langagières.

Gestion de l'hétérogénéité

La gestion de l'hétérogénéité désigne l'ensemble des stratégies et des pratiques mises en œuvre par les enseignants pour répondre aux besoins et aux caractéristiques individuelles des élèves au sein d'une même classe. Il s'agit de prendre en compte la diversité des élèves, qu'elle soit liée à leur niveau scolaire, à leur rythme d'apprentissage, à leurs styles d'apprentissage, à leurs intérêts ou à leurs besoins spécifiques (Shobeiry et al.,2023).

On définit la gestion de l'hétérogénéité des élèves comme la capacité du futur enseignant à différencier son enseignement en fournissant un large éventail de méthodes, de procédures, des outils et des modalités de travail dans un cadre flexible pour faire apprendre à tous les élèves ayant des caractéristiques différentes un ensemble des compétences langagières en langue française.

Attitude

Robbins et Judge (2017) considère l'attitude comme étant comme un jugement qu'une personne porte sur un objet, une personne ou un événement.

Quant à Raynal et Rieunier (2001), ils définissent l'attitude comme étant un état interne à la personne, provenant de la combinaison de représentations, de perceptions, d'expériences, d'émotions, et de l'analyse de leurs résultats. Cet état interne produit plus ou moins probable un comportement déterminé dans une situation donnée.

Dans la présente recherche, on retient la définition opérationnelle suivante : des points de vue positifs ou négatifs des futurs enseignants à l'égard de la recherche-action.

Cadre théorique

Gestion de l'hétérogénéité des élèves en classe de FLE et pédagogie différenciée

Après la démocratisation de l'enseignement, qui a conduit à la suppression du regroupement des élèves par classe de niveau, la répartition des élèves s'effectue désormais sans distinction. Le concept d'hétérogénéité est apparu dans les années 70. Un groupe hétérogène est composé de personnes présentant des caractéristiques diverses telles que le sexe, l'âge, l'origine, la culture, et bien d'autres encore (Legendre, 2005). De nos jours, l'hétérogénéité des élèves est devenue une réalité incontournable. Chaque élève possède ses propres caractéristiques cognitives

(niveau d'acquisition des connaissances, représentations mentales et processus d'apprentissage), socioculturelles (valeurs, spécificités culturelles, histoires familiales, code de langage et croyances) et psychologiques (motivation, attention, créativité, expériences vécues et rythmes d'apprentissage). Dans une classe de FLE, cette hétérogénéité se traduit par des différences importantes : le rythme de travail (certains élèves progressent plus vite que d'autres), la compréhension des consignes (certains élèves ont besoin d'explications plus détaillées), les compétences langagières (des écarts peuvent exister en expression orale ou écrite, et en compréhension orale ou écrite) (Grenier, 2013 ; Bergeron, 2014 ; David et Abry, 2018 ; Ismajli et Imami-Morina, 2018).

Grandguillot (1993) considère la gestion de l'hétérogénéité comme l'organisation des situations et des conditions permettant à chacun, quel que soit son parcours, d'intégrer de nouvelles connaissances. En général, la gestion de classe englobe l'ensemble des actions effectuées par l'enseignant, avant, pendant et après les cours, afin de créer un environnement propice au développement des compétences des élèves dans un contexte favorable à l'apprentissage. Zakhartchouk (2015) souligne que la classe hétérogène ne doit pas être considérée comme une source de problèmes lors de l'apprentissage, mais plutôt comme une opportunité d'enrichissement pour transformer la classe en un lieu de solidarité et de partage. En effet, l'hétérogénéité représente un défi accru pour les enseignants, car ils doivent répondre à des

besoins différents pour chaque élève, et ce, dans un contexte et avec des ressources souvent limitées (Vienneau, 2011).

La relation entre l'hétérogénéité des élèves et l'apprentissage scolaire est étroitement liée aux pratiques d'enseignement (Galand, 2009). L'étude de Paré (2011) révèle que la majorité des enseignants adoptent une approche traditionnelle dans leur enseignement, ne tenant pas compte de l'hétérogénéité présente dans leurs classes. De plus, Bergeron (2014) souligne que les enseignants expriment fréquemment des perceptions négatives vis-à-vis de l'hétérogénéité dans les classes ordinaires. Ces observations suggèrent que les enseignants ne sont pas suffisamment formés pour gérer efficacement ces classes hétérogènes. Pour appréhender et gérer les différences entre les élèves, les enseignants peuvent recourir à la pédagogie différenciée. La prise en compte de l'hétérogénéité des élèves est l'une des compétences que les enseignants doivent développer dans le cadre de leur formation. Lescouatch (2018) souligne que la pédagogie différenciée consiste à organiser la classe en tenant compte des conditions et des caractéristiques de chaque apprenant, dans le but d'optimiser leur apprentissage. Elle s'appuie sur une réponse à leurs besoins, intérêts, styles d'apprentissage, etc., permettant ainsi à tous les élèves d'accéder au savoir

Dans ce contexte, la gestion de l'hétérogénéité repose sur deux principes fondamentaux : le diagnostic préalable et la variation de l'enseignement. Dans le premier principe, l'enseignant utilise

divers outils d'observation et de documentation pour mieux connaître les élèves. Il classe ensuite les élèves dans des catégories pour lesquelles il dispose de solutions adaptées. Dans le deuxième principe, l'enseignant met en place différentes propositions pédagogiques afin d'observer leurs effets sur l'apprentissage des élèves. Pour ce faire, il mobilise divers dispositifs de la pédagogie différenciée, qui englobent les processus d'enseignement et d'apprentissage (modèles pédagogiques, processus d'étayage), les contenus (matériel et tâches), les structures organisationnelles (gestion des équipes, du temps et des ressources) et les productions (moyens divers de démontrer les compétences des élèves et modes d'évaluation). De plus, la démarche de la pédagogie différenciée implique de réguler l'apprentissage des élèves à travers des évaluations formatives permettant de suivre leurs progrès (Gaudreau, 2019 ; Taha, 2021 ; Shobeiry et al., 2023).

De plus, l'enseignant peut mettre en œuvre la différenciation de manière consciente, en proposant des exercices progressifs, de façon successive en présentant diverses méthodes et outils en fonction de la situation d'apprentissage, ou de manière simultanée en fournissant à chaque élève des exercices adaptés à ses besoins (Feyfant, 2016). La pédagogie différenciée apparaît comme une nécessité pour favoriser la réussite de tous les élèves, quelles que soient leurs différences. Ainsi, elle prend en charge l'hétérogénéité. Dans le cadre de la professionnalisation, la majorité des enseignants demeure attachée à une approche pédagogique traditionnelle. En général, ils sont peu enclins à différencier leur

enseignement et à le diversifier (Gremion, 2022). Nous avons constaté que l'utilisation de ce type de pédagogies nécessite le développement continu des compétences de l'enseignant pour améliorer sa pratique pédagogique. Son savoir-faire, ainsi que sa curiosité envers la recherche et l'expérimentation, sont des prérequis essentiels à la différenciation. Par conséquent, il est important de former les enseignants, en particulier les futurs enseignants, à résoudre les problèmes liés à la gestion de l'hétérogénéité des élèves dans le domaine de la didactique du FLE.

La formation des enseignants a évolué autour de trois modèles : (1) le modèle artisanal : l'enseignement est considéré comme un métier ; les enseignants apprennent en faisant, au contact d'un maître qu'ils imitent dans une démarche de compagnonnage ; (2) le modèle des sciences appliquées : l'enseignement est considéré comme l'application de théories associées à un contenu disciplinaire ; les enseignants apprennent les théories et les appliquent dans leur pratique en classe ; (3) Le modèle réflexif : enseigner implique de savoir agir et de réfléchir sur sa propre pratique. L'enseignant apprend par la recherche, l'étude théorique et l'expérience. Il devient un praticien autonome et réflexif. Le modèle réflexif s'impose aujourd'hui comme l'approche dominante dans la formation des enseignants de langues (Lingam et Raghuwaiya, 2014 ; Morales, 2016). La formation par la recherche

apparaît ainsi comme une nécessité pour qualifier des futurs enseignants plus professionnels et compétents.

Professionnalisation et formation par la recherche

Le concept de professionnalisation se définit comme un ensemble de dispositifs et d'actions visant à perfectionner la pratique de l'enseignement en classe, en rehaussant la qualité et les normes de la formation des enseignants. Ce concept de professionnalisation implique que la formation et le travail des enseignants prennent une nouvelle trajectoire (Bodergat et al., 2020).

Bérubé (2005) souligne la nécessité d'une transformation profonde des fondements de la formation des enseignants pour une véritable professionnalisation. Selon elle, l'enseignement est considéré comme une tâche extrêmement complexe reposant sur un fondement solide de connaissances et de compétences, structuré et intégré aux pratiques professionnelles. Dans cette optique, la professionnalisation demande que la formation soit conçue comme une activité ancrée dans le contexte scolaire, en tant que terrain de formation pour les futurs enseignants.

Les recherches consacrées à la professionnalisation mettent en évidence la nécessité de renouveler le contenu de la formation des enseignants en intégrant les résultats des recherches, en accordant une place plus importante à la formation pratique et au développement professionnel, et en promouvant des approches permettant aux enseignants et aux futurs enseignants de réfléchir de manière critique sur leurs pratiques de formation et d'enseignement. En effet, la formation par la recherche est

considérée comme un outil pertinent pour développer la réflexivité chez les praticiens, leur permettant de s'approprier les connaissances et de les mettre en pratique dans leur propre contexte professionnel, favorisant ainsi l'acquisition d'une posture réflexive (Etienne,2008).

Le processus de professionnalisation s'est accompagné de la mise en place de dispositifs de formation professionnelle visant à établir ou à consolider un lien entre la formation théorique et l'exercice de la profession. À cet égard, les institutions de formation ont dû renforcer de nouveaux outils d'apprentissage tels que les projets de recherche, les stages de longue durée, l'analyse réflexive des pratiques, l'alternance de formation/travail, etc. La recherche en classe a particulièrement eu un impact significatif sur les pratiques professionnelles des enseignants.

De ce point de vue, les futurs enseignants doivent maîtriser les compétences méthodologiques et intellectuelles qui leur permettent de réfléchir de manière ordonnée sur leurs pratiques, de les partager, de les améliorer et d'y introduire des innovations susceptibles d'en accroître l'efficacité. Ainsi, la réflexion théorique, le regard critique et l'innovation deviennent des éléments essentiels de la formation d'un praticien réflexif, capable d'analyser avec justesse son action, d'évaluer les situations d'enseignement ou d'apprentissage et les réponses des élèves afin de porter un jugement pédagogique approprié et nuancé.

Pour cette raison, le stage pratique ne se résume plus à une simple application des connaissances acquises en formation. Il devient un véritable terrain de recherche et de formation, orienté vers l'analyse des pratiques de classe à partir de l'observation attentive des situations pédagogiques. Le rôle du formateur évolue également. Il passe d'un simple transmetteur de connaissances à un accompagnateur, guidant les stagiaires dans leurs démarches de formation et les aidant à développer leurs compétences professionnelles en situation réelle.

L'enseignement ne se résume pas à suivre un modèle ou à appliquer aveuglément une théorie. Il s'agit plutôt de résoudre des problèmes, d'agir dans des situations critiques ou d'urgence, et de prendre des décisions. Pour assumer ce rôle, l'enseignant doit s'appuyer sur des connaissances scientifiques. C'est pourquoi nous considérons qu'il est essentiel d'initier les futurs enseignants à la recherche en éducation. De plus, la pratique de la recherche empirique peut aider les futurs enseignants à développer leur capacité à observer, à analyser et à construire des connaissances.

Dans le cadre de la formation par la recherche, une importance est accordée au choix du sujet et à la construction de la problématique de recherche. Cette approche de formation favorise l'ouverture d'esprit, les interprétations multiples et le développement de la pensée critique. Wenzel (2015) a constaté que la démarche de recherche a contribué au développement de la capacité d'analyse des stagiaires en établissant des liens entre les références théoriques et les outils de collecte de données. Ainsi, la formation

par la recherche permet aux stagiaires de développer des compétences réflexives qui leur permettent de revisiter leur pratique avec un regard neuf, en identifiant les connaissances mobilisées et en identifiant les problèmes rencontrés. De nombreuses études (Etienne, 2008 ; Gremmo et Gérard, 2008 ; Lieutaud, 2012) soulignent l'importance de la réflexivité au cœur de la formation par la recherche.

Lieutaud (2012) considère que la formation par la recherche représente une voie prometteuse pour contribuer à la professionnalisation à travers l'analyse des pratiques professionnelles. Dans cette perspective, les compétences acquises grâce à la recherche telles que la formulation de problèmes, d'hypothèses, et la recherche de solutions, notamment lors de la réflexion sur les pratiques, deviennent essentielles pour répondre de manière plus adéquate aux besoins de la formation professionnelle. En somme, la formation par la recherche peut professionnaliser les futurs enseignants en les initiant à une démarche réflexive et critique, en développant leurs compétences en recherche, et en favorisant leur développement professionnel.

Pineda, et al. (2022) propose de considérer la recherche-action comme un outil de professionnalisation pour enrichir l'analyse des pratiques. Le principe fondamental qui structure la formation des enseignants est celui d'apprendre par et dans l'action. Il est indéniable que le sens de la formation ne peut se limiter à la simple transmission des connaissances. Au contraire, il s'agit de placer les

formés dans des situations où ils se confrontent à eux-mêmes. Bien sûr, cela doit se faire dans des conditions favorables, avec un encadrement sécurisé et un soutien disponible en cas de besoin, afin que les formés puissent développer la confiance en eux-mêmes.

Recherche-action

La naissance du concept de recherche-action peut certainement être associée à l'avènement du pragmatisme en tant que théorie de la connaissance. Le terme de recherche-action est attribué à Kurt Lewin. Cette méthode de recherche s'est surtout développée dans les domaines de la psychologie industrielle et du travail social. Cependant, les idées qu'elle a défendues ont rapidement exercé une influence majeure sur les pratiques de formation en psychologie, en travail social et en pédagogie. John Dewey est considéré comme le pionnier de la recherche-action en éducation. Bien qu'il n'ait pas utilisé le terme "recherche-action" lui-même, son travail en est une expression concrète, car il visait à créer une science de l'éducation ancrée dans l'analyse des pratiques pédagogiques avec les acteurs de terrain (Edwards et Burns, 2016). La recherche-action se distingue par son approche qui intègre étroitement la recherche et l'action, c'est-à-dire la pratique. Cette méthodologie considère la connaissance et la compréhension comme des éléments indissociables de la pratique et permet d'utiliser la recherche dans des situations concrètes. Le chercheur, acteur de terrain, cherche à la fois à améliorer sa pratique et à approfondir sa compréhension d'une théorie (Canlas et

Karpudewan,2020 ; Pineda et al. 2022). Ce type de recherche vise à combler le fossé entre la théorie et la pratique. La théorie éclaire la compréhension et l'action dans des situations concrètes, tout en nourrissant la pratique. Parfois, la théorie émerge de l'action elle-même, illustrant l'un des principes fondamentaux de la recherche-action : l'action est source de connaissance. Ainsi, l'écart entre théorie et pratique tend à se réduire, car la théorie n'est plus uniquement un outil pour guider l'action, mais également un support pour la compréhension et la recherche de solutions (Garcés et Granada,2016).

Cortes et al. (2020) la définit comme un type de recherche scientifique que les praticiens entreprennent pour résoudre des problèmes spécifiques liés à leur travail et améliorer leur pratique. Il s'agit d'une forme évolutive de développement professionnel pour les praticiens qui repose sur l'auto-évaluation. La recherche-action implique l'identification des problèmes rencontrés dans le contexte professionnel et vise à stimuler les capacités des parties concernées, ainsi que des professionnels, à remédier à ces problèmes par le biais d'une action participative et collaborative. Son objectif est de trouver des solutions pratiques aux problèmes identifiés. Ces problèmes sont souvent circonscrits et émergent généralement du contexte local.

Pour Mertler (2021), la recherche-action constitue un outil pratique permettant aux enseignants d'examiner leur travail de manière critique et réflexive, d'évaluer si ce travail correspond à

leurs attentes et objectifs, et de se positionner comme acteurs clés de leur propre développement professionnel. Sur ce point, Semathong (2023) affirme que la recherche-action vise à améliorer la performance des enseignants en les formant à utiliser cette approche pour améliorer leur pratique pédagogique, résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés et enrichir leurs activités d'enseignement. La recherche-action est souvent considérée comme une pratique, une activité, un outil ou une stratégie de développement professionnel visant à permettre aux enseignants d'apprendre en explorant des questions d'intérêt, de curiosité, de besoin ou de défi dans leur pratique pédagogique (Dikilitaş et Griffiths, 2017).

La recherche-action ne se limite pas à l'enseignant seul, mais implique également la collaboration non seulement avec les collègues enseignants, mais aussi avec les élèves, l'administration scolaire et les parents. Tous les participants deviennent des acteurs et des co-chercheurs consentants du processus de recherche, car ils sont engagés dans la compréhension de la problématique. Il existe plusieurs domaines dans la recherche-action qui pourraient aborder des problèmes pédagogiques liés aux programmes, à la performance des enseignants, à la méthodologie ou encore au niveau d'assimilation des élèves. Il y a également des recherches qui portent sur des problèmes psychologiques, tels que les sentiments éprouvés par les élèves qui entravent leur progression, ainsi que les comportements pouvant être observés chez le personnel de l'école, liés à la peur et à la timidité. Ces problèmes

peuvent être individuels, collectifs ou institutionnels, nécessitant ainsi un développement correspondant au niveau individuel, collectif ou institutionnel (Hine,2013 ; Paredes-Chi et Castillo-Burguete,2018 ; Canlas et Karpudewan,2020).

En général, la recherche-action peut avoir plusieurs objectifs, tels que le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la résolution de problèmes, la production de connaissances ou l'amélioration d'une situation donnée. C'est un type de recherche qui exige une implication active de la part du participant. En quelque sorte, c'est une stratégie opposée à la recherche traditionnelle, souvent considérée comme indépendante, non réactive et objective. La recherche-action se distingue par la valeur accordée aux savoirs subjectifs et pratiques, ancrés dans une réalité.

Modalités et étapes de la recherche-action

La recherche-action peut revêtir différentes formes selon les intentions, les intérêts qu'elle cherche à servir et les caractéristiques qui en découlent, ainsi que la position du chercheur par rapport au système social étudié. Ces différentes formes de recherche-action répertoriées dans la littérature comprennent la recherche-action politique, critique, participative, appliquée et collaborative. Par exemple, selon Garcés et Granada (2016), la recherche-action collaborative vise à améliorer la qualité des organisations ou des communautés, tandis que la recherche-action participative vise à résoudre un problème

spécifique dans une salle de classe, une école ou une autre communauté. Mertler (2016) regroupe les modalités de la recherche-action en trois catégories : la recherche-action positiviste (classique), qui vise à étudier les comportements humains et les phénomènes sociaux dans le monde réel ; la recherche-action interprétative (contemporaine), qui se concentre sur l'analyse et la compréhension des textes et des discours ; et la recherche-action stratégique, qui vise à trouver des solutions concrètes aux difficultés et à améliorer l'apprentissage et l'enseignement. En éducation, les trois principales finalités de la recherche-action sont : apporter une amélioration, un changement, une transformation à la situation pédagogique (action) ; soutenir le développement personnel, professionnel, organisationnel ou social des personnes impliquées dans cette situation pédagogique (formation) ; et améliorer la connaissance de cette situation pédagogique (recherche). La Recherche-Action-Formation (RAF) met l'accent sur la formation de tous les acteurs impliqués, y compris le chercheur. La RAF est étroitement associée à la posture du « praticien-chercheur ».

Il existe de nombreux modèles qui décrivent les étapes de la recherche-action. Cela signifie qu'il n'y a pas de modèle unique ou de "bonne" façon de pratiquer la recherche-action : chaque contexte est différent, et chaque processus de recherche-action sera donc unique. Néanmoins, la recherche-action est souvent décrite à travers quatre processus de base qui se chevauchent : la planification, l'action, l'observation et la réflexion (Mertler,2021).

La recherche-action adopte la forme d'une spirale de cycles de recherche structurés de manière similaire. Chaque cycle débute par une observation de ce qui se passe sur le terrain. La réflexion qui en découle guide l'élaboration d'un plan d'action. Ce plan est ensuite mis en œuvre, ses effets sont analysés, ajustés si nécessaire, et le cycle recommence selon des séquences similaires. Le passage de l'observation du terrain à l'élaboration du plan d'action nécessite des discussions, des négociations, l'exploration de diverses possibilités, l'évaluation de ces possibilités et la prise en compte des contraintes. Les changements sont ensuite mis en œuvre conformément au plan établi et suivis afin d'être étudiés et analysés. Une réflexion est alors menée sur l'impact des mesures prises, et d'autres nouveaux changements sont mis en œuvre en fonction des résultats obtenus. Ainsi, la multiplication des cycles courts permet d'accélérer les changements et d'améliorer les actions envisagées (Catroux, 2002 ; Crawford, 2022 ; Semathong, 2023).

Dans la recherche-action, le cadre de réflexion, fondé sur la théorie et l'expérience, est nécessairement ouvert. Il est enrichi, affiné et transformé au fil des cycles de planification, d'action et de réflexion. Plusieurs auteurs la décrivent comme une démarche itérative, impliquant de nombreux allers-retours et processus différents. Elle se caractérise par le travail dans une spirale, car elle ne fonctionne pas selon un système en boucle fermée qui

commencerait par un problème pour se terminer par une solution à ce problème.

Caractéristiques de la recherche-action

Crawford (2022) distingue la recherche-action de la recherche académique rigoureuse sur plusieurs points. Contrairement à cette dernière, la recherche-action ne vise pas nécessairement à généraliser les résultats obtenus, à apporter une contribution académique au domaine pédagogique ou à valider une théorie. Son objectif premier est de produire des savoirs situés, ancrés dans le contexte spécifique d'intervention. En conséquence, les savoirs issus de la recherche-action ne s'adressent pas à un public universel, mais aux acteurs directement impliqués dans les changements mis en œuvre sur le terrain. Ces savoirs, fruits d'une démarche réflexive et collaborative, éclairent les pratiques et permettent d'améliorer les situations concrètes. Johnson (2012) souligne également que la mise en œuvre de la recherche-action ne prend pas des années et ne nécessite pas obligatoirement de se baser sur une multitude de références et de sources académiques. Selon Manfra (2019), la recherche-action est une approche qualitative plutôt que quantitative. Elle s'appuie sur des outils adaptés à son mode de fonctionnement, privilégiant la communication directe : observation participante, entretiens semi-directifs, groupes de discussion, etc. Elle met l'accent sur la convivialité en simplifiant ou en rendant plus ludiques les dispositifs de collecte de données : utilisation de photos, activités de dessin, travail sur des enregistrements vidéo, etc. Son caractère

réactif aux incidents critiques la rend intrinsèquement empirique. En effet, des études révèlent que l'utilisation de méthodes mixtes dans la recherche en éducation a augmenté ces derniers temps, y compris dans la recherche-action, en raison de leur flexibilité, de leur rigueur et de leur capacité à fournir une gamme de données pour étayer les preuves de la pratique (Crawford, 2019 ; Crawford et Tan, 2019).

La recherche-action vise principalement à modifier la réalité sociale problématique par le biais d'actions entreprises en collaboration entre chercheurs et acteurs sur le terrain. Les chercheurs doivent établir de véritables relations de coopération avec les acteurs concernés, fondées sur la démocratie et l'égalité. Le rôle du chercheur en tant que détenteur exclusif du savoir n'a plus sa place dans la recherche-action. Les personnes impliquées ne sont pas considérées comme des sujets ou des objets d'étude, mais comme des acteurs dans la réalité. Ils sont des co-chercheurs, motivés par les mêmes intérêts que les chercheurs, désireux de comprendre un problème ou un phénomène et d'agir pour changer la réalité et améliorer les choses. Parfois, la recherche-action prend la forme d'un effort de coopération, où une équipe de chercheurs et de praticiens travaillent ensemble sur un projet. De plus, les enseignants eux-mêmes peuvent entreprendre un projet sans intervention de chercheurs externes (Manfra, 2019 ; Tirol et al., 2022 ; Semathong, 2023).

Dans le domaine de l'éducation, la recherche-action est l'une des principales activités de développement professionnel susceptibles d'autonomiser les enseignants (Challah et al.,2023), de favoriser l'émergence et l'évolution d'identités nouvelles (Edwards et Burns,2016 ; Yuan et Burns,2017), de renforcer leur sentiment d'auto-efficacité (Ghouati,2019) et de leur accorder une plus grande autonomie dans la recherche et l'enseignement (Dikilitaş et Griffiths,2017). La recherche-action semble être un outil efficace pour amener progressivement les participants à une meilleure compréhension et appropriation des compétences acquises au cours de leur formation, et ce, grâce à la réflexivité qu'elle encourage.

Recherche-action et pratique réflexive

La pratique réflexive est considérée comme un outil essentiel pour développer une compréhension plus profonde des pratiques d'enseignement et pour améliorer l'efficacité de l'enseignement. La réflexivité implique la prise de conscience de l'enseignant des besoins, des centres d'intérêt et des motivations de ses élèves, ainsi que de ses propres domaines à améliorer pour transformer sa pratique. En d'autres termes, la réflexivité permet à l'enseignant de porter un regard critique sur sa pratique. Par conséquent, la pratique réflexive est à la fois une finalité et un élément clé du développement professionnel (Morales 2016 ; Gareau,2018). Cette pratique peut être individuelle ou collective et se manifeste lors de la rencontre de situations incertaines, problématiques, nouvelles ou complexes, que le praticien réflexif peut

diagnostiquer, interpréter et résoudre afin de construire des connaissances dérivées de l'expérience, qui sont théorisables et transférables (Desharnais, 2021).

L'activité réflexive repose sur un ensemble d'outils tels que le journal de bord, l'observation en classe, le stage pratique, la rédaction d'un projet de recherche, etc. (Morales2016, Gareau, 2018). Selon Morales (2016), le formateur doit être en mesure de fournir aux enseignants en formation les compétences d'observation et d'analyse réflexive nécessaires pour rendre leur expérience d'apprentissage professionnelle véritablement significative. La pratique réflexive est un élément essentiel de la professionnalisation des enseignants. Elle leur permet de mieux se connaître, d'évaluer, d'améliorer ou de transformer leur pratique, ainsi que de réguler leur action, c'est-à-dire de contrôler leur implication dans l'acte éducatif. Dans cette perspective, nous croyons que la pratique réflexive est associée à l'efficacité des enseignants ; les professionnels réflexifs étant considérés comme les plus performants. En effet, l'implication dans un projet de recherche-action permet aux enseignants en formation d'analyser systématiquement leurs représentations, de développer leurs compétences en recherche et de prendre des décisions éclairées sur leurs propres pratiques. En d'autres termes, placer les enseignants dans une posture de recherche leur permet également de développer de nouvelles capacités telles que le questionnement, l'observation, l'analyse, la communication, etc. Les objectifs de la

recherche-action sont similaires à ceux de la pratique réflexive, à savoir l'amélioration et le changement de la pratique enseignante, le développement et l'autonomisation des enseignants dans l'action.

Challah et al. (2023) affirment que la recherche-action est un processus systématique d'étude de cas dans de vraies écoles ou salles de classe visant à responsabiliser les enseignants, à les former à analyser et résoudre leurs problèmes, et à leur ouvrir de nouveaux horizons pour améliorer le processus éducatif en termes de services et de méthodes d'enseignement. De plus, la recherche-action vise à apprendre par l'action, ce qui conduit à des moyens de développement personnel ou professionnel axés sur l'amélioration et/ou le raffinement des pratiques. Dans l'approche de la recherche-action, l'accent est mis sur la réflexivité pour fournir des informations sur la pratique. Les enseignants qui entreprennent un tel processus d'investigation pourraient acquérir de nouvelles connaissances, développer une prise de conscience et acquérir de nouvelles compétences pour enseigner de manière plus adaptée et appropriée au contexte (Dikilitaş et Yaylı, 2018), sur la base des preuves ou des données qu'ils génèrent. La réflexion devient transformative et critique lorsqu'elle est mise en œuvre dans le cadre de la recherche-action (West et Crookes, 2017).

Mills (2014) a souligné que les enseignants doivent planifier leur propre développement professionnel de manière autodirigée au sein d'une communauté d'apprentissage composée de leurs pairs et/ou de leurs élèves. La capacité de réflexivité sur leur propre

pratique est une compétence importante qui permet aux enseignants de résoudre des problèmes et de mettre en œuvre des innovations dans un but pédagogique (Kane et Chimwayange, 2014). L'une des caractéristiques distinctives de la recherche-action est de placer l'enseignant dans une posture de chercheur afin de comprendre, d'améliorer et de modifier sa pratique. Cette posture réflexive implique la capacité d'observer, de partager et de discuter de manière critique avec ses pairs des pratiques et des expériences d'enseignement (Mertler, 2009).

Dans l'étude de Boruah (2017), les enseignants ont perçu la recherche comme un outil précieux pour améliorer leurs pratiques d'enseignement et les résultats d'apprentissage de leurs élèves. Elle enrichit leurs connaissances pédagogiques et didactiques, ce qui se traduit positivement dans l'apprentissage des élèves. Par conséquent, il est essentiel de comprendre les attitudes des enseignants envers la recherche, car leurs croyances ont un impact significatif sur leur pratique en classe.

Les attitudes des futurs enseignants envers la recherche en éducation

Les attitudes sont influencées par l'état interne de l'individu, qui est constitué de l'ensemble de ses croyances, de ses connaissances et de ses représentations sociales concernant la situation à laquelle il est confronté. La plupart des attitudes résultent d'une expérience directe ou d'un apprentissage par observation de l'environnement. Elles reflètent les sentiments, les croyances et les comportements

à l'égard d'un objet, d'un être ou d'une autre entité. Les attitudes se construisent à partir de trois composantes de base : la composante cognitive se traduit par les connaissances d'une personne sur un objet ou une situation, la composante émotionnelle est représentée par les sentiments, favorables ou défavorables, de cette personne à l'égard de l'objet ou de la situation, et la composante comportementale implique les réactions positives ou négatives de l'individu qui transparaissent dans sa façon d'agir face à l'objet ou à la situation(Fongkanta et al.,2022;Günyel et Bilgivar,2023)

En bref, les attitudes peuvent être des points de vue positifs ou négatifs d'une personne à l'égard d'un lieu, d'une chose ou d'un événement. Elles représentent l'élément dynamique des comportements humains, motivant les individus à s'engager avec plus d'intérêt.

Des recherches antérieures ont montré que les attitudes des enseignants en formation à l'égard de la recherche en éducation commencent à se former au cours de leur formation initiale (Ilhan et al., 2015). De plus, leurs compétences en matière de recherche se développent pendant cette période (Walter & Hen, 2012), et ces compétences ne changent pas de manière significative une fois que les étudiants sont devenus des enseignants en service.

D'autres études ont montré que les enseignants ne suivent pas suffisamment la recherche pédagogique et n'adoptent pas de méthodes fondées sur la recherche scientifique dans leur enseignement (Ratcliffe et al., 2005 ; Dagenais et al., 2012 ; Yildirim et al., 2014). Cependant, McDonough (2006) a constaté

que les enseignants ne considèrent pas la recherche comme l'une de leurs principales responsabilités. De plus, la majorité des enseignants craignent souvent de s'impliquer dans la recherche en classe et ne voient pas comment la recherche peut bénéficier à leur travail car ils n'ont pas les connaissances et la formation nécessaires pour établir ces liens. Ils pensent que la conduite d'une recherche scientifique est fastidieuse, prend du temps et nécessite beaucoup de patience et de ressources pour mener à bien une tâche de recherche (Cortes et Reyes Jr. ,2021). Cela pourrait s'expliquer par l'absence d'attitudes positives à l'égard de la recherche en éducation pendant la formation initiale des enseignants.

Impevedo et Malik (2016) proposent des exemples de moyens pour favoriser une perception positive de la recherche afin de stimuler la pratique réflexive. Il est très important de cultiver une attitude favorable à la recherche parmi les enseignants. Dans cette optique, l'attitude positive des enseignants envers la recherche scientifique est l'un des facteurs déterminants pour améliorer leur qualité et renforcer leurs pratiques en classe. Les enseignants estiment que la recherche-action contribue à leur développement professionnel, à l'examen critique et systématique de leur pratique, à l'identification et à la résolution des problèmes rencontrés dans l'école et en classe, ainsi qu'à l'acquisition de connaissances et de compétences pour un enseignement efficace (Ulla et al.,2017). De plus, Morales et al. (2016) ont indiqué que les enseignants ont des opinions positives à l'égard de la recherche-action, celle-ci les

aidant à favoriser l'apprentissage des élèves et à promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie.

Nous devons examiner l'attitude des futurs enseignants envers la recherche, car c'est un élément important à prendre en compte lors de la formation par la recherche-action. Selon la littérature, les enseignants ne sont pas tous favorables à la recherche et présentent parfois des réticences à y adhérer, principalement en raison du manque de connaissances persistant sur le concept. Muthusamy et al. (2017) ont constaté qu'une attitude positive envers la recherche est la clé du succès et du progrès dans les sociétés fondées sur la connaissance.

Enfin, nous pouvons donc remarquer que certaines études ont observé la façon dont les enseignants perçoivent la recherche en éducation et l'attitude qu'ils entretiennent envers celle-ci, deux éléments essentiels à prendre en considérant lors d'un virage vers la formation par recherche. À la lumière de la littérature sur ce sujet, il est clair que les enseignants ne sont pas unanimement favorables envers la recherche et qu'ils ont certaines réticences à y adhérer, notamment en raison du manque de leurs connaissances par rapport à la recherche en éducation.

Cadre expérimental

Afin d'atteindre les objectifs de la présente recherche, la chercheuse a élaboré les outils et matériels suivants :

A- La liste :

Cette liste a visé à définir les compétences de gestion de l'hétérogénéité des élèves nécessaires aux futurs enseignants de FLE de notre échantillon afin d'améliorer leur niveau professionnel. Pour élaborer cette liste, une revue de la littérature portant sur le développement des compétences professionnelles en général et des compétences de gestion de l'hétérogénéité des élèves en particulier a été réalisée. Cette liste se compose de 11 compétences (voir annexe 1) qui concernent la diversité de l'organisation de la classe, du contenu de l'apprentissage, des activités d'apprentissage, du temps des activités, des outils d'apprentissage, du degré d'orientation des élèves, des consignes données aux élèves, des formes d'évaluation, des types d'évaluation, des méthodes d'apprentissage et des situations d'apprentissage. La chercheuse a validé la liste en la soumettant à un jury d'experts pour obtenir leurs commentaires sur les compétences en termes de pertinence, de nécessité et de formulation.

B- Le test de la gestion de l'hétérogénéité des élèves

Ce test a visé à évaluer le niveau de connaissances des futurs enseignants de notre échantillon en matière de gestion de l'hétérogénéité des élèves. Il se compose de trois parties : la première partie comprend 8 questions à choix alternatif (Vrai ou Faux), la deuxième partie comprend 12 questions à choix multiples, et la troisième partie comprend 5 questions

d'appariement. Les questions du test portent sur la pédagogie différenciée. Le nombre total de questions du test est de 25. Nous avons attribué une note à chaque question, ce qui signifie que la note totale du test est également de 25. Pour tester la validité du test, nous avons suivi deux étapes. D'abord, nous avons conçu les questions en nous basant sur un tableau de spécification, identifiant ainsi les objectifs du test et les niveaux de connaissances à évaluer. Ensuite, on a soumis le test et le tableau de spécification à un jury d'experts pour évaluer la pertinence des questions. Le test a été ajusté selon les recommandations des spécialistes, notamment sur la clarté des questions. Pour tester sa fidélité, nous l'avons administré deux fois à un échantillon de 25 futurs enseignants, différent de celui de la recherche, avec un intervalle de quinze jours. L'analyse statistique des résultats a montré un coefficient alpha de Cronbach de 0,86 confirmant la fidélité du test. Pour le temps requis pour répondre, nous avons utilisé les moyennes des temps mis par les futurs enseignants, concluant que le test pourrait être administré en 45 minutes.

C- La grille d'observation

La chercheuse a élaboré une grille d'observation dans le but d'évaluer de manière objective les compétences de gestion de l'hétérogénéité des élèves chez les futurs enseignants et de porter un jugement détaillé sur le niveau de maîtrise de chaque futur enseignant. Cette grille se compose de deux éléments principaux : les compétences de gestion de l'hétérogénéité des élèves, qui servent de critères à l'évaluation de la performance en classe de

FLE, et une échelle d'appréciation, permettant d'indiquer les niveaux de performance en trois points, allant de "très bien" (codé 3) à "faible" (codé 1). La grille comprend 8 compétences découlant d'une revue étendue des études antérieures. La validité de la grille d'observation a été vérifiée par un jury d'experts, qui a jugé de la pertinence des compétences proposées et de leur adéquation aux compétences de gestion de l'hétérogénéité des élèves. Pour tester la fidélité de la grille, l'accord inter-juges a été calculé. La chercheuse a demandé à un autre collègue d'évaluer les futurs enseignants. En appliquant l'équation de Pearson pour calculer le coefficient de corrélation entre les notes attribuées par les deux correcteurs, l'indice de fidélité de la grille d'évaluation s'est avéré être de 0,91. Ce résultat confirme la fidélité de la grille.

D- La grille d'évaluation critériée

Afin d'évaluer la qualité des projets de recherche-action menés par les futurs enseignants de notre échantillon, la chercheuse a élaboré une grille d'évaluation critériée. Cette grille nous a permis d'effectuer une évaluation objective des projets en tant qu'instrument d'évaluation sommative, c'est-à-dire en évaluant les futurs enseignants après la réalisation du projet. La grille est divisée en cinq axes représentant les compétences du futur enseignant dans le cadre d'un projet de recherche-action : la pertinence du projet de recherche, le plan du projet de recherche, la qualité de la méthodologie, la rigueur de la recherche, l'impact et la transférabilité de la recherche, comportant 18 critères. Chaque

critère d'évaluation est décrit par cinq niveaux de performance : excellent, très bien, bien, satisfaisant, insuffisant. Nous utilisons cet étalonnage comme un barème de notation. La validité de cette grille a été vérifiée par un jury de spécialistes, à qui nous avons demandé si le contenu était pertinent par rapport à ce que la grille était censée mesurer, et approprié au public visé. La concordance de leurs réponses concernant la pertinence et l'appropriation du contenu a indiqué que le contenu de cette grille est valide. Afin de tester la fidélité de la grille, nous avons vérifié l'accord inter-juges. La chercheuse a demandé à deux de ses collègues d'évaluer les futurs enseignants. En calculant le coefficient de corrélation entre les notes attribuées par ces deux collègues à travers l'équation de Pearson, nous avons trouvé que l'indice de fidélité de la grille d'évaluation critériée était de 0,90. Cela signifie que la grille est fidèle.

E- Le questionnaire

Ce questionnaire a visé à préciser l'attitude des futurs enseignants envers la recherche-action. Il s'agit d'une échelle de Likert à 5 points, où 1 correspond à "Tout à fait en désaccord" et 5 à "Tout à fait d'accord". Les futurs enseignants doivent indiquer leur degré d'accord ou de désaccord avec chaque énoncé en cochant la case correspondant à leur choix. Le questionnaire a comporté 13 énoncés inspirés de la littérature sur la recherche-action et les attitudes envers celle-ci. La validité du questionnaire a été évaluée par un jury d'experts, qui a confirmé la pertinence et l'adéquation de l'outil à l'objectif visé. Pour mesurer la fiabilité de l'échelle de

mesure, nous avons utilisé le test de consistance interne de Cronbach. Le coefficient alpha obtenu pour l'échelle totale est de 0,914, indiquant une fiabilité interne élevée.

F- Le programme de formation

Notre programme a visé à former des futurs enseignants en FLE à mettre en œuvre les étapes de la recherche-action pour résoudre les problèmes liés à l'hétérogénéité des élèves. Le programme s'est composé de deux phases : La première phase est consacrée à l'acquisition de connaissances sur la recherche en éducation et, plus particulièrement, sur la recherche-action en tant que stratégie de développement professionnel dans l'enseignement du FLE. Les contenus de cette phase incluent la recherche en éducation, la recherche-action, la problématisation, la recherche documentaire et la littérature scientifique, ainsi que les outils et les méthodes de collecte et d'analyse des données quantitatives et qualitatives. Dans cette partie théorique, des cours magistraux interactifs ont été utilisés. Un bilan de l'apprentissage des futurs enseignants a été réalisé à la fin de cette phase au moyen d'un test de connaissance à choix multiples portant sur la définition de la recherche-action, ses caractéristiques, ses avantages, ses étapes, ses types, ses objectifs et sa mise en œuvre. Chaque question a été attribuée un point, la note totale du test étant sur 25. La deuxième phase est consacrée à la conception et à l'expérimentation des projets pour approfondir et mettre en pratique le contenu abordé dans la première étape. L'expérimentation du projet s'est effectuée dans le

cadre du stage pratique. Au cours de cette phase, les futurs enseignants mettent en œuvre la recherche-action pour élaborer des solutions novatrices et adaptées aux problématiques de gestion de l'hétérogénéité des élèves en vue de développer leurs compétences langagières. Les étapes de cette phase comprennent la définition du problème, l'élaboration du cadre conceptuel, l'élaboration des outils de recherche et de l'unité basée sur la pédagogie différenciée comme méthode de gestion de l'hétérogénéité des élèves, l'application des outils de recherche et de l'unité, l'analyse et l'interprétation des données, ainsi que la rédaction du rapport final.

Pour encourager l'engagement des futurs enseignants au sein de la communauté d'apprentissage lors de la réalisation de leurs projets de recherche, nous les répartissons en six groupes, chaque groupe comprenant six ou sept participants. La chercheuse les accompagne tout au long des étapes de leurs projets, en s'appuyant sur une fiche de suivi de l'encadrement de la recherche-action.

Notre étude s'est limitée à un seul groupe expérimental composé d'étudiants de quatrième année de la section de français à la faculté de pédagogie d'Al Ariche. L'expérimentation s'est déroulée sur deux semestres au cours de l'année universitaire 2022-2023. Le premier semestre a été consacré à la partie théorique du programme de formation basé sur la recherche-action. Cette formation a duré 10 semaines, à raison d'une séance par semaine. Le second semestre a été dédié à la conception et la mise en œuvre

des projets de recherche-action par les futurs enseignants. Cette phase a duré 9 semaines, à raison de deux séances par semaine.

Les résultats :

L'analyse statistique des données recueillies est effectuée à l'aide du logiciel SPSS-18(Statistical Package for the Social Sciences)afin de déterminer dans quelle mesure les hypothèses de notre recherche sont infirmées ou confirmées. Pour vérifier la première hypothèse de la recherche, qui est : « Il y a une différence statistiquement significative entre la moyenne des notes du groupe expérimental au niveau de 0.05 au pré/post-test de la gestion de l'hétérogénéité des élèves en faveur du post-test », nous avons comparé les résultats obtenus au pré et au post-test en utilisant le test T.

Tableau 1 : pré-post test de la gestion de l'hétérogénéité des élèves

Test	Nombre	Moyenne	Écart-type	T-Test	Signification
Pré-test	40	8.46	3.07	38.74	.000
Post-test	40	20.40	2.48		

Le tableau (1) indique qu'il y a une différence significative entre la moyenne des notes des futurs enseignants au pré-test de la gestion de l'hétérogénéité des élèves (M = 8.46, ÉT = 3.07) et au post-test (M = 20.40, ÉT = 2.48) en faveur du post-test ($t = 38.74$, $p = 0.00 < 0,05$). Cela signifie que les futurs enseignants ont largement bénéficié du programme de formation basé sur la recherche-action à développer leurs connaissances en matière de la gestion de l'hétérogénéité des élèves. Pour vérifier la deuxième hypothèse de la recherche qui est « Il y a une différence

statistiquement significative entre la moyenne des notes du groupe expérimental au niveau de 0.05 à la pré-post application de la grille d'observation de gestion de l'hétérogénéité des élèves dans la classe du FLE en faveur de post- application », nous avons comparé les résultats obtenus au pré et au post application.

Tableau 2 : Le niveau de la gestion de l'hétérogénéité des élèves :

Items	Application	Niveaux de la gestion de l'hétérogénéité			M	E.T.
		Faible	Bien	Très bien		
Varier des tâches	Pré	91.4%	5.7%	2.9%	1.11	.404
	Post	2.9%	34.3%	62.9%	2.60	.553
Varier la durée de l'activité	Pré	80%	17.1%	2.9%	1.23	.490
	Post	0%	48.6%	51.4%	2.51	.507
Former des groupes	Pré	82.9%	14.3%	2.9%	1.20	.473
	Post	0%	45.7%	54.3%	2.54	.505
Utiliser l'évaluation formative	Pré	85.7%	11.4%	2.9%	1.17	.453
	Post	5.7%	40%	54.3%	2.49	.612
Varier les stratégies d'enseignement	Pré	85.7%	14.3%	0%	1.14	.355
	Post	8.6%	40%	51.4%	2.43	.655
Varier les supports	Pré	71.4%	25.7%	2.9%	1.31	.530
	Post	5.7%	51.4%	42.9%	2.37	.598
Varier l'interaction	Pré	80%	20%	0%	1.20	.406
	Post	0%	45.7%	54.3%	2.54	.505
Varier les aides	Pré	91.4%	8.6%	0%	1.09	.284
	Post	2.9%	28.6%	68.6%	2.66	.539
Total	Pré	83.0%	16%	1%	1.18	.172

	Post	3. %	42%	55%	2.51	.516
--	------	------	-----	-----	------	------

A travers le tableau, nous constatons que les moyennes des scores obtenus à la post application de de la grille , concernant les compétences de gestion de l'hétérogénéité en classe de FLE (varier des tâches, varier la durée de l'activité, former des groupes, utiliser l'évaluation formative, varier les stratégies d'apprentissage, varier les supports, varier l'interaction et varier les aides) (M = = 2.60, 2.51, 2.54, 2.49, 2.43, 2.37, 2.54 et 2.66 respectivement) sont supérieures à celles des scores obtenus à la pré application (M =1.11, 1.23, 1.20, 1.17, 1.14, 1.31, 1.20 et 1.09 respectivement).

62,9 % des futurs enseignants ont été en mesure de proposer une diversification des tâches pour favoriser la réussite de tous les élèves. Ils ont ajusté la complexité des tâches à réaliser, que ce soit en l'augmentant ou en la diminuant, en fonction du niveau des élèves. Cela indique qu'ils ont une bonne connaissance de leurs élèves et de leurs compétences langagières. De plus, ils ont offert des tâches supplémentaires aux élèves qui n'ont pas atteint l'objectif attendu.

51,4 % des futurs enseignants ont réussi la gestion du temps en respectant les besoins des élèves. Ils ont équilibré le temps consacré (durée, rythme, fréquence) aux différentes activités afin de répondre aux rythmes ou aux besoins spécifiques des élèves.

54,3 % des futurs enseignants ont réparti les élèves en groupes homogènes ou hétérogènes pour remédier aux lacunes, développer

les compétences langagières, ou encourager l'entraide entre pairs. Par exemple, certains futurs enseignants ont regroupé les élèves en fonction de leurs performances aux épreuves scolaires standardisées, formant des groupes homogènes (les moins performants ensemble, les moyens ensemble, et les plus performants ensemble) ou des groupes hétérogènes rassemblant des élèves peu performants, moyennement performants et très performants. Les futurs enseignants ont varié entre le travail individuel, en binôme et en groupe, plaçant les élèves selon leur profil (besoins, intérêts, capacités, styles d'apprentissage, etc.).

En ce qui concerne l'évaluation formative, 54,3 % des futurs enseignants ont réalisé une évaluation formative pour évaluer les progrès de leurs élèves. Le futur enseignant a réfléchi et ajusté son enseignement afin de remédier aux difficultés des élèves ou de développer leurs compétences langagières. Les futurs enseignants ont mis en œuvre l'évaluation par les pairs, l'évaluation par l'enseignant et l'auto-évaluation pour identifier les points forts et les défis. Ils ont placé les élèves dans la situation d'évaluation pour soutenir leur concentration.

51.4% des futurs enseignants ont adapté les stratégies d'enseignement afin d'améliorer les apprentissages du plus grand nombre d'élèves possible et de réduire les écarts de compétences langagières. 42.9% des futurs enseignants ont varié les supports tels que vidéos, dictionnaires, cartes mentales, ordinateurs, etc. pour soutenir l'apprentissage des élèves.

54,3 % des futurs enseignants ont diversifié les interactions pour développer les compétences langagières et favoriser l'implication des élèves dans leurs apprentissages. Les méthodes pédagogiques qu'ils ont employées visent à transformer la structure des interactions entre les élèves, considérant les différences entre eux comme une source d'apprentissage plutôt que comme un obstacle. Les futurs enseignants ont guidé tous les élèves vers la réussite, accordant par exemple aux élèves moins compétents davantage d'opportunités pour répondre aux questions, plus de temps pour compléter leurs travaux, un soutien supplémentaire, des tâches plus accessibles, et des exercices d'approfondissement pour les plus compétents. Cela permet aux élèves de vivre des situations variées, de faire des choix et de gagner en autonomie.

68,6 % des futurs enseignants se sont préoccupés des aides pour la différenciation. Leur soutien a également varié en fonction des besoins de leurs élèves. Par exemple, ils ont demandé à un élève en difficulté de reformuler sa compréhension de ce qu'il doit accomplir, enseigné des stratégies d'apprentissage, fourni des explications verbales ou écrites aux élèves, et répété quelques explications.

D'après le tableau, nous pouvons remarquer que les huit compétences n'ont pas été développées de la même proportion. La compétence liée à la variation des aides semble être celle que les futurs enseignants maîtrisent le mieux (68.6 %, $m = 2.66$), tandis

que la compétence liée à la variation des supports semble être celle qu'ils maîtrisent le moins (42.9 %, $m = 2.37$).

Lors de la pré-application de la grille d'observation, 83 % des futurs enseignants ont obtenu un niveau inférieur dans toutes les compétences de gestion de l'hétérogénéité en classe de FLE. Cependant, lors de la post-application de la grille d'observation, 55 % des futurs enseignants ont atteint un niveau élevé dans toutes les compétences de gestion de l'hétérogénéité en classe de FLE. Cela signifie que la plupart des futurs enseignants ont développé leurs compétences pour gérer l'hétérogénéité en classe de FLE grâce à la formation par la recherche-action.

Tableau 3 : la qualité des projets de recherche-action des futurs enseignants

Le projet	Le taux de qualité du projet de recherche-action
Emploi de la pédagogie différenciée pour développer la compétence lexicale chez les élèves du cycle préparatoire.	75%
Emploi de la pédagogie différenciée pour développer l'orthographe chez les élèves du cycle préparatoire.	74%
Emploi de la pédagogie différenciée pour développer certaines compétences de la compréhension écrite chez les étudiants du cycle secondaire.	67%

Emploi de la pédagogie différenciée pour remédier aux difficultés de lecture chez les élèves du cycle préparatoire.	69%
Emploi de la pédagogie différenciée pour développer la production écrite chez les étudiants du cycle secondaire.	77%
Emploi de la pédagogie différenciée pour développer la communication orale chez les étudiants du cycle secondaire.	65%

L'effet positif de l'intervention de notre programme de formation basé sur la recherche-action a été démontré par le tableau précédent (tableau 4), explicitant la qualité des projets réalisés par les futurs enseignants pendant le stage pratique. Le pourcentage le plus bas de ce tableau est celui du projet qui a obtenu 65 % dans le score de la grille d'évaluation. Cela prouve que la formation par la recherche-action est un outil précieux pour aider les futurs enseignants à développer des compétences clés dans la gestion de l'hétérogénéité des élèves et à élaborer des projets pertinents et impactants dans l'apprentissage de leurs élèves.

Les sujets des projets des futurs enseignants répondent à des problématiques concrètes et observables en classe. Les futurs enseignants ont conduit la recherche-action en utilisant la pédagogie différenciée comme une réponse à l'hétérogénéité des élèves pour développer les compétences langagières. Cela signifie qu'ils ont suivi une méthodologie clairement définie et justifiée, basée sur les étapes de la recherche-action. Dans leurs projets, ils ont appliqué un ensemble diversifié de moyens, d'activités et de

procédures d'enseignement, s'appuyant sur des profils d'apprentissage variés tels que le style d'apprentissage, le rythme d'apprentissage et les besoins spécifiques.

Les sujets des projets élaborés par les futurs enseignants portaient sur des problématiques concrètes et observables rencontrées en classe. Les futurs enseignants ont mis en œuvre la pédagogie différenciée comme méthode pour répondre à l'hétérogénéité des élèves et favoriser le développement de leurs compétences langagières.

Ils ont suivi les étapes de la recherche-action de manière claire dans leurs projets, dans lesquels ils ont proposé un ensemble diversifié de moyens, d'activités et de procédures d'enseignement, en tenant compte des différents profils d'apprentissage des élèves, tels que le style d'apprentissage, le rythme d'apprentissage et les besoins spécifiques. Ce qui indique que les futurs enseignants ont proposé des solutions innovantes et adaptées aux problématiques de l'hétérogénéité des élèves en vue de développer leurs compétences langagières. Les conclusions de leurs projets ont souligné l'importance de la différenciation pédagogique pour la gestion de l'hétérogénéité des élèves en classe de FLE et l'amélioration de l'apprentissage de la langue française auprès de tous les élèves. Ces conclusions, fondées sur une analyse rigoureuse des données collectées, ont apporté des réponses claires et précises aux questions de leurs recherches.

Tableau 5: l'attitude envers la recherche

items	Application						M	E.T.
		Fort. Dés.	Dés	NSP	Dac	Fort. Dac		
Les résultats de recherche-action ont un impact significatif sur ma gestion de classe.	Pré	74.3%	14.3%	5.7%	5.7%	0%	1.43	.850
	Post	2.9%	0%	0%	45.7%	51.4%	4.49	.562
Selon moi, les résultats de recherche-action peuvent avoir un impact significatif sur la réussite des élèves.	Pré	82.9%	8.6%	8.6%	0%	0%	1.26	.611
	Post	0%	5.7%	5.7%	31.4%	57.1%	4.40	.847
Je suis capable de réaliser des recherches-action qui pourront m'aider à améliorer ma pratique en classe.	Pré	68.6%	14.3%	11.4%	5.7%	0%	1.54	.919
	Post	0%	0%	11.4%	45.7%	42.9%	4.31	.676
Après cette formation, je m'encourage à lire des recherches liées au domaine de la	Pré	82.9%	11.4%	2.9%	2.9%	0%	1.26	.657
	Post	0%	2.9%	2.9%	54.3%	40%	4.31	.676

gestion de l'hétérogénéité en classe.								
Je suis capable de réinvestir les résultats de ma recherche-action dans la gestion de l'hétérogénéité en classe.	Pré	88.6%	5.7%	0%	5.7%	0%	1.23	.731
	Post	0%	0%	8.6%	51.4%	40%	4.31	.631
Les résultats des recherches me permettent d'améliorer ma façon d'enseigner.	Pré	80%	8.6%	8.6%	2.9%	0%	1.34	.765
	Post	0%	0%	5.7%	42.9%	51.4%	4.46	.611
La recherche-action affine ma pensée critique grâce à l'analyse des pratiques en classe.	Pré	77.1%	11.4%	8.6%	0%	2.9%	1.40	.881
	Post	0%	5.7%	5.7%	31.4%	57.1%	4.40	.847
Je peux considérablement contribuer à la qualité de mon enseignement en effectuant mes propres recherches en classe.	Pré	68.6%	8.6%	11.4%	5.4%	5.4%	1.71	1.23
	Post	0%	0%	5.7%	54.3%	40%	4.34	.591
	Pré	71.4%	11.4%	8.6%	5.7%	2.9%	1.57	1.07

Chaque enseignant doit connaître les bases de la recherche-action.	Post	0%	0%	8.6%	31.4%	60%	4.51	.658
La faculté doit proposer aux futurs enseignants un cursus leur apprenant à mener une recherche en classe	Pré	74.3%	5.7%	8.6%	5.7%	5.7%	1.63	1.22
	Post	0%	2.9%	5.7%	60%	31.4%	4.20	.677
En réfléchissant dans ou sur ma propre pratique en classe, je peux contribuer à développer mes compétences professionnelles.	Pré	80%	11.4%	5.7%	0%	2.9%	1.34	.838
	Post	0%	0%	5.7%	48.6%	45.7%	4.40	.604
Réaliser un projet basé sur la recherche.	Pré	82.9%	11.4%	5.7%	0%	0%	1.23	.547
	Post	0%	5.7%	5.7%	37.1%	51.4%	4.34	.838
La recherche-action n'est pas de perte de temps.	Pré	74.3%	11.4%	5.7%	5.7%	2.9%	1.51	1.04
	Post	0%	0%	8.6%	28.6%	62.9%	4.54	.657
Total	Pré	77.3%	10.3%	7%	3.49%	1.74%	1.42	.343
	Post	3%	2%	6.3%	39.7%	49%	4.39	.368

E. T = L'écart-type M= La moyenne Fort. Dac= fortement d'accord Dac=d'accord Dés=désaccord Fort. Dés. = désaccord NSP=Ne sais pas

Les résultats répertoriés dans le tableau (5) illustrent une divergence entre les taux de l'attitude envers la recherche dans le pré et post-application. Il y a un développement de l'attitude envers la recherche chez 88,7 % des futurs enseignants. Ces derniers ont une attitude positive envers la recherche-action dans la post-application du questionnaire. Ils sont majoritairement d'accord (moyenne de 4,24 à 4,54) avec toutes les affirmations, se rapportant à l'influence de la recherche-action sur la qualité de l'enseignement, à leur impact sur leur développement professionnel et à la recherche-action en classe proprement dite.

Les futurs enseignants sont d'accord sur l'importance et l'utilité de la recherche-action (91,5 %), reconnaissant qu'elle peut contribuer au développement de leur pensée critique grâce à l'analyse des pratiques en classe (88,5 %) et qu'elle devrait être intégrée aux travaux pratiques à la faculté (91,4 %). De plus, ils estiment que les résultats obtenus à partir de la recherche-action sont utiles pour la gestion de l'hétérogénéité en classe (91,4 %).

De plus, les futurs enseignants sont fortement d'accord sur le fait que la formation par la recherche-action les encourage à lire des recherches liées au domaine de la gestion de l'hétérogénéité en classe (94,3 %) et à entreprendre un projet de recherche dans les écoles pendant le stage pratique (88,5 %). Ils considèrent cette activité comme importante pour améliorer leur façon d'enseigner

(94,3 %) et contribuer à la qualité de leur enseignement (94,3 %). Ils reconnaissent que le développement de leurs compétences est le résultat de leur pratique réflexive en classe (94,3 %). Enfin, les futurs enseignants sont d'accord avec l'impact significatif de la recherche-action sur la réussite des élèves (88,5 %), sur leur pratique en classe (88,6 %), en général, et sur la gestion de classe en particulier (97 %).

Discussion

Notre programme de formation basé sur la recherche-action a réussi à établir un lien entre la théorie et la pratique. Les futurs enseignants ont pu concrétiser leurs connaissances théoriques en matière de pédagogie différenciée par le biais d'actions concrètes, contribuant ainsi de manière efficace à la résolution des problèmes liés à la gestion de l'hétérogénéité des élèves.

Les projets de recherche-action se sont révélés être un outil essentiel de professionnalisation. L'interaction entre l'action et la réflexion sur cette action a conduit au développement des compétences en gestion de l'hétérogénéité chez les futurs enseignants. De nombreux chercheurs reconnaissent également que la recherche en classe constitue un moyen efficace pour améliorer la réflexivité, contribuant ainsi à l'amélioration de divers aspects de l'enseignement et de l'apprentissage (Morales,2016 ; Hathorn et Dillon,2018 ; Mertler,2021).

Dans notre programme de formation, le futur enseignant est devenu un acteur engagé, s'investissant dans la réflexion sur sa

pratique en vue de l'améliorer. La synergie entre la recherche et l'action a ainsi conduit à la professionnalisation du praticien-chercheur.

Les projets de recherche-action se sont penchés sur une réflexion approfondie concernant les problèmes liés à l'hétérogénéité des élèves en FLE, démontrant ainsi les compétences des futurs enseignants à concevoir des activités et des supports pédagogiques adaptés aux différents profils d'apprentissage des élèves. Ainsi, les projets mis en place par les futurs enseignants pendant le stage pratique ont contribué au développement des compétences langagières des élèves de FLE, tant en compréhension orale et écrite qu'en expression orale et écrite. Les futurs enseignants ont affiné leur pratique en fonction de ce qu'ils ont appris dans le cadre de la recherche-action. Le processus itératif de planification, d'action, d'observation et de réflexion a permis une amélioration continue de leurs pratiques.

Les futurs enseignants ont collaboré et partagé leurs expériences pour enrichir les pratiques pédagogiques et améliorer l'apprentissage des élèves. De plus, il est essentiel de souligner que le succès d'un projet de recherche-action dépendait du rôle crucial du formateur, qui guidait les futurs enseignants dans leur démarche, les soutenait dans la résolution des problèmes rencontrés, et les encourageait à réfléchir sur leurs pratiques. Comme le souligne Morales (2016) La formation par la recherche offre aux praticiens l'occasion d'examiner leurs processus de prise de décisions en situation de classe.

Parmi les activités liées à la formation par la recherche, la rédaction d'un projet de recherche se révèle être un puissant outil cognitif pour mobiliser les connaissances scientifiques, développer la pensée et favoriser le développement professionnel. Selon Crinon et Guigue (2006), l'écriture d'un projet de recherche constitue un puissant outil formatif de professionnalisation. Plusieurs niveaux d'écriture sont identifiés dans le rapport : raconter, décrire, problématiser et théoriser.

Les futurs enseignants ont généralement exprimé une attitude positive envers la recherche grâce à la formation par la recherche-action. Les avantages qu'ils ont soulignés incluent le sens critique, la pratique réflexive et l'amélioration de la gestion de classe, etc. La formation par la recherche-action a été utile pour changer les attitudes négatives des futurs enseignants envers la recherche. Selon Jordan (2018), une attitude positive envers la recherche est essentielle dans l'éducation pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, contribuant ainsi au développement des individus et au progrès de la société.

Conclusion

Les résultats obtenus confirment l'efficacité du programme basé sur la recherche-action pour développer les compétences de gestion de l'hétérogénéité des élèves de FLE chez les futurs enseignants, ainsi que leur attitude envers la recherche. Par conséquent, il est nécessaire de renforcer la recherche-action en éducation en tant que méthode, stratégie ou moyen visant à

améliorer la qualité de l'éducation et à professionnaliser les enseignants. Cela permettra de développer leurs compétences pour devenir des enseignants-chercheurs capables de résoudre les problèmes rencontrés et d'améliorer leurs pratiques d'enseignement. Cela favorisera également le processus de professionnalisation en intégrant la théorie et la pratique, et en encourageant la réflexion sur la pratique.

De plus, les projets de recherche-action ont contribué à développer les connaissances des futurs enseignants et leurs compétences dans le domaine de la gestion de l'hétérogénéité des élèves. En effet, la formation par la recherche-action a préparé les futurs enseignants à questionner leur pratique et à adopter une attitude réflexive et critique. Cette posture leur permettra de mieux s'adapter aux situations nouvelles qu'ils devront résoudre une fois devenus enseignants et d'inventer des pratiques pédagogiques adaptées aux contextes dans lesquels ils évolueront. Et cela est en accord avec le nouveau règlement unifié des facultés de pédagogie basé sur le système de crédit, car il comprend un cours appelé "projet professionnel" (2023). Ce cours vise la conception, l'expérimentation et l'évaluation d'un projet de développement professionnel. Il permet de mettre en œuvre les concepts et les étapes abordés dans le cadre du cours de recherche-action afin de trouver des solutions innovantes et adaptées à des problèmes nouveaux. De plus, ce cours vise à évaluer les résultats du projet et leur impact sur les apprentissages des élèves. À la fin du cours, un rapport doit être soumis, conformément aux directives établies

à cette fin. Pour cela, il serait pertinent d'examiner l'effet des projets professionnels sur l'auto-efficacité des futurs enseignants et sur l'apprentissage des élèves.

Bibliographie

AbdElaal, F. (2020). Programme basé sur l'approche de l'enseignement différencié pour développer les compétences de l'écriture critique en langue française FLE. *Revue de la Faculté de pédagogie de l'Université d'Al-Azhar*,39(185),713-771.

Akçöltekin, A. (2016). Investigation of the effects of trainings on the development of high school teachers' attitudes about scientific researches and project competitions. *Educational Sciences : Theory & Practice*, 16, 1349-1380.

Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche- action-formation* [thèse de doctorat]. Université de Québec. <https://urlz.fr/q5TE>

Bérubé, B. (2005). *L'accès à la recherche en enseignement et son utilisation dans la pratique : résultats d'une enquête auprès des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Québec : Direction des études et de la recherche, Conseil Supérieur de l'éducation. <https://urlz.fr/q5SD>

Bodergat, J., Wittorski, R. et Wentzel, B. (2020). L'évaluation de la professionnalisation dans la formation des enseignants. Démarches et faces cachées, *Recherche et formation*, 93, 9-15.

Boruah, D. (2017). Attitude of College Teachers towards Research in Nagaon District of Assam. *MSSV Journal of Humanities and Social Sciences*, 3 (1), 95-104.

Canlas, I. P., et Karpudewan, M. (2020). Blending the principles of participatory action research approach and elements of grounded theory in a disaster risk reduction education case study. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406920958964>

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, 21(3), 8-20. <http://journals.openedition.org/apliut/4276>

Challah, R., Pourcelot-Capocci, C., et Sylvestre, E. (2023). La recherche-action comme levier du développement professionnel des enseignants et de la réussite étudiante. *Études & Pédagogies*. <https://doi.org/10.20870/eep.2023.7619>

Cortes, S., et Reyes Jr., M. (2021). Challenges in conducting action research: Experiences from Biology teachers of a Province in Mindanao, Philippines. *Journal of Progressive Education*, 11(2), 151-164. <https://doi.org/10.23960/jpp.v11.i2.202102>

Cortes, S., Pineda, H., et Geverola, I. J. (2020). Development and validation of a scale on Teacher's Competence in Action Research. *International Journal of Research Studies in Education*, 9(6), 77-85. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2020.5041>

Crawford, R. (2019). *Connected2Learning: Thinking Outside The Square – Final Project Report: Curious About Learning? Why?* Monash University.

Crawford, R. (2022). Action Research as Evidence-based Practice: Enhancing Explicit Teaching and Learning through Critical Reflection and Collegial Peer Observation. *Australian Journal of Teacher Education*, 47(12), 52-47.

Crawford, R., et Tan, H. (2019). Responding to evidence-based practice: An examination of mixed methods research in teacher education. *The Australian*

Educational Research, 46(5), 775-797. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00310-w>

Crinon J. et Guigue M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie* (156), 117-69.

Dagenais, C., Lysenko, L., Abrami, P. C., Bernard, R. M., Ramde, J., et Janosz, M. (2012). Use of research-based information by school practitioners and determinants of use: a review of empirical research. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 8(3), 285-309. <http://dx.doi.org/10.1332/174426412X654031>

David C., et Abry D., (2018). *Classe multi-niveaux et pédagogie différenciée*. Hachette.

Desharnais, A. (2021). *L'articulation théorie/pratique dans le cadre d'une activité à visée réflexive de formation initiale à l'enseignement : exploration à la lumière d'une perspective historique culturelle*. [Thèse du doctorat en éducation]. Université de Sherbrooke.

Dikilitaş, K., et Griffiths, C. (2017). *Developing language teacher autonomy through action research*. Springer.

Dikilitaş, K., et Yaylı, D. (2018). Teachers' professional identity development through action research. *ELT Journal*, 72(4), 415–424.

Edwards, E., et Burns, A. (2016). Action research to support teachers' classroom materials development. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(2), 106-120. <https://doi.org/10.1080/17501229.2015.1090995>

Etienne R. (2008). Professionnalisation, formation à et par la recherche. *Recherche et formation*. (59), 121-32.

Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 113. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf>

Fongkanta, F., Buakanok¹, F., Netasit, A. et Kruaphung, S. (2022). Teacher Professional Development in Research Skill of Teacher in Non-Formal Education Center, Lampang, Thailand. *Journal of Education and Learning* ; 11(1), 125-131.

Gaafar, A. (2015). Efficacité d'un programme proposé basé sur l'approche d'apprentissage par problèmes pour le développement de quelques compétences en gestion de classe chez les enseignants débutants de la langue française [Thèse de doctorat non publiée]. Université d'Ain Chams.

Galand, B. (2009). Hétérogénéité des élèves et apprentissage : quelle place pour les pratiques d'enseignement ? *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 71, 1-29. <https://urlz.fr/q5TG>

Garcés, A. Y. et Granada, L. M. (2016). The role of collaborative action research in teachers' professional development. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 39-54. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.49148>

Gareau, M. (2018). *Pratique réflexive et autorégulation : favoriser le développement professionnel des étudiants à la fin de la formation en enseignement en adaptation scolaire et sociale de la formation initiale vers l'insertion professionnelle*. [Thèse du doctorat en éducation]. Université du Québec à Montréal.

Gaudreau, N. (2019). *Gérer efficacement sa classe : Les cinq ingrédients essentiels*. PUQ.

Ghouati, A. (2019). Recherche-action et formation des enseignants par production de savoirs. Éléments pour une expérimentation. *Educ Recherche*, 8(1), 1-16. hal-02499094

- Grandguillot, M.-C. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*. Hachette
- Gremion, F. (2022). L'école inclusive et ses défis. Dans J.-S. Meia, P. Carron, K. Dominé, F. Gremion, et D. Zappella (dir.), *Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier* (p. 13-28). <https://edutools.hep-bejune.ch/diversifier>
- Gremmo M., Gérard L.(2008). Accompagner les apprentis-chercheurs. Jeux et enjeux de la direction de mémoire. *Recherche et formation*, (59),43-58.
- Grenier, N. (2013). *Les pratiques de différenciation d'enseignantes du primaire en classe multiethnique au Québec* [Mémoire de maîtrise]. Université de Sherbrooke.
- Guay, M.-H, et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e édition, 183-211). ERPI.
- Günyel, H. & Bilgivar, O. O. (2023). Examining teachers' attitudes and views towards educational research: Mixed research. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(2), 523-542. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.2.11139>
- Hathorn, C., et Dillon, A. M. (2018). Action research as professional development: Its role in education reform in the United Arab Emirates. *Issues in Educational Research*, 28(1), 99-119.
- Hine, G. S. (2013). The importance of action research in teacher education programs. *Issues in Educational Research*, 23(2), 151-163. <https://www.iier.org.au/iier23/hine.html>
- Ilhan, N., Yilmaz, Z. A., et Dede, H. (2015). Attitudes of pre-service science teachers towards educational research and their science teaching efficacy beliefs in Turkey. *Journal of Baltic Science Education*, 14(2), 183-193.

Impedovo, M. A., & Malik, S. (2016). Becoming a Reflective In-service Teacher: Role of Research Attitude. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), 100-112. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n1.6>

Ismajli, H., et Imami-Morina, I. (2018). Differentiated Instruction: Understanding and Applying Interactive Strategies to Meet the Needs of All the Students. *International Journal of Instruction*, 11(3), 207-218. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11315a>

Johnson, A. (2012). *A Short Guide to Action Research* (4th ed). Pearson.

Kane, R. G., et Chimwayange, C. (2014). Teacher action research and student voice: making sense of learning in secondary school. *Action Research*, 12(1), 52-77. <https://doi.org/10.1177/1476750313515282>

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.

Lescouatch, Laurent (2018). *Construire des situations pour apprendre vers une pédagogie de l'étayage*. ESF.

Lieutaud, A. (2012) Exploration du processus de transformation de soi au contact de la recherche dans et sur le Sensible. *Réciprocité*, (6), 47-62.

Lingam, G., L. N., & Raghunwaiya, K. (2014). Professional development of pre-service teachers: The case of practicum experience. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 8(7), 2134-2140.

Manfra, M. (2019). Action research and systematic, intentional change in teaching practice. *Review of Research in Education*, 43, 163–196. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821132>

McDonough, K. (2006). Action research and the professional development of graduate teaching assistants. *The Modern Language Journal* 90, 33-47.

Mertler, C. (2021). Action research as teacher inquiry: a viable strategy for resolving problems of practice. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 26(19), 1-12. <https://doi.org/10.7275/22014442>

Mertler, C.A. (2009). *Action research: Teachers as researchers in the classroom* (2nd ed.). Sage

Mertler, C.A. (2016). *Introduction to educational research*. Sage.

Mills, G. E. (2014). *Action research: A guide for the teacher researcher* (5th ed). Pearson.

Mohammed, A. (2018). Efficacité de l'approche de l'enseignement différencié pour remédier aux difficultés linguistiques en FLE chez les élèves du cycle, préparatoire. *Recherches en didactique des langues*,2(2), 136-244.

Morales, E., Abulon, R., Soriano, R., David, P., Hermosisima, C. et Gerundio, G. (2016). Examining teachers' conception of and needs on action research. *Issues in Educational Research*, 26(3), 464-489. <https://bit.ly/2UQWsm3>

Morales, M.P.E. (2016). Participatory Action Research (PAR) cum Action Research (AR) in teacher professional development: A literature review. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 2(1), 156-165.

Muthusamy, P.V., R. Suganthan, C. et Ramesh, P.S. (2017). A study on Attitude towards Research among the Doctoral Students. *International Journal of Civil Engineering and Technology*, 8(11), 811-823.

Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* [thèse de doctorat]. Université de Montreal]. <https://urlz.fr/q5TN>

Paredes-Chi, A., et Castillo-Burguete, T. (2018). Is Participatory action research an innovative pedagogical alternative for training teachers as researchers? The training plan and evaluation for normal schools. *Evaluation and Program Planning*,68. 176-184. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.03.007>

Perrenoud, Ph. (1993). *La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique*. <https://urlz.fr/q5TW>

Pineda, H., Lorca, A., Cortes, S., Gador, S., Mangompit, R., Pacaldo, F. et Lorca, E. (2022). Development and evaluation of a professional development program on designing participatory action research projects for basic education teachers. *Advanced Education*, 21, 161-184. DOI: 10.20535/2410-8286.266663

Polat, M. (2014). Students, attitudes towards scientific research in the faculty of education. *Proquest Educational Journal*, 77-90.

Ratcliffe, M., Bartholomew, H., Hames, V., Hind, A., Leach, J., Millar, R., et Osborne, J. (2005). Evidence-based practice in science education: The researcher–user interface. *Research Papers in Education*, 20, 169–186. <http://dx.doi.org/10.1080/02671520500078036>

Raynal, F., et Rieunier, A. (2001). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés* (3^{ème} éd.). ESF.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2017). *Organizational behavior* (17th Ed). Pearson Education Limited.

Sarré, C. (2019). *Quelle formation développer pour les enseignants de langues du second degré ?* Actes de la conférence de consensus du CNESCO, <https://hal.science/hal-03924907/document>

Semathong, S. (2023). Participatory action research to develop the teachers on classroom action research. *Shanlax International Journal of Education*, 11(3),29–36.

Shobeiry, L., Yarparpar, S. et Moharramzadeh, B. (2023). La gestion de l'hétérogénéité dans les classes de FLE. *Recherches en langue française*,3(2). 125-164.

- Taha, H. (2021). Autour de la pédagogie différenciée : fondements théoriques et démarches pratiques. *Recherches en didactique des langues*, 2 (14), 21-35.
- Tirol, S., Cortes, S., Tinapay, A., & Samillano, J. (2022). A teacher training program on designing participatory educational action research proposal. *Ho Chi Minh City Open University Journal of Science - Social Sciences*, 12(1), 23-40. <https://doi.org/10.46223/hcmcoujs.soci.en.12.1.2214.2022>
- Ulla, M. B., Barrera, K. I., et Acompañado, M. B. (2017). Philippine classroom teachers as researchers: Teachers' perceptions, motivations, and challenges. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(11), 52-64. <https://doi.org/10.14221/AJTE.2017V42N11.4>
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques* (2e éd.). G. Morin.
- Walter, O., et Hen, M. (2012). Bridging the gap between research and practice in teachers' preparation. *Universal Journal of Education and General Studies*, 1(7), 216-224.
- Wentzel B. (2015). Questions de subjectivité en formation professionnelle des enseignants. *Recherche et formation*. (80),17-32.
- Wentzel, B. (2008). Formation par la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir. *Recherche & formation*, (59),89-103. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.648>
- West, G. B., et Crookes, G. (2017). Critical practitioner research in language education under difficult circumstances. Dans G. West (dir.), *Reflections on qualitative research in language and literacy education* (pp. 139–155). Springer.
- Yuan, R., et Burns, A. (2017). Teacher identity development through action research: A Chinese experience. *Teachers and Teaching*, 23(6), 729–749.
- Zakhartchouk, J.-M. (2015). *Enseigner en classes hétérogènes*. ESF Edition.