

Université de Montréal

**La variation des pratiques d'enseignement et le vécu professionnel des
enseignants au Québec**

par

Souleymane Mané

Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des Sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'éducation
en vue de l'obtention du grade de maîtrise ès Arts (M.A.)
en sciences de l'éducation option mesure et évaluation en éducation

27 juin 2021

© Souleymane Mané, 2021

Université de Montréal
Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des Sciences de
l'éducation

Ce mémoire intitulé

**La variation des pratiques d'enseignement et le vécu professionnel des
enseignants au Québec**

présenté par

Souleymane Mané

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Président-rapporteur

Marc-André Deniger

Directeur de recherche

Pierre-Canisius Kamanzi

Co-directeur de recherche

Pierre Lapointe

Membre du jury

Isabelle Archambault

Résumé

Les pratiques d'enseignement ont fait l'objet de plusieurs études qui portent, notamment, sur leur efficacité au regard des caractéristiques socioéconomiques des élèves et des comportements observables des enseignants. Au Québec, la réforme scolaire issue des États généraux de l'éducation 1995-1996 (Berthelot, 1996) a nourri la réflexion sur la nature des pratiques d'enseignement. L'objectif de cette étude est d'analyser le lien entre les pratiques privilégiées par les enseignants et les caractéristiques des élèves et des enseignants, ainsi que l'influence de ces pratiques sur le vécu professionnel des enseignants. En guise de cadre conceptuel, l'étude s'appuie sur la typologie de modèles d'enseignement de Joyce, Calhoun et Weil (2015).

À l'aide du *Questionnaire à l'enseignant* développé par l'Université de Montréal en 2006, des analyses quantitatives ont été effectuées.

Les résultats obtenus à partir d'une enquête menée auprès des enseignants (n = 480) œuvrant de 192 écoles du Québec montrent que ces derniers mobilisent des pratiques d'enseignement associées aux quatre familles de modèles (*traitement de l'information, interaction sociale, développement de la personne et modification des comportements*). En ce qui concerne les caractéristiques des élèves, les résultats des analyses montrent qu'il n'existe pas de relation statistiquement significative entre des pratiques d'enseignement et les caractéristiques scolaires des élèves. En ce qui a trait aux caractéristiques des enseignants, ces analyses révèlent que seul le genre influe sur la variation des pratiques d'enseignement. Par ailleurs, l'examen du vécu professionnel des enseignants indique une corrélation entre le sentiment de compétence des enseignants, leur satisfaction professionnelle et les quatre modèles d'enseignement.

Mots-clés : pratiques d'enseignement, modèles d'enseignement, élève, enseignant.

Abstract

The effectiveness of teaching methods measured by the impact of social and economic characteristics of students and by teacher's behaviors within the class have long been important areas of teaching practice research. More recently, the 2000s school reform in Quebec has sparked interest in the debate on the very nature of teaching practice. Hence, this current study examines how teaching practice varies according to student characteristics, teacher characteristics and the professional experience of the latter.

A survey was conducted in 2006 with 480 teachers from 192 schools in Quebec. The data collected was subjected to a few quantitative analyses within the theoretical framework of the four models of teaching developed by Joyce, Calhoun and Weil (2015). Results show that teachers report using all four families of teaching models (*Information-Processing, Social, Personal and Behavioral Systems*). Pertaining to student characteristics, the analyses do not reveal any statistically significant variation between teaching practice and class composition. Concerning teacher characteristics, the results suggest that gender may influence teaching practice variation. Further results regarding teacher professional experience reveal that statistically significant differences exist between teacher sense of competence, job satisfaction and practices.

Keywords : teaching practice, teaching models, characteristics, teachers, students.

Table des matières

Résumé.....	III
Abstract.....	IV
Table des matières.....	V
Liste des tableaux.....	VIII
Liste des sigles et abréviations.....	X
Remerciements.....	XII
Introduction.....	1
Chapitre 1 Problématique	4
1.1. Les pratiques d’enseignement	4
1.1.1. Les types de recherche.....	8
1.2. Le contexte du Québec	9
1.3. La variation des pratiques d’enseignement	11
1.4. Objectif général et questions de la recherche	12
Chapitre 2 Recension des écrits et cadre conceptuel	14
2.1. La démarche de recension des écrits	14
2.2. Les conceptions, modèles et pratiques d’enseignement	16
2.3. Les pratiques d’enseignement et les caractéristiques des élèves	23
2.3.1. La composition de la classe.....	23
2.4. Les pratiques d’enseignement et les caractéristiques des enseignants	28
2.4.1. Le genre.....	28
2.4.2. L’expérience professionnelle.....	30
2.4.3. Le niveau de scolarité.....	34
2.4.4. Le vécu professionnel.....	35
2.5. Cadre conceptuel	40

2.5.1. Définition des concepts	40
2.5.2. La typologie de modèles d'enseignement de Joyce, Weil et Calhoun (2015).....	43
2.6. Synthèse du chapitre et questions spécifiques de la recherche.....	49
Chapitre 3 Méthodologie	51
3.1. Source des données et échantillon.....	51
3.2. Variables étudiées et modèle de mesure.....	53
3.2.1. Variables dépendantes	53
3.2.2. Variables indépendantes.....	57
3.2.3. La démarche d'analyse	57
Chapitre 4 Présentation des résultats	58
4.1. Les pratiques d'enseignement : portrait général.....	58
4.1.1. Traitement de l'information	58
4.1.2. Interaction sociale.....	59
4.1.3. Développement de la personne.....	60
4.1.4. Modification des comportements	60
4.2. L'influence des caractéristiques des enseignants et des élèves	62
4.3. Le vécu professionnel.....	63
4.3.1. Sentiment de compétence	63
4.3.2. Satisfaction professionnelle.....	64
4.3.3. Vécu professionnel et pratiques enseignantes : quelle convergence?	65
Chapitre 5 Discussion	73
5.1. La variation des pratiques d'enseignement	73
5.2. Les caractéristiques des enseignants et des élèves	75
5.3. Le vécu professionnel.....	76
Conclusion	78
Références.....	81

Annexe 1 Extrait du questionnaire à l'enseignant	93
Annexe 2 Certificat d'éthique.....	106

Liste des tableaux

Tableau 1 : Auteurs et objets d'étude des recherches de la recension des écrits	16
Tableau 2 : Conceptions, familles de modèles et exemples de pratiques d'enseignement.....	45
Tableau 3 : Caractéristiques de l'échantillon.....	52
Tableau 4 : Matrice factorielle - traitement de l'information ($\alpha = 0,773$)	54
Tableau 5 : Matrice factorielle - interaction sociale ($\alpha = 0,628$)	54
Tableau 6 : matrice factorielle - Développement de la personne ($\alpha = 0,579$).....	55
Tableau 7 : Matrice factorielle - Échelle Modification des comportements ($\alpha = 0,693$).....	56
Tableau 8 : Matrice factorielle – facteurs et items.....	57
Tableau 9 : Pourcentage des répondants selon la fréquence à laquelle ils mettent en application les pratiques relatives au traitement de l'information	59
Tableau 10 : Pourcentage des répondants selon la fréquence à laquelle ils mettent en application les pratiques relatives à l'interaction sociale	60
Tableau 11 : Pourcentage des répondants selon la fréquence à laquelle ils mettent en application les pratiques relatives au développement de la personne	60
Tableau 12 : Pourcentage des répondants selon la fréquence à laquelle ils mettent en application les pratiques relatives à la modification des comportements	61
Tableau 13 : Résultats d'analyse de variance selon les caractéristiques des enseignants et des élèves	62
Tableau 14 : Résultats de l'analyse de variance selon le genre	63
Tableau 15 : Répartition des répondants selon leur degré d'accord avec des affirmations sur leurs compétences professionnelles (%).....	64
Tableau 16 : Répartition des répondants selon le niveau de leur satisfaction professionnelle (%)	64
Tableau 17 : Coefficients de corrélation entre le vécu professionnel et les pratiques enseignantes	65

Tableau 18 : Coefficients de régression linéaire des pratiques enseignantes sur le sentiment de compétence professionnelle..... 68

Tableau 19 : Coefficients de régression linéaire des pratiques enseignantes sur la satisfaction professionnelle..... 70

Liste des sigles et abréviations

DISS: *Deployment and Impact of Support Staff*

DOI: *Digital Object Identifier*

ÉHDAA : Élèves Handicapés ou en Difficulté d'Adaptation ou d'Apprentissage

ÉLNEJ : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes

HTTPS : *Hypertext Transfer Protocol Secure*

ME : Ministère de l'Éducation

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

PDF : *Portable Document Format*

SPSS: *Statistical Package for Social Sciences*

STAR: *Student Teacher Achievement Ratio Project*

TLCQ: *Teaching and Learning Conceptions Questionnaire*

TSES: *Teachers' Sense of Efficacy Scale*

À mes parents

Remerciements

Je voudrais particulièrement remercier le Professeur Pierre Lapointe. Sans son aide multiforme, je n'aurai jamais eu la possibilité de finir mon travail de recherche. Par sa bienveillance et sa disponibilité, il a été beaucoup plus qu'un directeur de mémoire. Il est un mentor. Grâce à sa patience, sa rigueur et ses compétences, j'ai pu être initié aux exigences du travail de recherche et j'ai beaucoup appris à son contact.

Je tiens aussi à remercier le professeur Pierre Canisius Kamanzi pour sa précieuse contribution à la finalisation de mes travaux de recherche. Son soutien moral m'a été d'un grand support. Il a toute ma gratitude!

Par son regard critique, le professeur Jean Archambault a contribué à l'avancement de mon projet de recherche. Je lui en remercie infiniment.

Je voudrais aussi transmettre mes remerciements à tous les enseignants de l'Université de Montréal qui ont contribué à ma formation. Je pense, notamment, à Monsieur Martial Dembélé, Madame Nathalie Loye et Madame Micheline-Joanne Durand. Leur collaboration m'a été d'un grand apport à différents moments dans la poursuite de mes études.

Qian Xu et Réjean Dutil ont, par leur soutien technique, contribué à la réalisation de cette étude. Je leur en suis reconnaissant.

Je ne saurais oublier ma conjointe, Nela Manea, pour son soutien moral dans le long chemin qui a mené à l'aboutissement de ce travail.

Enfin, je voudrais remercier tous ceux que je n'ai pas pu nommer et qui ont contribué, de quelque manière que ce soit, à réaliser ce travail.

Introduction

À l'échelle internationale, les États investissent beaucoup de ressources afin d'assurer l'égalité d'accès à l'école, mais également pour promouvoir la réussite scolaire du plus grand nombre possible d'élèves (Gerard, Hugonnier et Varin, 2018). Les réformes scolaires mises en place à travers le monde depuis quelques décennies témoignent de la volonté politique des États d'améliorer les systèmes éducatifs (Boutin, 2006; Cardin, Falardeau et Bidjang, 2013). Ce phénomène touche également le Canada. En effet, la volonté de faire réussir plus d'élèves représente une mission de l'éducation au Québec (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017 ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010, 2009, 2007, 1997). Les efforts consentis à la réussite scolaire se sont concrétisés par l'augmentation significative du taux de diplomation et de qualification depuis plus d'une décennie (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019).

Différentes stratégies visant à améliorer les pratiques d'enseignement et à prendre en considération les besoins des élèves ont été mises en place pour lutter contre le décrochage et le retard scolaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013, 2009, 2007). Ainsi, dans le programme de formation, le ministère de l'Éducation exhorte les acteurs à « réajuster tant les orientations que l'organisation de l'école pour accélérer le passage d'une démocratisation de l'enseignement vers la démocratisation de l'apprentissage » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 2). De plus, en reconnaissant l'apprentissage comme un processus actif dont l'élève est le principal artisan, il recommande implicitement le passage d'une conception de l'apprentissage et de l'enseignement centrée sur l'enseignant, d'inspiration béhavioriste, à une conception centrée sur l'élève, d'inspiration socioconstructiviste (Ministère de l'Éducation, 2006).

Cependant, dans l'application de cette recommandation, les enseignants adoptent des pratiques d'enseignement variées selon leur formation initiale ou leur interprétation de la réforme de l'éducation (Boutonnet, 2019; Guimont, 2009). Différents facteurs peuvent expliquer la variation des pratiques utilisées. En effet, de nombreuses recherches ont mis en évidence l'influence de certaines caractéristiques des élèves telles que le genre, l'âge, le milieu socioéconomique, la diversité ethnoculturelle, l'engagement et les rapports entre élèves (Beaudette, Poirier, Lapalme, Déry, et Lemelin, 2019 ; Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2019 ; Wadesango, Hove et Kurebwa, 2016). Elles soulignent aussi l'influence des

caractéristiques liées à l'enseignant, à savoir les difficultés liées à la charge du travail, l'engagement professionnel et les croyances (Barroso da Costa et Loye, 2016; Kamanzi, Lessard et Tardif, 2019 ; Murillo et Moscoso, 2019).

La présente étude aborde la question de la variation des pratiques en examinant d'autres caractéristiques, notamment l'effectif des élèves, ainsi que le sexe, le niveau d'études, l'âge, l'expérience et le vécu professionnel des enseignants. Elle pose l'hypothèse selon laquelle cette variation est liée, entre autres, aux caractéristiques des élèves et à celles des enseignants eux-mêmes. Il vise à : 1) décrire les pratiques d'enseignement privilégiées, auto-rapportées par des enseignants du primaire au Québec, selon les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement: 2) analyser les pratiques adoptées par les enseignants et leurs variations en fonction des caractéristiques des élèves et des enseignants et, enfin, 3) analyser l'effet de ces pratiques sur le vécu professionnel de ces derniers.

Ce mémoire est divisé en cinq chapitres. Le premier présente la problématique de la recherche et vise à situer l'objet de cette étude à partir du corpus des recherches antérieures. Il est divisé en quatre sections. D'abord, il fournit une vue d'ensemble de la recherche sur les pratiques d'enseignement et les modèles pédagogiques qui les sous-tendent. Précisons que dans ce mémoire, l'expression « famille de modèles » est empruntée à Joyce, Weil et Calhoun (2015) qui l'emploient pour désigner un ensemble de modèles. Ensuite, ce premier chapitre précise l'intérêt de la recherche sur les pratiques d'enseignement au regard de la réussite scolaire dans le contexte du Québec. Puis, il examine la question de la variation des pratiques d'enseignement. Enfin, il présente l'objectif général de cette recherche.

Le deuxième chapitre propose une brève recension des écrits sur les pratiques enseignantes et le cadre conceptuel. Il est composé de six sections. La première section décrit la démarche de la recension des écrits. La deuxième présente une recension des études sur les conceptions, les modèles et les pratiques d'enseignement. La troisième présente une synthèse de quelques recherches sur la variation des pratiques d'enseignement selon les caractéristiques des élèves, principalement la composition de la classe. La quatrième aborde des études portant sur la variation des pratiques d'enseignement selon les caractéristiques des enseignants, notamment leurs caractéristiques socioprofessionnelles et leur vécu professionnel. La cinquième propose un cadre conceptuel et les définitions des concepts centraux, à savoir les pratiques et les modèles

d'enseignement. Elle décrit également certaines typologies des modèles d'enseignement, notamment celle élaborée par Joyce, Weil et Calhoun (2015), qui servira de cadre de référence à la présente recherche. Enfin, la sixième section effectue une récapitulation des principaux éléments du chapitre avant de dégager les questions spécifiques de la recherche.

Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie et comprend deux sections. La première décrit la source des données utilisées et l'échantillon. La deuxième présente les variables étudiées et leur modèle de mesure.

Le quatrième chapitre est dédié à la présentation des résultats de la recherche et comprend trois sections. La première propose des analyses descriptives univariées sur les pratiques enseignantes, alors que la seconde présente des analyses bivariées portant sur l'influence de ces pratiques sur les caractéristiques socioprofessionnelles. Enfin, la troisième section porte sur les analyses univariées et multivariées en lien au vécu professionnel des enseignants.

Le cinquième chapitre porte sur la discussion des résultats de la recherche. Il comporte trois sections. La première section est consacrée à l'interprétation et à la discussion des résultats relatifs aux pratiques d'enseignement privilégiées par les enseignants. La deuxième présente l'interprétation et la discussion des résultats sur la variation des pratiques en fonction des caractéristiques des enseignants et des élèves. Enfin, la troisième section porte sur l'influence des pratiques sur le vécu professionnel des enseignants.

Enfin, la conclusion récapitule les grandes lignes de cette étude, souligne ses limites et suggère quelques pistes à explorer pour d'autres recherches.

Chapitre 1

Problématique

Ce chapitre aborde les pratiques pédagogiques des enseignants et leur modulation en fonction des caractéristiques des élèves et des enseignants eux-mêmes. La première section propose une synthèse des recherches sur ces pratiques. La deuxième section porte sur l'intérêt de la recherche sur les pratiques d'enseignement dans le contexte du Québec. La troisième jette un regard de certaines études sur la variation des pratiques d'enseignement. Enfin, la quatrième section présente l'objectif général de la recherche.

1.1. Les pratiques d'enseignement

Les pratiques d'enseignement réfèrent à l'ensemble des comportements, des actes observables, des activités, des actions et des réactions de l'enseignant en situation de classe (Altet, 2003 ; Barbier et Galatanu, 2000 ; Legendre, 2005 ; Maubant, 2007). Elles renvoient également aux choix et aux prises de décision sous-jacentes de l'enseignant dans ou en dehors de la classe dans le but d'organiser l'apprentissage des élèves (Altet, 2003 ; Pastré, 2007).

De nombreux travaux sur l'efficacité des pratiques d'enseignement mettent en exergue l'importance de considérer les activités de classe comme le principal facteur de la réussite des élèves et de l'efficacité des pratiques des enseignants (Altet, 2003 ; Cloes et Roy, 2010). De plus, ces recherches, souvent réalisées à l'aide de tests standardisés, ont contribué à évaluer l'efficacité d'un modèle d'enseignement par rapport à un autre. Elles montrent aussi que les enseignants peuvent s'appropriier un modèle d'enseignement et l'utiliser dans leur classe (Lima, 2017 ; Sarremejane et Lémonie, 2011). Toutefois, nombre de ces recherches restent prescriptives et ont tendance à prendre seulement en considération les comportements observables de l'enseignant afin de déterminer l'efficacité de l'enseignement (Maubant, 2007 ; Mingat, 1984). Par ailleurs, la définition de la notion d'efficacité semble poser problème. Plusieurs auteurs s'interrogent sur les effets attendus, les fins et les objectifs des pratiques

d'enseignement, ainsi que les éléments qui permettent de déterminer l'efficacité de certaines pratiques d'enseignement (Talbot, 2012).

Un autre problème est lié à l'analyse des pratiques d'enseignement et de leurs effets sur les performances des élèves sans nécessairement les situer dans un cadre théorique (Sarremejane et Lémonie, 2011 ; Talbot, 2012). À cet effet, Altet (2003) souligne l'absence d'un cadre théorique suffisamment élaboré et validé pour énoncer des modalités de la pratique enseignante et de sa complexité. Pour mieux situer les pratiques d'enseignement en rapport avec les cadres théoriques, notamment les approches et les paradigmes dans le domaine de l'éducation, un rappel historique de la recherche dans ce domaine s'impose.

Depuis les soixante dernières années, trois périodes ont marqué la recherche dans le domaine de l'éducation. Elles correspondent à l'avènement de différentes approches et de paradigmes. À partir des années 1960, les recherches sur les pratiques d'enseignement se sont longtemps inscrites dans le paradigme « processus-produit ». Elles essayaient de repérer les pratiques d'enseignement qui influencent l'apprentissage, mais en réduisant souvent l'étude du processus d'enseignement aux seuls comportements observables de l'enseignant (Altet, 2003 ; Cloes et Roy, 2010 ; Lima, 2017 ; Sarremejane et Lémonie, 2011). Ces travaux visaient à analyser l'efficacité de l'enseignement, souvent estimée à partir des résultats des élèves à des épreuves standardisées (Fraser et Walberg, 1991). Ils s'inscrivent dans la théorie béhavioriste, une conception qui insiste sur l'importance des stimuli et des renforcements de l'enseignant dans le but de modifier le comportement de l'élève (Skinner, 1979 ; Watson, 1913). Les stimuli et les renforcements de l'enseignant s'apparentent aux pratiques d'enseignement alors que les modifications du comportement renvoient aux effets de ces pratiques sur les comportements et l'apprentissage de l'élève (Skinner, 1979). Dans la perspective béhavioriste, l'enseignant occupe une place centrale du fait qu'il représente la principale source des renforcements (Lima, 2017 ; Skinner, 1979). Beaucoup d'enseignants utilisent encore largement des pratiques associées à cette conception de l'apprentissage et de l'enseignement. Celle-ci tend à promouvoir des pratiques dites directives, structurées et explicites qui accordent un rôle prépondérant à l'enseignant (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2010 ; Chall, 2000 ; Clanet, 2012 ; Talbot, 2012). En ce sens, le béhaviorisme constitue une conception d'un enseignement qui regroupe des modèles et des pratiques principalement centrés sur l'enseignant.

Dans les années 1980, les travaux s'inspirant des théories cognitivistes sur « la pensée des enseignants » portent une attention particulière aux préparations, aux planifications et aux prises de décision de l'enseignant qui orienteraient ses pratiques (Altet, 2002, 2003 ; Tochon, 2014). Sur le plan théorique, deux approches de l'apprentissage et de l'enseignement, à savoir le constructivisme et le socioconstructiviste, émergent. Selon la théorie constructiviste, l'élève est le principal acteur de son apprentissage : sa réussite est associée à son engagement dans la construction des connaissances et des compétences (Piaget, 1970). La théorie socioconstructiviste, quant à elle, insiste davantage sur l'influence du contexte social et culturel dans lequel l'élève construit ses connaissances (Tardif et Gauthier, 2012 ; Vygotsky, 1980). Piaget (1970) et Vygotsky (1980) insistent respectivement sur la construction individuelle et sur la construction sociale des connaissances par l'élève. Sans pour autant nier l'importance de l'enseignant, le socioconstructivisme met davantage en relief l'importance de rendre l'élève actif dans ses apprentissages. En ce sens, le socioconstructivisme constitue une conception d'un enseignement qui regroupe des modèles et pratiques centrés sur l'élève. À ce titre, il fait partie des approches promues dans le milieu éducatif depuis la mise en œuvre de la réforme du curriculum et des programmes d'études au Québec initiée en 2000 (Archambault, Émond et Verreault, 2006 ; Cardin, Falardeau et Bidjang, 2013 ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, 2009 ; Pilote, 2018).

À partir des années 1990, les tenants des approches « écologiques » soulignent de nouveau l'importance de la « situation » dans laquelle se déroule l'enseignement (Cloes et Roy, 2010 ; Sarremejane et Lémonie, 2011). Ainsi, le concept de « situation » d'apprentissage remplace celui d'« objectif » d'apprentissage mis de l'avant dans la conception béhavioriste dans les recherches. Ce concept réfère aux interactions entre l'enseignant et les élèves dans le contexte de la salle de classe (Altet, 2003 ; Clanet, 2012). Dans cette perspective, les situations d'interaction qui augmentent l'atteinte de l'objectif d'apprentissage deviennent tout aussi importantes que l'atteinte de l'objectif elle-même pour améliorer le processus d'enseignement et d'apprentissage (Altet, 2003).

Enfin, dans la même lignée des conceptions écologiques qui gagnent en ampleur, les paradigmes interactionnistes, systémiques et intégrateurs se sont récemment développés dans les années 2000 (Altet, 2002, 2003 ; Sarremejane et Lémonie, 2011). Ils visent à mettre en

place différents outils pour mieux comprendre la complexité d'une situation d'enseignement et d'apprentissage (Altet, 2002 ; Clanet, 2012 ; Murillo et Moscoso, 2019 ; Roditi, 2013 ; Safourcade et Alava, 2009 ; Talbot, 2012). Par exemple, ces outils peuvent renvoyer à l'environnement de la salle de classe, aux actions et aux interactions mutuelles d'ordre pédagogique, décisionnel ou comportemental entre l'enseignant et l'élève.

Il existe deux écoles de pensée en ce qui concerne l'utilisation des approches liées aux conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement. La première comprend les auteurs qui soutiennent fortement le passage d'une visée prescriptive à une visée descriptive, explicative et compréhensive, de l'organisation et du fonctionnement des pratiques d'enseignement (Altet, 2003 ; Safourcade et Alava, 2009). La visée descriptive est associée au socioconstructivisme, tandis que la visée prescriptive s'inscrit dans le béhaviorisme. La seconde école de pensée est celle des auteurs qui soutiennent que le béhaviorisme, une conception dont les enseignants utilisent les pratiques depuis longtemps, ne peut être écarté dans l'étude sur les pratiques d'enseignement (Gauthier, Dembélé, Bissonnette et Richard, 2004 ; Pastré, 2007 ; Plumelle, 2007). Somme toute, la tendance semble actuellement promouvoir la combinaison de toutes les approches, même si elles sont étroitement liées au béhaviorisme ou davantage associées au socioconstructivisme, et non à une élimination de certaines d'entre elles (Boutin, 2006 ; Cardin, Falardeau et Bidjang, 2013 ; Guimont, 2009 ; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 1999, 2006, 2007).

Tout en reconnaissant l'avantage de combiner différentes approches pour mieux comprendre les expériences scolaires des enseignants et des élèves, la présente étude s'inspire davantage de l'approche behavioriste pour des raisons pratiques. Plus précisément les données d'enquête par questionnaire qui seront utilisées et l'analyse (quantitative) s'inscrivent exclusivement dans cette approche. Certes, ce choix représente des limites sur le plan conceptuel, mais la contribution des résultats à la compréhension du phénomène analysée ici (variation des pratiques et vécu professionnel des enseignants) est indéniable. En plus de fournir des informations utiles sur le processus d'apprentissage de l'être humain, les conceptions behavioriste et socioconstructiviste, en raison de leurs fondements théoriques, orientent le choix des modèles et des pratiques d'enseignement. Ainsi, les modèles et les pratiques d'enseignement peuvent être classés en fonction de ces deux conceptions. Ils peuvent

également être analysés selon deux types de recherches, comme nous l'illustrons dans la sous-section suivante.

1.1.1. Les types de recherche

Afin de bien situer la présente étude dans le corpus des recherches en éducation, cette section examine comment les chercheurs analysent les pratiques d'enseignement. Ils utilisent deux types de méthodologie qui correspondent aux études descriptives et aux études expérimentales (Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010).

Les recherches descriptives sont de nature qualitative, quantitative ou corrélacionnelle. Elles prennent la forme d'enquêtes, d'études de cas ou de recherches réalisées en laboratoire. Elles visent à rendre compte des facteurs qui influencent l'adoption des pratiques par les enseignants. Dans ce type de recherche, les auteurs visent souvent à décrire un phénomène, à présenter une théorie, à formuler des hypothèses ou à établir des relations entre des variables. C'est le cas, par exemple, de l'étude menée par Rahimi et Chabok (2013).

L'étude de Rahimi et Chabok (2013) avait pour objectif d'analyser les pratiques d'enseignement pour comprendre comment et pourquoi les enseignants utilisaient l'enseignement réflexif. L'observation et le questionnaire constituent les outils de collecte des données des 30 enseignants participants. Les données recueillies ont permis à Rahimi et Chabok (2013) de répondre à trois questions de recherche. La première visait à savoir dans quelle mesure les répondants utilisaient un enseignement réflexif. La deuxième question avait pour but de déterminer s'ils utilisaient davantage des pratiques d'enseignement centrées sur l'élève ou sur l'enseignant. Enfin, la troisième question de recherche examinait la relation entre le degré d'utilisation d'un enseignement réflexif et la préférence de pratiques centrées sur l'élève ou sur l'enseignant.

Les recherches de type expérimental ou quasi expérimental visent à vérifier la validité d'un modèle, d'une théorie ou d'une hypothèse en salle de classe. Elles comparent généralement les performances de sujets d'un groupe expérimental qui reçoivent un traitement à celles des sujets d'un groupe témoin qui ne sont pas soumis à ce traitement. Elles peuvent également prendre la forme d'études longitudinales. Elles examinent souvent des programmes inspirés de modèles théoriques comme le socioconstructivisme et le béhaviorisme mis en relation avec les résultats

scolaires, les examens ou les tests des élèves. L'étude de Dellisse, Decroix, Dumay, Dupriez et Galland (2016) illustre bien ce type de recherche.

Ces chercheurs ont réalisé une étude de type expérimental en milieu naturel sur les conditions qui favorisent le changement de pratiques chez les enseignants. Leur échantillon comprenait un groupe de contrôle et deux groupes expérimentaux. Ils cherchaient à mesurer, d'une part, le dosage, c'est-à-dire la somme d'activités réalisées et de modules parcourus et, d'autre part, l'adhésion des élèves et des enseignants à l'implémentation de l'outil didactique « *Lirécrire pour apprendre* ». Les chercheurs ont utilisé des listes de vérification destinées aux enseignants pour mesurer le dosage, ainsi que des questionnaires à échelle de *Likert* pour les enseignants et les élèves dans le but de mesurer leur adhésion. Ils voulaient examiner la nature des liens entre les indicateurs de l'implémentation de l'outil didactique et leurs effets sur des groupes expérimentaux comparativement au groupe témoin. Ainsi, ils ont pu déterminer les facteurs susceptibles d'amener les enseignants à changer leurs pratiques, à savoir l'adhésion des enseignants à l'innovation des pratiques et leur accompagnement dans le processus d'appropriation des outils de l'innovation.

1.2. Le contexte du Québec

Au Québec, la réussite du plus grand nombre d'élèves reste un enjeu important (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006 ; 2007). Par réussite scolaire, il faut entendre l'atteinte d'objectifs d'apprentissage qui mènent à l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification (Bouchard, Boily, et Proulx, 2003 ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009). Le taux de diplomation et de qualification désigne ici la proportion des élèves qui, avant l'âge de 20 ans, obtiennent un premier diplôme ou une première qualification sept ans après leur entrée au secondaire. Pour l'ensemble du Québec, ce taux connaît une hausse constante depuis la cohorte de 1998 (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019). Par exemple, il était de 70,4 % en 1998; après sept ans, le taux de diplomation et de qualification de la cohorte de 2009 a atteint 80 %, celui de 2010, 81 % et, pour celui de 2011, 82 % (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019; Ministère de l'éducation, 2021).

Les efforts consacrés pour favoriser la réussite des élèves au Québec ont indéniablement eu des effets positifs. La mise en application conjuguée de différentes stratégies de remédiation au

décrochage et au retard scolaire a abouti à des effets positifs. Mais, face à ces défis majeurs, les efforts doivent être encore soutenus pour assurer l'augmentation du taux de diplomation et la diminution du retard et de l'abandon scolaire au Québec. L'examen des pratiques d'enseignement adoptées par les enseignants s'inscrit dans cet élan pour soutenir la réussite scolaire et contribuer à l'avancement des connaissances dans ce domaine.

Les enseignants disposent d'un large éventail de moyens pour contribuer pleinement à l'apprentissage et à la réussite des élèves. Plusieurs études montrent qu'une large part de la contribution de l'école à la réussite scolaire se joue dans la classe (Archambault, Garon et Vidal, 2013 ; Dionne et Couture, 2010 ; Hattie, 2012 ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009). La progression des apprentissages des élèves apparaît directement liée aux pratiques des enseignants. D'ailleurs, les promoteurs des mouvements des réformes scolaires amorcées depuis les années 1980 dans plusieurs pays occidentaux et au cours des années 2000 au Québec ont identifié la formation continue des enseignants comme un élément essentiel pour améliorer leurs pratiques. Par exemple, Araujo-Oliveira (2012), Lenoir (2017) et Malo (2019) ont illustré cela dans leurs travaux. Ces réformes scolaires reposent souvent sur des fondements théoriques (Deniger, 2012; Guimont, 2009 ; Lacourse, 2013; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 1999, 2006 ; Pilote, 2018). Dans cette perspective, de nombreuses recherches en éducation tentent de mieux comprendre les pratiques d'enseignement en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves (De Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010 ; Goigoux, 2016, 2007 ; Maubant, 2007). Cet intérêt se traduit aussi bien au plan professionnel que scientifique.

Sur le plan professionnel, une meilleure connaissance de ces pratiques et de leurs effets sur les apprentissages des élèves permet de fournir des repères précieux pour orienter le travail des enseignants (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 1999, 2007 ; Pilote, 2018). Sur le plan théorique, les recherches sur les pratiques d'enseignement favorisent la production de connaissances et de modélisations théoriques qui peuvent être mises en application dans la formation initiale et continue des enseignants, de même que dans l'élaboration des programmes scolaires. Voilà autant d'éléments importants pour susciter l'intérêt d'analyser les pratiques d'enseignement en vue de répondre à la demande sociale et de réussir le pari de la démocratisation de la réussite scolaire (Altet, 2003; Bergeron, Rousseau, Leclerc, 2011 ; Lacourse, 2013; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, 2007 ; Pilote, 2018).

1.3. La variation des pratiques d'enseignement

Dans le but d'améliorer l'apprentissage des élèves, les enseignants utilisent et adaptent leurs pratiques d'enseignement en fonction des caractéristiques des élèves, de leurs propres caractéristiques socioprofessionnelles et de leur vécu professionnel (Araujo-Oliveira, 2012; Leroux et Malo, 2015 ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 1999, 2006, 2007 ; Villeneuve-Lapointe, Beaulieu et Vincent, 2018).

Depuis quelques années, un certain nombre de recherches ont révélé l'existence d'une grande variabilité des discours des enseignants à propos de leurs pratiques (Bru, 1991; Goigoux, 2016, 2007 ; Safourcade et Alava, 2009 ; Talbot, 2012). Mais, une interrogation de taille demeure sur l'interprétation de ces variabilités, notamment les raisons pour lesquelles un enseignant privilégie telle ou telle pratique pour gérer sa classe (Pastré, 2007).

Sur le plan théorique, plusieurs auteurs ont abordé la question du choix des pratiques selon les caractéristiques des élèves (Archambault, Émond et Verreault, 2006 ; Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011 ; Gravelle, 2018 ; Ministère de l'Éducation, 1997, 2006 ; Villeneuve-Lapointe, Beaulieu et Vincent, 2018). Ils ont notamment évoqué l'importance, d'une part, de prendre en compte les besoins des élèves et de combiner les pratiques dans la poursuite des objectifs d'apprentissage, d'autre part. Dans le contexte québécois, c'est le cas d'Archambault et Richer (2005) et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007), qui suggèrent un renouvellement de la conception de l'apprentissage et de l'enseignement et une transformation des pratiques pour mieux prendre en considération les caractéristiques des élèves. Ce renouvellement s'effectuerait par l'adoption de pratiques issues de conceptions d'apprentissage et d'enseignement variées.

Sur le plan empirique, d'autres chercheurs se sont intéressés à la fois aux facteurs reliés aux caractéristiques des élèves et des enseignants (Beaudette, Poirier, Lapalme, Déry, et Lemelin, 2019 ; Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2019 ; Wadesango, Hove et Kurebwa, 2016). En ce qui a trait aux caractéristiques des élèves, ils ont, entre autres, identifié le genre, l'âge, le milieu socioéconomique, la diversité ethnoculturelle, l'engagement, l'effectif de la classe, les rapports entre élèves et les difficultés d'apprentissage et de comportement. Selon ces auteurs, ces

caractéristiques influenceraient l'adoption de certaines pratiques par les enseignants plutôt que d'autres.

Plusieurs autres études ont examiné la relation entre les pratiques d'enseignement et les caractéristiques des enseignants (Kamanzi, Lessard et Tardif, 2019 ; Murillo et Moscoso, 2019 ; Peeters, DeBacker, Kindekens, Triquet et Lombaerts, 2016 ; Wolff, Bogert, Jarodzka et Boshuizen, 2015). Les caractéristiques les plus évoquées : le genre, l'expérience professionnelle en enseignement, les difficultés liées à la charge du travail, le niveau d'études et les croyances. Par exemple, Grasha (1996) souligne que les qualités personnelles, telles que l'expérience et le niveau d'études des enseignants, peuvent guider le choix de leurs pratiques d'enseignement. Selon Gitomer et Bell (2016), le processus d'adoption des pratiques implique aussi bien les connaissances que les habiletés, les valeurs, les croyances et les émotions des enseignants.

1.4. Objectif général et questions de la recherche

Les enseignants adoptent différentes pratiques d'enseignement, souvent associées à des conceptions et à des modèles d'enseignement, en vue de soutenir et d'assurer un meilleur apprentissage de leurs élèves, comme l'illustrent plusieurs études dans le monde (Hattie, 2012 ; Peeters, DeBacker, Kindekens, Triquet et Lombaerts, 2016) et au Québec (Araujo-Oliveira, 2012 ; Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2019).

Devant la variété des pratiques d'enseignement, les recherches se sont longtemps centrées sur l'efficacité d'un modèle par rapport à un autre en partant de postulats inspirés de différents paradigmes. Les analyses dont elles ont fait l'objet ont souvent mesuré leurs effets sur les performances des élèves en considérant les activités de classe, les comportements observables des enseignants ou les tests standardisés.

Ces travaux ont mis en évidence les variations des pratiques selon différents critères, dont notamment les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement des enseignants, les orientations des programmes d'études, mais aussi plusieurs caractéristiques des enseignants et des élèves. Cependant, des questions demeurent sur l'influence de plusieurs autres caractéristiques des élèves et des enseignants ainsi que leur vécu professionnel de ces derniers.

Ainsi, face à l'existence de plusieurs pratiques d'enseignement, leur ancrage dans des modèles d'enseignement s'inspirant de différents paradigmes, la variabilité du discours des enseignants

sur leur adoption, l'influence de certaines caractéristiques des élèves et des enseignants, il y a lieu de s'interroger sur la nature des pratiques d'enseignement. Dans cette perspective, ce mémoire s'intéresse aux pratiques des enseignants du primaire dans le contexte québécois. Autrement dit, quelles seraient les pratiques privilégiées par ces enseignants et dans quelle mesure influent-elles sur leur vécu professionnel?

Avant de répondre à ces questions, nous proposons une revue des écrits antérieurs sur ce sujet à partir de laquelle nous avons élaboré le cadre de référence (chapitre 2), puis nous décrivons notre démarche méthodologique (chapitre 3).

Chapitre 2

Recension des écrits et cadre conceptuel

Ce chapitre propose une recension des écrits à partir desquels nous avons élaboré le cadre conceptuel de cette recherche. Son objectif est d'offrir un aperçu des travaux déjà réalisés sur les variations des pratiques d'enseignement selon des caractéristiques des élèves, des enseignants et de leur vécu professionnel. La première section présente la démarche de la recension des écrits. La deuxième examine les études sur les conceptions, les modèles et les pratiques d'enseignement. La troisième décrit des travaux sur des variations des pratiques selon les caractéristiques des élèves, notamment la composition de la classe. Quant à la quatrième, elle examine des recherches sur la variation des pratiques d'enseignement en fonction des caractéristiques socioprofessionnelles et du vécu professionnel des enseignants. La cinquième décrit le cadre conceptuel adopté. Enfin, la sixième et dernière section précise les questions spécifiques. Mentionnons que cette recension des écrits n'a aucune prétention d'être exhaustive, qu'elle est limitée à quelques études en lien avec notre sujet de recherche.

2.1. La démarche de recension des écrits

La recension des écrits a été effectuée en plusieurs étapes. D'abord, nous avons procédé à l'identification des principaux concepts reliés à notre sujet d'étude. Le titre de la recherche a mené au choix des mots-clés suivants : pratiques variées, pratique d'enseignement, pédagogie, caractéristiques des élèves, caractéristiques des enseignants. L'inclusion de leurs équivalents en anglais a permis d'élargir la recension. Cet ajout concerne les concepts suivants : *variation in teaching, teaching practice, student characteristic, teacher characteristic*.

Au fur et à mesure que l'objet de recherche se précisait avec les questions spécifiques, d'autres mots-clés se sont ajoutés à la liste de concepts pour affiner notre recherche. Par exemple, les caractéristiques des élèves et des enseignants telles que l'effectif, l'engagement, le genre, l'expérience, la scolarité, le sentiment de compétence, le sentiment de satisfaction, les rapports avec les élèves se sont ajoutées aux mots-clés. Ces concepts sont également mis au pluriel dans

les deux langues pour obtenir plus de résultats dans les moteurs de recherche. Cet élargissement de l'éventail de recherche a également nécessité la consultation de certains livres théoriques. C'est le cas du *Handbook of Research on Teaching, 5th edition* et *La Pédagogie : Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours, 3^e édition* et le *Dictionnaire actuel de l'Éducation, 3^e édition*.

Ensuite, nous avons principalement utilisé les outils et moteurs de recherche tels Atrium, Google scholar et Google pour recenser des études sur les concepts retenus. Souvent, les résultats générés par ces moteurs de recherche mènent à d'autres bases de données spécialisées comme Eric, Jstor, Francis et Proquest. Ces bases de données ont fourni les diverses sources suivantes : livres, articles, rapports, mémoires, thèses, méta-analyses, essais, etc. La sélection d'articles scientifiques, de méta-analyses et de rapports de recherche constituait une priorité dans le processus de recension, car leur mode de présentation ressemble relativement à celui de notre étude.

Enfin, certains critères tels que la pertinence, la date de publication et le type de recherche ont servi à trier ces références. Parallèlement, nous avons établi des critères d'exclusion. Par exemple, les mémoires, les thèses et les travaux publiés depuis plus de dix ans ne représentaient pas une priorité dans le processus de sélection. Par ailleurs, le lieu de publication, notamment les recherches réalisées dans les pays membres de l'OCDE, constituait un critère important. Leur diversité permet de voir l'analyse du sujet de recherche dans d'autres contextes. Somme toute, la sélection concerne principalement des écrits publiés dans des revues scientifiques.

Par ailleurs, le nombre de références représentait un critère peu déterminant. Toutefois, la répétition du processus de sélection a validé l'atteinte du niveau de saturation. À la fin, la sélection regroupait un total de 17 études en lien avec les conceptions, les modèles, les pratiques d'enseignement, les caractéristiques des élèves et les caractéristiques des enseignants. Ce nombre paraît limité. Toutefois, deux travaux parmi les 17, notamment Barroso da Costa et Loye (2016) et Wadesango, Hove et Kurebwa (2016) servent à illustrer la variation des pratiques d'enseignement en fonction de deux caractéristiques. De plus, l'étude de Isikoglu, Basturk et Karaca (2009) et celle de Wanlin et Crahay (2015) permettent d'illustrer la variation des pratiques d'enseignement selon trois caractéristiques. La sélection finale comporte 17 articles

scientifiques avec évaluation par les pairs, à l'exception d'un rapport de recherche. Ils sont présentés sommairement dans le tableau 1.

Tableau 1 : Auteurs et objets d'étude des recherches de la recension des écrits

Auteurs	Objets d'étude
Barroso da Costa et Loye (2016)	Pratiques et satisfaction professionnelle. Pratiques et rapports avec les élèves.
Bénit et Sarremejane (2019)	Pratiques et composition de la classe.
Blatchford, Bassett et Brown (2011)	Pratiques et composition de la classe.
Correia et Freire (2016)	Pratiques et formation sur les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement.
Isikoglu, Basturk et Karaca (2009)	Pratiques et genre des enseignants. Pratiques et expérience des enseignants. Pratiques et scolarité des enseignants.
Kamanzi, Lessard, et Tardif (2019).	Caractéristiques et satisfaction professionnelle.
Lam, Tse, Lam et Loh (2010)	Pratiques et genre des enseignants.
Lessard, Kamanzi et Larochelle (2013)	Pratiques et satisfaction professionnelle. Pratiques et rapports avec les élèves.
Lessard, Lagacé-Leblanc, Massé, Verret, Gaudreau et Nadeau, (2019)	Pratiques et genre des enseignants.
Mukamurera, Lakhal et Tardif (2019)	Pratiques et expérience des enseignants.
Peeters, De Backer, Kindekens, Triquet, et Lombaerts (2016)	Pratiques d'enseignement et apprentissage autorégulé chez les élèves.
Rahimi et Chabok (2013)	Pratiques et enseignement réflexif.
Rich et Almozlino (1999)	Pratiques et expérience des enseignants.
Tschannen-Moran et Hoy, (2007)	Pratiques et sentiment de compétence.
Wadesango, Hove et Kurebwa (2016)	Pratiques et composition de la classe. Pratiques et satisfaction professionnelle.
Wanlin et Crahay (2015)	Pratiques et formation sur les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement.
Wolff, Bogert, Jarodzka et Boshuizen (2015)	Pratiques et expérience des enseignants.

2.2. Les conceptions, modèles et pratiques d'enseignement

Cette section présente quatre études sur les conceptions, modèles et pratiques d'enseignement (Correia et Freire, 2016 ; Peeters, De Backer, Kindekens, Triquet, et Lombaerts, 2016 ; Rahimi

et Chabok, 2013; Wanlin et Crahay, 2015). Ces études permettent de rendre compte de la variation des pratiques d'enseignement selon deux courants théoriques de la conception de l'apprentissage et de l'enseignement, à savoir le béhaviorisme et le socioconstructivisme. Elles permettent aussi de comprendre les facteurs liés aux caractéristiques des élèves et des enseignants qui peuvent moduler l'utilisation des pratiques.

Peeters, De Backer, Kindekens, Triquet, et Lombaerts (2016) ont examiné la variation des pratiques des enseignants. Leur étude visait à examiner la perception des enseignants de la variation des pratiques selon les caractéristiques des élèves. Pour cette recension, nous nous limitons aux pratiques d'enseignement qui favorisent un apprentissage autorégulé dans le but de promouvoir l'équité entre les élèves forts et faibles afin de favoriser la réussite scolaire de tous.

L'apprentissage autorégulé est un modèle d'enseignement regroupant des stratégies qui, selon les promoteurs du modèle, favoriseraient l'apprentissage de l'élève. Selon Pintrich (2000), un élève qui apprend dans le cadre de l'apprentissage autorégulé se fixe des objectifs d'apprentissage et essaie de diriger, de réguler et de contrôler ses connaissances, sa motivation et ses comportements conformément aux attentes de réussite. De ce point de vue, il se rattache au socioconstructivisme.

Les participants à cette étude étaient 127 enseignants du primaire de la région bruxelloise, en Belgique. Les femmes représentaient 77 % et les hommes, 23 % de l'échantillon. La plupart des participants enseignaient en 5^e ou 6^e année du primaire, soit 39 % des participants. La première question de recherche analysait la manière dont les enseignants évaluaient le rôle des caractéristiques des élèves dans l'apprentissage des stratégies d'autorégulation. La deuxième portait sur leurs croyances à propos de la variation des pratiques comme stratégies d'autorégulation.

Les résultats relatifs à la première question de recherche ont montré que la plupart des enseignants soulignaient l'importance de prendre en compte les caractéristiques des élèves au moment de choisir des pratiques qui favorisent un apprentissage autorégulé. Ainsi, plusieurs enseignants adoptaient des pratiques qui mettaient l'accent sur un apprentissage autorégulé avec les élèves dits forts, tandis qu'un enseignement centré sur l'enseignant, c'est-à-dire de type

béhavioriste, était proposé aux élèves en difficulté. Par rapport à la deuxième question de recherche sur les croyances des enseignants quant à la façon de prendre en considération les caractéristiques des élèves, les résultats montraient des variations importantes. Plusieurs enseignants privilégiaient un apprentissage autorégulé avec les élèves forts, estimant que les élèves en difficulté ne tiraient pas profit de ce type d'apprentissage. Par contre, une minorité d'entre eux rapportait qu'ils enseignaient plus intensément les stratégies d'autorégulation à leurs élèves qui souffraient de difficultés d'apprentissage.

Correia et Freire (2016) ont réalisé une étude sur les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement des enseignants du primaire au Portugal. L'un des objectifs de leur étude était de comprendre comment le changement de conceptions et de modèles d'enseignement s'opère chez les enseignants. Pour la première fois de leur carrière, des enseignants ont suivi une formation sur l'enseignement de la science expérimentale en utilisant des pratiques d'enseignement associées à la conception socioconstructiviste. À la fin d'une année de formation, les chercheurs ont comparé les pratiques d'enseignement nouvellement acquises aux anciennes pratiques, majoritairement associées au béhaviorisme, afin de déterminer s'ils avaient changé de pratiques. Ces pratiques touchaient au rôle de l'élève, à la planification, aux objectifs d'apprentissage, aux stratégies d'enseignement et à l'évaluation.

Afin de déceler les changements de conception des participants, ces auteurs ont mené des entrevues semi-structurées et des observations en classe. Ils ont déduit la nature des conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement des enseignants à partir de l'observation in vivo et de l'analyse de leurs discours sur leurs pratiques. Les participants étaient 10 enseignants du primaire. Ils avaient entre 15 et 37 ans d'expérience. Les chercheurs les ont interviewés avant et après la formation. Ils ont aussi mené des observations en classe avant les dernières entrevues. Ainsi, ils pouvaient déceler tout changement de conception. Outre l'entrevue semi-structurée et l'observation, les auteurs de cette étude ont compilé des traces des pratiques des enseignants comme les portfolios, les planifications, les traces écrites, les évaluations et les travaux d'élèves en vue de les analyser. En comparant toutes ces données, les auteurs ont catégorisé les pratiques des enseignants selon les conceptions béhavioriste ou socioconstructiviste afin de pouvoir déterminer si les pratiques étaient davantage associées à l'une ou l'autre des conceptions. C'est ainsi qu'ils pouvaient noter tout changement de conception.

Les résultats de cette étude montraient que, relativement au rôle de l'élève par rapport à son apprentissage, avant la formation, la plupart des enseignants utilisaient des pratiques associées au comportementisme. Ces pratiques s'apparentaient à la transmission des connaissances, au travail individuel et au confinement des élèves à un rôle passif. Après la formation, quatre des dix enseignants n'avaient pas significativement modifié leurs pratiques et continuaient à utiliser principalement des modèles et des pratiques similaires à celles associées au comportementisme. Par conséquent, plusieurs des enseignants participants montraient un intérêt accru pour les pratiques et modèles associés au socioconstructivisme. Cependant, ils utilisaient rarement ou jamais le modèle de l'enquête scientifique et la famille de modèles de l'*interaction sociale* associés au socioconstructivisme. Les résultats indiquaient aussi que les enseignants les plus ouverts par rapport à l'innovation étaient ceux qui avaient changé de pratiques pour adopter celles qui étaient davantage associées au socioconstructivisme.

En ce qui a trait à la planification, à l'exception d'une d'entre elles, toutes les enseignantes continuaient à planifier leurs cours en suivant exclusivement la progression du manuel, ce qui représente une pratique comportementiste. Par ailleurs, la plupart des enseignants avaient diversifié leurs objectifs d'apprentissage après la formation. Pour ce qui est des stratégies d'enseignement, avant la formation, les enseignantes utilisaient davantage des pratiques centrées sur l'enseignant, telles que le cours magistral et les exercices pratiques. Après la formation, à l'exception de trois enseignantes qui privilégiaient encore des pratiques très structurées qui ne favorisaient pas la collaboration entre les élèves, elles avaient toutes montré un intérêt accru aux pratiques centrées sur l'élève. Quant à l'évaluation, même si quatre enseignants avaient amorcé des changements pour adopter davantage de pratiques centrées sur l'élève, la majorité d'entre elles continuaient, au terme de l'expérimentation, d'évaluer en utilisant des pratiques de la conception comportementiste. Ces enseignants utilisaient plus l'évaluation sommative et la restitution de contenus enseignés.

En résumé, à la fin de l'expérimentation, à l'exception d'un d'entre eux, les participants étaient plus ouverts à inclure dans leur répertoire des pratiques centrées sur l'élève, donc associées à la conception socioconstructiviste. Toutefois, sur le plan pratique, ils continuaient à enseigner en utilisant principalement des pratiques centrées sur l'enseignant, donc reliées au comportementisme.

Cette étude tire sa pertinence dans la façon de mettre en lumière la complexité du changement de pratiques chez les enseignants. Elle souligne, notamment, la difficulté de passer de la théorie à la pratique.

Rahimi et Chabok (2013) ont mené une étude sur l'enseignement réflexif et les conceptions d'apprentissage et d'enseignement en Iran. Ils ont utilisé le modèle théorique de Kember (1997). Ce modèle théorique permet de distinguer l'enseignement centré sur l'enseignant et le contenu, associé au béhaviorisme, d'une part, et l'enseignement centré sur l'élève et l'apprentissage, associé au socioconstructivisme, d'autre part. De plus, ils y ajoutent une autre dimension: l'interaction entre l'élève et l'enseignant. Les auteurs le considèrent comme le lien entre le béhaviorisme et le socioconstructivisme. Dans cette étude exploratoire, Rahimi et Chabok (2013) avaient pour objectif d'étudier la relation entre l'enseignement réflexif et les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement pour savoir pourquoi et comment les enseignants utilisaient certaines pratiques. La première question de recherche examinait les différents niveaux d'utilisation de l'enseignement réflexif par les enseignants. La deuxième visait à déterminer si les pratiques privilégiées par les enseignants étaient davantage associées au béhaviorisme ou au socioconstructivisme. Enfin, la troisième question de recherche consistait à examiner la relation entre le niveau de réflexivité dans l'enseignement et l'adoption de pratiques reliées au béhaviorisme ou au socioconstructivisme.

Les participants étaient 30 enseignants d'anglais langue seconde, sélectionnés au hasard, également répartis selon le genre. Ils avaient de 3 à 14 années d'expérience et étaient âgés de 21 à 35 ans. Vingt-six d'entre eux avaient obtenu un diplôme de maîtrise et quatre détenaient le baccalauréat.

Les chercheurs avaient choisi l'observation en classe et le questionnaire pour collecter les données. Pour ce faire, ils avaient utilisé deux outils : *L'Observation Card*, développé par Ferwana (2006), et le *Teaching and Learning Conceptions Questionnaire (TLCQ)*, créé par Chan et Eliot's (2004). Le premier outil évalue le niveau d'utilisation de l'enseignement réflexif ; le deuxième sert à identifier les conceptions des enseignants.

Les observations portaient sur la mise en application des trois niveaux de l'enseignement réflexif. Le niveau 1 ou phase préreflexive correspond à l'utilisation par l'enseignant de

processus réflexifs, au moment de la planification de son enseignement. Le niveau 2 ou phase quasi réflexive s'opère lorsque l'enseignant utilise des pratiques en présence de ses élèves. Enfin, le niveau 3 ou phase réflexive correspond à la fin du cours, au moment où l'enseignant évalue son enseignement et réfléchit sur les améliorations à apporter à son enseignement. Le questionnaire servait à évaluer le degré d'accord ou de désaccord des enseignants par rapport à l'utilisation de pratiques d'enseignement reliées au comportementisme ou au socioconstructivisme. En fonction de la nature des données recueillies, les chercheurs ont procédé à des analyses quantitatives (moyennes, corrélations) et qualitatives.

Par rapport à la première question, les chercheurs constatent que la plupart des enseignants se situent au *niveau 2* ou « quasi réflexif ». À ce niveau, les enseignants savaient collecter des informations sur leurs pratiques par différents moyens, améliorer leurs pratiques selon les rétroactions recueillies et apporter des solutions aux problèmes qu'ils rencontraient dans leurs classes. Le score le plus faible se situait au *niveau 3*, qui représentait le « niveau réflexif ». Cela signifie que les enseignants ne démontraient pas suffisamment de compétence pour identifier les forces et les faiblesses de leur enseignement, pour collecter, analyser et utiliser des stratégies alternatives quand ils se retrouvent devant des situations complexes dans leurs classes.

En réponse à la deuxième question de recherche, les résultats indiquaient qu'un peu plus de la moitié des enseignants privilégiaient des pratiques centrées sur l'élève, c'est-à-dire associées au socioconstructivisme, plutôt qu'au comportementisme. De plus, près de la moitié des enseignants croyaient à l'utilisation de pratiques aussi bien orientées vers le comportementisme que le socioconstructivisme. Ce qui signifie que dans le processus d'enseignement, il peut y avoir des différences entre les croyances des enseignants et leurs actions.

En ce qui a trait à la troisième question de recherche, les résultats montraient que plus les enseignants adoptaient l'enseignement réflexif, plus ils utilisaient des pratiques centrées sur l'élève, donc associées au socioconstructivisme. Par contre, aucune relation statistiquement significative n'a pu être établie entre le niveau de l'enseignement réflexif et l'utilisation de pratiques associées au comportementisme.

Wanlin et Crahay (2015) ont examiné l'adhésion des enseignants en formation aux conceptions socioconstructivistes et comportementistes de l'enseignement. Plus précisément, ils visaient à savoir

dans quelle mesure l'adoption de la conception socioconstructiviste entraîne le rejet de la conception behavioriste. Pour ce faire, ils ont poursuivi quatre objectifs de recherche : 1) créer un outil de mesure des conceptions pédagogiques, 2) déterminer si, selon les enseignants, les conceptions sont antagonistes, 3) examiner les croyances des enseignants en formation sur le constructivisme, 4) vérifier l'influence de la formation sur l'adoption du socioconstructivisme et du behaviorisme.

Les participants étaient 228 enseignants en formation à Genève, en Suisse, dont 138 au primaire et 90 au secondaire. Parmi cet échantillon on comptait 158 femmes, dont 110 étaient en formation au primaire. Parmi les enseignants du primaire, 84 étaient inscrits en deuxième année de formation, 38 en troisième année et 16 en dernière année. Les enseignants en première année de formation ont été exclus de l'échantillon parce qu'ils étudiaient en tronc commun avec d'autres professionnels non enseignants. En ce qui concerne le secondaire, 21 enseignants étaient inscrits en deuxième année de formation et 69 en dernière année. Les 228 enseignants ont répondu à un questionnaire comprenant 30 items : 14 sur le socioconstructivisme et 16 sur le behaviorisme. Les items sur le socioconstructivisme avaient trait à l'idée selon laquelle, individuellement ou en équipe, « *les élèves peuvent trouver seuls et sans l'aide d'un adulte les procédures de résolution de beaucoup de problèmes* ». À l'opposé, les items relatifs à la conception behavioriste mettaient l'accent sur la nécessité de la part de l'enseignant de fournir des explications, de faire des démonstrations, de présenter des exposés sur le contenu et des communications sur la marche à suivre pour la résolution de problèmes.

Pour alléger le texte, nous rapportons uniquement les résultats en lien avec les questions traitées dans notre étude. Les analyses statistiques, réalisées avec *MPlus* (Muthen et Muthen, 2002) et avec *SPSS 22*, révèlent que les conceptions socioconstructiviste et behavioriste ne sont pas antagonistes. Même si ces deux dimensions sont négativement corrélées ($p < -0,323$), elles comportent des aspects plutôt complémentaires. Ainsi, selon les auteurs l'adoption de l'une n'implique pas forcément l'exclusion de l'autre. En outre, les résultats font ressortir trois profils d'enseignants ce qui tend à démontrer que les croyances des enseignants par rapport à ces deux conceptions sont plus diversifiées que ne le laissent croire certains discours pédagogiques. Ainsi, 73 enseignants (32 %) se déclarent en faveur du socioconstructivisme et rejettent le behaviorisme (profil 1); 93 (41 %) sont défavorables au socioconstructivisme, mais ne se

déclarent pas en faveur du béhaviorisme (profil 2) et 62 (27 %) sont favorables au béhaviorisme, mais ne rejettent pas le socioconstructivisme (profil 3). L'intérêt de cette étude tient au fait qu'elle porte directement sur l'objet de notre étude.

2.3. Les pratiques d'enseignement et les caractéristiques des élèves

2.3.1. La composition de la classe

Cette section présente trois études sur la relation entre la composition de la classe et l'utilisation des pratiques d'enseignement réalisées par Bénit et Sarremejane (2019), Blatchford, Bassett et Brown (2011) et Wadesango, Hove et Kurebwa (2016). L'étude de Bénit et Sarremejane (2019) portait sur la comparaison entre l'évaluation par compétences et la notation scolaire. Celle de Blatchford, Bassett et Brown (2011) abordait la question de l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et leurs interactions avec l'enseignant. Enfin, celle de Wadesango, Hove et Kurebwa (2016) traitait de l'enseignement de façon générale.

L'étude de Bénit et Sarremejane (2019) visait à examiner les effets de l'évaluation par compétences et de la notation scolaire sur l'engagement scolaire tel que perçu par des élèves ayant différents niveaux d'aptitude. Selon les chercheurs, la notation scolaire découle d'une volonté de classer les élèves. Ce classement s'opère par l'attribution d'une note consécutive à une évaluation ponctuelle des apprentissages. À l'opposé, l'évaluation par compétences vise une appréciation globale des habiletés de l'élève conformément à la progression des apprentissages. Ainsi, dans le processus de la notation scolaire, les enseignants ont plus recours à l'évaluation sommative (notes et séries de notes), alors que dans l'évaluation par compétences, ils utilisent davantage l'évaluation formative (explications et encouragements). D'après les auteurs de cette recherche, l'évaluation par compétences est associée à la conception socioconstructiviste, alors que la notation scolaire s'inspire de l'approche béhavioriste.

Dans cette étude, l'échantillon était composé de 462 élèves répartis dans 7 classes, dont 3 classes de la 5^e et 6^e année du primaire et 4 classes de la 1^{re} année du secondaire dans 2 écoles de l'Académie de Rouen, en France. Ces élèves, du primaire et du secondaire confondus, étaient classés selon quatre niveaux d'aptitude : 1) élèves en difficulté, 2) élèves moyens, 3) élèves en réussite et 4) élèves excellents. Le questionnaire destiné aux élèves comprenait 72 questions fermées et ouvertes. Elles portaient, entre autres, sur le mérite que s'attribuaient les élèves suite

aux résultats d'évaluation, sur l'engagement des élèves dans leurs apprentissages, sur leur persévérance, sur l'effet de l'encouragement de leurs enseignants et, enfin, sur le lien entre le type d'évaluation et l'engagement des élèves.

Les auteurs de cette étude ont mené une analyse quantitative avec les données recueillies. En utilisant le logiciel Xlstats, ils ont croisé chaque question avec le niveau déclaré des élèves pour obtenir des comparaisons de moyennes en fonction de leurs niveaux d'aptitude.

Seuls les résultats combinés des classes du primaire et du secondaire sont présentés ici. Par rapport à la question sur le mérite de la note ou de la compétence que l'enseignant leur avait attribuées, les résultats montraient que les élèves étaient conscients que les enseignants modifiaient quelque peu leurs notes pour les encourager à poursuivre leur travail scolaire. Par ailleurs, la grande majorité des élèves en réussite et les élèves excellents avaient tendance à se l'attribuer. Par contre, les élèves en difficulté et les élèves moyens attribuaient leurs résultats au soutien que leur enseignant leur avait accordé pendant les évaluations.

S'agissant de l'engagement des élèves, les résultats montraient que les élèves excellents, ceux qui réussissaient et ceux qui obtenaient des résultats moyens s'appliquaient dans leurs apprentissages de la même manière indépendamment des résultats qu'ils ont obtenus aux évaluations. Cependant, les élèves en grande difficulté ne s'engageaient à la tâche que si elle était évaluée.

En ce qui concernait la persévérance suite à l'accumulation des mauvais résultats, les résultats indiquaient des différences selon le niveau d'aptitude. Ainsi, les élèves excellents, ceux qui réussissaient et ceux qui obtenaient des résultats moyens poursuivaient les apprentissages sur la base du sentiment de compétence acquis par l'accumulation de bons résultats antérieurs. Par contre, les élèves en difficulté ne persévéraient pas lorsque les mauvais résultats s'accumulaient. Les résultats en lien au découragement montraient que 82 % à 56 % des élèves en réussite et les élèves excellents n'étaient pas découragés et restaient toujours motivés. En revanche, les élèves en difficulté et les élèves moyens avaient tendance à évoquer les compétences et les critiques de l'enseignant pour justifier leur démotivation. Les évaluations sommatives expliquaient majoritairement ce découragement des élèves en difficulté et des élèves moyens.

Les résultats sur les effets de l'encouragement des enseignants montraient que, quel que soit leur niveau d'aptitude, les élèves considéraient les résultats antérieurs comme une source d'encouragement ou de découragement, indépendamment du type d'évaluation, notation ou compétence. Par ailleurs ces résultats indiquaient aussi que les élèves excellents se disaient plus sensibles aux encouragements de leurs enseignants pour progresser.

Enfin, les résultats révélaient que, comparativement à la notation scolaire, l'évaluation par compétence exerce un effet significatif sur l'engagement scolaire des élèves excellents, en réussite et moyens et dans une moindre mesure celui des élèves en difficulté au secondaire. Par ailleurs, les résultats suggèrent qu'à mesure que le niveau d'aptitude des élèves baisse, les évaluations sommatives augmentent, accentuant, ainsi, le désengagement des élèves en difficulté.

Le fait que les opinions des élèves et non celles des enseignants constituaient les données d'analyse représente une des limites de cette étude. Malgré cela, elle permet de porter un regard sur les modalités de l'évaluation et leur impact sur l'engagement des élèves dans un contexte marqué par des pratiques d'enseignement qui s'inspirent du béhaviorisme et du socioconstructivisme. Elle souligne également l'importance de prendre en considération les caractéristiques des élèves dans le choix des pratiques évaluatives.

Blatchford, Bassett et Brown (2011) ont mené une étude comparative sur l'impact de la composition de la classe sur les pratiques d'enseignement dans des écoles primaires et secondaires en Angleterre. La comparaison portait sur l'influence exercée par la taille de la classe sur l'engagement des élèves et sur les interactions enseignant-élèves. Le degré d'engagement des élèves était mesuré par le temps effectif accordé au travail individuel et leurs interactions avec les pairs et l'enseignant. Ces interactions étaient analysées sous quatre angles : le temps d'enseignement en présence d'élèves, l'attention accordée par l'enseignant à chaque élève, l'implication active de l'élève avec son enseignant et la gestion de la classe. L'étude a aussi examiné d'autres composantes qui ne seront pas abordées ici, à savoir les caractéristiques des élèves (genre et besoins particuliers), le nombre d'enseignants et la matière enseignée.

Les auteurs de cette étude ont utilisé des données secondaires tirées d'une enquête de grande ampleur appelée *Deployment and Impact of Support Staff* (DISS). Cette enquête s'est déroulée

en Angleterre et au Pays de Galles en 2009. Les participants étaient 686 élèves issus de 49 écoles, dont 27 du primaire et 22 du secondaire. Les chercheurs ont obtenu les informations sur les participants à partir des banques de données gouvernementales ou des écoles fréquentées par ces élèves. En conformité avec le classement de leurs enseignants et de leurs écoles, les élèves ont été regroupés en fonction de trois niveaux d'aptitude en trois catégories : faible, moyen et fort. En plus de ces données, ils ont effectué des observations dans 88 classes, à raison de 8 élèves observés par classe. Ces observations, menées par deux observateurs, visaient à recueillir des données sur le comportement détaillé de chaque élève pour ensuite les organiser en trois catégories : le temps que les élèves passent avec l'enseignant, avec les autres élèves et le temps passé sans interagir. Des tests de fidélité ont été effectués en estimant le taux d'accord entre les deux observateurs pour chaque catégorie. Les données issues des observations ont servi à réaliser des analyses de régression. En moyenne, l'effectif des classes au primaire était de 23 élèves (variation de 20 à 27) et de 18 élèves dans les classes au secondaire (variation de 13 à 24). Pour examiner la relation entre l'effectif de la classe et les données issues des observations, les auteurs ont mis à l'épreuve des modèles de régression multiple.

Par rapport l'engagement des élèves dans les apprentissages, les chercheurs constatent qu'au primaire, plus le nombre d'élèves par classe augmente, moins les élèves sont engagés dans leurs apprentissages, indépendamment de leur niveau d'aptitude. Au secondaire, le mouvement est inversé : les résultats indiquent une différence significative selon le niveau d'aptitude des élèves. Ainsi, contrairement aux élèves forts et moyens, ceux qui sont jugés faibles s'engageaient moins dans les apprentissages à mesure que l'effectif augmentait.

Au sujet des interactions entre l'enseignant et les élèves, les résultats indiquaient qu'indépendamment du niveau d'aptitude des élèves et de l'ordre d'enseignement, moins l'effectif était grand, plus l'enseignant parvenait à capter l'attention des élèves. Dans les classes à petit effectif, les enseignants accordaient plus d'attention individuelle aux élèves et établir plus d'interactions avec ces derniers. Par contre, dans les classes de grande taille, les enseignants travaillaient plus souvent en grand groupe et les élèves avaient tendance à écouter et à être passifs.

En ce qui a trait à l'enseignement de la matière, par exemple la présentation du contenu, les explications et les réponses aux questions, les résultats d'observation montraient que les

pratiques ne variaient pas selon les niveaux d'aptitude des élèves. Par ailleurs, indépendamment du niveau d'aptitude des élèves ou de l'ordre d'enseignement, plus la taille de la classe augmentait, plus l'enseignant proposait du contenu à apprendre aux élèves. Cela s'expliquait par le fait que, dans les classes à grand effectif, l'enseignant enseignait généralement en grand groupe et les élèves se contentaient d'écouter passivement.

Enfin, les résultats relatifs à la gestion de classe montraient un effet significatif de la taille de l'effectif sur l'engagement et selon le niveau d'aptitude des élèves aussi bien au primaire qu'au secondaire. Au primaire, les élèves faibles et moyens se montraient plus susceptibles de perturber le déroulement des cours dans les classes à grand effectif. Un ajout de cinq élèves dans l'effectif de la classe augmentait de 30 % la probabilité que l'enseignant intervenait pour corriger le comportement dérangeant des élèves faibles. Au secondaire, les résultats révélaient que l'enseignant intervenait davantage dans les classes à grand effectif pour corriger des comportements dérangeants d'élèves forts et ceux qui étaient jugés faibles n'étaient pas significatifs. Par ailleurs, dans ces mêmes classes, l'enseignant était significativement moins confronté aux comportements dérangeants des élèves moyens.

Wadesango, Hove et Kurebwa (2016) ont également examiné la variation des pratiques d'enseignement en fonction de la composition de la classe dans leur étude sur les croyances et les pratiques des enseignants du primaire au Zimbabwe, dans le cas des classes de grande taille. Dans cette étude, le ratio enseignant-élève atteignait 1/40, ce que les chercheurs estimaient correspondre au ratio d'une classe de grande taille.

Les 20 enseignants participants à cette étude de cas ont répondu à un questionnaire sur leurs opinions par rapport à l'influence de la composition de la classe sur leur enseignement. Les chercheurs ont utilisé une méthode qualitative pour interpréter les propos des participants. Les résultats montraient qu'une classe à grand effectif ne favoriserait pas l'interaction avec tous les élèves. Les enseignants rapportaient se concentrer plus sur les élèves forts au détriment de ceux qui éprouvaient des difficultés.

En résumé, l'examen de ces trois études montre que l'effectif de la classe peut avoir un impact sur les pratiques évaluatives et sur l'interaction entre l'enseignant et les élèves. De plus, le niveau d'aptitude des élèves peut influencer les modalités de gestion de la classe de l'enseignant.

Toutefois, la présentation du contenu de la matière ne varie pas indépendamment du niveau de compétence des élèves.

2.4. Les pratiques d'enseignement et les caractéristiques des enseignants

Cette section porte sur la variation des pratiques d'enseignement selon les caractéristiques socioprofessionnelles des enseignants. Dans un premier temps, elle examine des études par rapport au genre, à l'expérience professionnelle et à la scolarité. Dans un deuxième temps, elle traite celles relatives au sentiment de compétence et au sentiment de satisfaction professionnelle.

2.4.1. Le genre

Cette section présente quatre études sur la variation des pratiques selon le genre (Isikoglu, Basturk et Karaca, 2009 ; Lam, Tse, Lam et Loh, 2010 ; Lessard, Lagacé-Leblanc, Massé, Verret, Gaudreau et Nadeau, 2019; Wanlin et Crahay, 2015). Elle examine cette question dans trois contextes différents.

Lam, Tse, Lam et Loh (2010) ont mené une étude sur la relation entre les pratiques d'enseignement et le genre de l'enseignant à Hong Kong. Ces chercheurs font l'hypothèse que les garçons apprennent mieux la lecture avec un enseignant qu'avec une enseignante. À cette fin, ils ont examiné les réponses de 148 enseignants du primaire, dont 101 enseignantes et 42 enseignants, à un questionnaire sur les pratiques d'enseignement dans leur classe et procédé à des analyses univariées (ANOVA). Quelques-unes de ces pratiques portaient sur l'utilisation de stratégies de lecture. Elles regroupaient des stratégies comme accorder une attention à des aspects spécifiques d'un texte, effectuer des inférences simples et complexes, interpréter et intégrer certaines idées et informations, analyser et évaluer certaines parties d'un texte.

Les résultats de cette étude montraient des différences significatives des pratiques d'enseignement en fonction du genre de l'enseignant. Ainsi, en comparaison aux femmes, les hommes rapportaient plus souvent proposer des activités de lecture à leurs élèves. De plus, ils affirmaient être plus directifs et contrôler l'apprentissage des élèves. Par ailleurs, ils préféraient réaliser des séances de lecture en grand groupe et lire des textes à leurs élèves à voix haute. Quant aux enseignantes, elles disaient préférer la lecture en équipe et elles avaient tendance à varier plus souvent leurs stratégies dans l'enseignement de la lecture, comparativement aux hommes. En outre, elles rapportaient davantage regrouper les élèves selon leur niveau

d'habiletés en lecture et proposer des tâches selon le niveau de progression des élèves. Comparativement aux hommes, elles rapportaient, également, accompagner leurs élèves à la bibliothèque, leur accorder plus de temps pour lire des livres et les encourager à trouver par eux-mêmes le sens des nouveaux mots.

Isikoglu, Basturk et Karaca (2009) ont mené une étude sur la variation des pratiques d'enseignement centrées sur l'élève en fonction de caractéristiques de l'enseignant telles que l'expérience, la scolarité et le genre en Turquie. Dans cette section, notre intérêt porte uniquement sur le genre de l'enseignant; d'autres caractéristiques socioprofessionnelles sont abordées dans les sections suivantes. Pour documenter l'influence du genre sur les pratiques d'enseignement, ils ont examiné les stratégies d'enseignement et l'évaluation. Par exemple, ils ont examiné le recours à des stratégies telles que les groupes de discussion et l'apprentissage coopératif. Au sujet de l'évaluation, en plus des notes aux tests, ils ont pris en considération la progression des apprentissages des élèves, leurs portfolios et leurs projets réalisés en équipe. L'échantillon comprenait 305 enseignants de 11 écoles primaires et présecondaires (161 enseignants et 144 enseignantes). Les résultats des analyses de variance n'ont montré aucune différence statistiquement significative entre les hommes et les femmes quant à la mise en place de ces pratiques d'enseignement.

Au Québec, Lessard, Lagacé-Leblanc, Massé, Verret, Gaudreau et Nadeau (2019) ont réalisé une étude sur la gestion de classe auprès d'élèves intégrés avec des difficultés comportementales chez les enseignants du primaire et du secondaire au Québec. Cette recherche avait deux objectifs : mesurer le sentiment de contrôle des enseignants et déterminer les variables qui influencent cette perception, notamment le genre de l'enseignant.

Pour recueillir des données, ces chercheurs ont utilisé un questionnaire comprenant 17 questions sur des caractéristiques socioprofessionnelles et des pratiques des enseignants. À partir de ces données, deux échelles ont été constituées, à savoir les exigences de la tâche des enseignants et la latitude décisionnelle, c'est-à-dire la liberté de prendre des décisions. Les participants étaient 2276 enseignants, dont 60 % du primaire et 40 % du secondaire. Les hommes constituaient 15,5 % de l'échantillon et les femmes 83,5 %.

Les résultats des analyses statistiques ont révélé des différences significatives selon le genre. Ainsi, les enseignantes percevaient les tâches d'enseignement plus exigeantes comparativement aux hommes ($F_{(1,2276)} = 7,16; p = 0,007$). Elles rapportaient exercer moins de contrôle que les hommes auprès des élèves ayant des difficultés comportementales. Les résultats selon l'ordre d'enseignement montraient que, comparativement aux enseignants du secondaire, ceux du primaire estiment avoir moins de contrôle face aux difficultés de leur tâche ($F_{(1,2269)} = 8,16; p = 0,004$).

En dernier lieu, dans une recherche sur les croyances de 228 enseignants en formation, dont 138 au primaire et 90 au secondaire, par rapport aux conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement, Wanlin et Crahay (2015) constataient que ces croyances ne variaient pas en fonction du genre.

En résumé, parmi les quatre études examinées ici, les conclusions de deux d'entre elles suggèrent que les pratiques d'enseignement varient en fonction du genre des enseignants. Cela laisse croire que la question de la relation entre le genre et l'adoption des pratiques d'enseignement reste ouverte.

2.4.2. L'expérience professionnelle

Cette section présente quatre études portant sur la variation des pratiques des enseignants en fonction de leur expérience professionnelle (Isikoglu, Basturk et Karaca, 2009 ; Mukamurera, Lakhal et Tardif, 2019 ; Rich et Almozlino, 1999. Wolff, Bogert, Jarodzka et Boshuizen, 2015). Ces études examinent la relation entre l'expérience professionnelle et différents aspects liés aux pratiques d'enseignement tels que la conception socioconstructiviste, les objectifs d'enseignement, la gestion de classe et les difficultés rencontrées par les enseignants.

L'étude de Isikoglu, Basturk et Karaca (2009) examine l'adoption de pratiques d'enseignement associées au socioconstructivisme varient en fonction des années d'expérience des enseignants. Parmi l'échantillon recruté, 305 répondants cumulaient en moyenne 20 années d'expérience à titre d'enseignants (min. = 1; max. = 33 années). Ils étaient répartis en quatre groupes, soit 1 à 8 ans d'expérience (n = 27), 9 à 16 ans (n = 45), 17 à 24 ans (n = 124) et plus de 24 ans (n = 105).

Les résultats des analyses comparatives entre ces quatre groupes d'enseignants ont mis en évidence des différences statistiquement significatives quant au contenu d'enseignement et

l'évaluation des apprentissages. Les analyses post-hoc Scheffé montraient que les enseignants qui totalisaient plus de 24 années d'expérience utilisaient plus souvent le modèle d'enseignement centré sur l'élève (socioconstructivisme) que leurs collègues moins expérimentés.

Rich et Almozlino (1999) ont examiné la relation entre les objectifs d'enseignement privilégiés par les enseignants et leur expérience professionnelle en Israël en comparant des enseignants novices et des enseignants expérimentés. Les objectifs d'enseignement étaient classés en trois catégories : académiques, sociaux et personnels. Les objectifs académiques incluaient la maîtrise des connaissances, le recours au potentiel de l'élève et la motivation. Par exemple, voici une question sur ce type d'objectif : « Les thèmes abordés en classe sont adaptés aux caractéristiques des élèves. Donnez des exemples pratiques de la manière dont vous faites ces adaptations en classe ». Les objectifs sociaux portaient sur le développement des relations interpersonnelles, entre autres. Par exemple, les participants devaient répondre à la question suivante : « Décrivez un incident lié aux relations sociales entre les élèves qui s'est récemment produit dans votre classe et la manière dont vous l'avez résolu ». Enfin, certains objectifs personnels se rapportaient au développement du potentiel de l'élève. Voici un exemple de question liée à cet objectif : « Est-ce que les caractéristiques de vos élèves affectent vos choix de méthodes ? Donnez des exemples de méthodes utilisées en classe ».

Les participantes étaient 44 enseignantes de zones urbaines en Israël : 40 enseignantes travaillaient dans des écoles secondaires et 4 dans des écoles primaires. Les 22 enseignantes expérimentées avaient une expérience d'au moins 7 ans. Les novices, c'est-à-dire ceux qui totalisaient au maximum deux années d'expérience, étaient au nombre de 22. Les chercheurs ont réalisé des entrevues semi-structurées et administré un questionnaire pour recueillir leurs données. Les entrevues ont permis de qualifier l'intensité et la fréquence de mise en application des objectifs d'enseignement, tandis que les données récoltées à l'aide du questionnaire a servi à la réalisation d'analyses quantitatives.

Les résultats de cette recherche mettent en évidence des différences entre les objectifs poursuivis par les enseignantes expérimentées et les enseignantes novices. Ainsi, les novices tendent à privilégier plus l'atteinte d'objectifs académiques dans leur enseignement comparativement aux enseignantes expérimentées qui, elles, mettent davantage l'accent sur les objectifs sociaux et

personnels. De plus, les préférences des enseignantes expérimentées s'avèrent plus équitablement variées que celles des novices, relativement à la fréquence d'utilisation des pratiques. Ainsi, elles proposaient des pratiques variées et axées sur les trois objectifs de manière relativement égale, alors que les novices tendaient à avoir une préférence marquée pour la poursuite d'objectifs académiques.

Les limites de cette étude consistent en deux aspects : le faible échantillon des participants et l'appartenance exclusive de ces derniers à l'ordre secondaire. Malgré tout, elle aborde plusieurs questions intéressantes en lien avec notre étude, comme la variation des pratiques, les objectifs sociaux et personnels des pratiques, ainsi que l'expérience des enseignants.

Wolff, Bogert, Jarodzka et Boshuizen (2015) ont mené une étude comparative aux Pays-Bas sur les représentations et les compétences en gestion de classe des enseignants experts et des enseignants novices. Selon ces chercheurs, une représentation est une manière de construire, de symboliser, d'emmagasiner et d'interpréter l'information. Par ailleurs, la gestion de classe correspond à un concept qui englobe le climat de la classe, le choix des pratiques d'enseignement et les interactions sociales avec les élèves aussi bien en classe qu'à l'extérieur de celle-ci. Concernant la différence entre un expert et un novice, les auteurs supposent que dans leurs représentations les experts prennent en considération des facteurs complexes pour analyser et comprendre la gestion de classe. Par contre, les novices tendent à focaliser leur attention sur des aspects moins complexes, sans s'interroger sur les raisons profondes.

L'étude examinait trois questions spécifiques. La première consistait à comparer la manière dont les enseignants expérimentés et ceux qui étaient novices percevaient les conséquences d'évènements survenus en classe. La deuxième analysait la variation des pratiques en fonctions de l'expérience des enseignants. Enfin, la troisième examinait le processus d'interprétation d'évènements survenus en classe utilisé par les novices et les experts.

Les participants étaient 39 enseignants, dont 20 enseignants experts et 19 enseignants débutants. Les experts étaient des enseignants reconnus comme tels par leurs collègues et les conseillers éducatifs. Ils appartenaient à la tranche d'âge 31-50 ans, accumulaient un minimum de 10 années d'expérience et enseignaient encore ou étaient partis à la retraite depuis moins de 5 années. Quant aux novices, ils appartenaient à la tranche d'âge 17-20 ans, effectuaient leur première ou

deuxième année de formation et totalisaient entre 10 et 40 heures d'expérience en enseignement. Les chercheurs avaient utilisé la vidéo, l'observation et l'entrevue pour collecter les données. En utilisant une méthode mixte, alliant le codage puis l'analyse statistique, les auteurs avaient examiné les descriptions d'événements survenus en classe par les enseignants.

Les résultats de cette étude révélaient des différences statistiquement significatives entre les experts et les novices relativement aux trois questions spécifiques. Ainsi, en ce qui a trait à la première question spécifique, les experts, contrairement aux novices, avaient tendance à avoir des perceptions plus éclairées et profondes sur l'issue et les conséquences possibles des événements visionnés. En ce qui concerne la deuxième question de recherche, les résultats montraient que les experts avaient tendance à privilégier les pratiques d'enseignement qui favorisent l'engagement des élèves, alors que les novices étaient plus préoccupés à faire respecter les règles de classe et à maintenir la discipline. Enfin, les résultats en rapport avec la troisième question indiquaient que les experts tendaient à avoir une perception des événements qui prenait en compte plusieurs aspects, et établissaient un lien entre les différents événements survenus en classe. Par contre, les novices avaient tendance à avoir des opinions fondées sur un seul aspect des événements. Ils établissaient rarement un lien entre les événements, les pratiques d'enseignement et les comportements des élèves.

Enfin, Mukamurera, Lakhal et Tardif (2019) ont mené une étude sur la variation des pratiques d'enseignement selon l'expérience professionnelle des enseignants au Québec. L'un des objectifs de cette étude consistait à documenter les difficultés vécues par les enseignants durant leurs premières années d'enseignement. Ils ont utilisé une méthodologie mixte constituée d'un questionnaire auprès de 250 enseignants, parmi lesquels 32 avaient participé à des entrevues semi-structurées. Les répondants au questionnaire cumulaient en moyenne cinq années d'expérience. Quant aux 32 participants aux entrevues avaient entre quatre et dix années d'expérience. La moitié des 250 participants enseignaient au préscolaire-primaire (52%). Les répondants du secondaire constituaient 33 % de l'échantillon; 5 % enseignaient à la formation générale des adultes, 4 % à la formation professionnelle et, enfin, 6 % enseignaient dans plus d'un ordre.

Les résultats ont mis en évidence une variation des pratiques selon les années d'expérience. En effet, les enseignants en début de carrière rapportaient éprouver beaucoup de difficultés à utiliser

des pratiques adaptées aux besoins des élèves. Mukamurera, Lakhali et Tardif (2019) en ont déduit que comparativement aux enseignants plus expérimentés, les novices avaient plus de difficultés à exercer leur métier. Ces chercheurs attribuaient ces difficultés à la précarité des conditions de travail des novices, l'attribution plus fréquente de groupes d'élèves en difficulté aux enseignants débutants et une faible consolidation des compétences professionnelles.

En résumé, l'examen de ces quatre études tend à montrer l'existence d'une relation significative entre l'expérience des enseignants et la variation de leurs pratiques d'enseignement.

2.4.3. Le niveau de scolarité

Cette section présente deux études sur la relation entre la scolarité des enseignants et leurs pratiques (Isikoglu, Basturk et Karaca, 2009; Wanlin et Crahay, 2015). Elles permettent d'examiner si les pratiques d'enseignement varient en fonction du degré de formation des enseignants.

Isikoglu, Basturk et Karaca (2009) ont analysé la variation des pratiques d'enseignement, associées au socioconstructivisme, selon le niveau de scolarité des enseignants. Les pratiques retenues concernaient les objectifs d'enseignement, le contenu de la matière, les stratégies d'enseignement et l'évaluation. Les objectifs d'enseignement comprenaient la prise en considération des intérêts et des différences individuelles des élèves, le développement de la créativité et de la pensée critique chez les élèves. Le contenu touche au programme d'étude. Les stratégies d'enseignement faisaient référence à des projets et des activités pertinentes, à la transmission des connaissances par l'enseignant, au travail de collaboration entre l'enseignant, les élèves et les parents, au travail d'équipes et au travail coopératif entre des élèves, et, enfin, l'instauration d'un système d'émulation pour motiver les élèves. Enfin, l'évaluation incluait la prise en considération des projets, des tests individuels, de l'évaluation continue, des progrès, du portfolio et des traces des élèves. Cette étude visait à déterminer si le niveau de scolarité des enseignants peut influencer leur choix de pratiques.

Parmi les répondants, 193 enseignants détenaient un diplôme en enseignement au terme de deux années d'études universitaires. Ils étaient 51 à l'avoir obtenu après trois années d'études. Enfin, 57 enseignants détenaient un diplôme de baccalauréat après avoir complété un programme d'études de quatre années.

Les résultats des analyses de variance sur des données de questionnaire indiquent des différences statistiquement significatives entre les trois groupes d'enseignants. En ce qui a trait aux choix des stratégies et à l'évaluation, les résultats des tests post-hoc Scheffé montrent des différences entre les groupes d'enseignants. Ainsi, ceux qui avaient obtenu un diplôme en enseignement après deux années d'études universitaires rapportaient qu'ils utilisaient des pratiques centrées sur l'élève plus souvent que ceux qui l'avaient obtenu au bout de trois années ou qui détenaient le baccalauréat.

L'étude de Wanlin et Crahay (2015) citée plus haut a aussi examiné l'impact de la formation des enseignants sur leurs pratiques d'enseignement, c'est-à-dire leur adhésion aux conceptions socioconstructivistes et béhavioristes de l'enseignement. Les résultats montrent une relation statistiquement significative entre le degré de formation des enseignants et leur adoption des conceptions. Ainsi, au fur que leur formation avançait, les répondants inscrits au programme de l'enseignement primaire étaient davantage portés à adopter une approche socioconstructiviste, alors que ceux en formation au secondaire étaient plutôt favorables à la conception béhavioriste.

En résumé, l'examen de la variation des pratiques d'enseignement en fonction de la scolarité s'avère important dans la mesure où il fournit des informations sur l'impact de la formation des enseignants et, en particulier, sur leurs croyances en matière d'enseignement et d'apprentissage.

2.4.4. Le vécu professionnel

Cette section présente des recherches sur des croyances des enseignants, notamment sur leur sentiment de compétence et leur sentiment de satisfaction professionnelle. Elle résume des études portant sur la relation entre certaines pratiques et ces deux sentiments pour mieux documenter le vécu professionnel des enseignants.

2.4.4.1. Le sentiment de compétence

Cette section présente deux études sur le sentiment de compétence (Tschannen-Moran et Hoy, 2007; Barroso da Costa et Loye, 2016). Elle permet d'identifier certains facteurs qui influencent la perception de compétence chez les enseignants.

L'étude de Tschannen-Moran et Hoy (2007) examine plusieurs facteurs contextuels et interpersonnels en lien avec les membres du personnel enseignant, l'administration scolaire, les

parents et la communauté. Toutefois, notre intérêt se limite au volet portant sur la variation des pratiques d'enseignement en fonction du sentiment de compétence des enseignants. Entre autres, cette recherche visait à comparer les pratiques déclarées des enseignants novices et des enseignants expérimentés en fonction de leur sentiment de compétence. Les pratiques examinées se rapportaient à la présentation du contenu du programme d'études et à la mise en place des règles de classe.

L'échantillon était composé de 255 enseignants du primaire et du secondaire d'Ohio et de Virginie, aux États-Unis. Les participants cumulaient, en moyenne, 8 années d'expérience (min. = 1; max. = 29). Les enseignants novices avaient 3 années d'expérience ou moins d'expérience (n = 74) et les plus expérimentés en comptaient 4 années ou plus (n = 181). Les participants ont répondu au questionnaire « *Teachers' Sense of Efficacy Scale* » développé par Tschannen-Moran et Hoy (2001) qui comprend 24 questions sur des pratiques d'enseignement. Les réponses des enseignants sur une échelle d'appréciation à neuf degrés permettaient d'évaluer leur sentiment de compétence.

Les résultats de l'analyse des moyennes de groupe ont mis en évidence des différences significatives entre les enseignants expérimentés et les novices quant aux pratiques de présentation du contenu et à la mise en place des règles de classe. Ainsi, les enseignants expérimentés rapportaient se sentir plus en confiance que les novices dans l'exécution de ces pratiques d'enseignement. Ces résultats s'avèrent intéressants, compte tenu de la grandeur de l'échantillon sélectionné.

Barroso da Costa et Loye (2016) ont examiné le sentiment de compétence et le sentiment de satisfaction dans une étude sur l'engagement professionnel affectif chez les nouveaux enseignants au Canada. Les résultats révèlent que la qualité des rapports entre les nouveaux enseignants et leurs élèves influe sur le sentiment de compétence et est directement ou indirectement liée à l'engagement affectif des nouveaux enseignants. Ainsi, les enseignants qui entretiennent de bons rapports avec leurs élèves se sentiraient plus compétents. Par ailleurs, les résultats révèlent également une relation positive entre le sentiment de compétence et la satisfaction professionnelle; les enseignants qui se jugent plus compétents rapportent aussi être plus satisfaits de leur travail.

2.4.4.2. Le sentiment de satisfaction professionnelle

Cette section présente quatre études sur le sentiment de satisfaction professionnelle (Barroso da Costa et Loye, 2016; Kamanzi, Lessard et Tardif, 2019; Lessard, Kamanzi et Laroche, 2013 ; Wadesango, Hove et Kurebwa, 2016). Ces études jettent un éclairage sur les facteurs qui peuvent influencer le choix des pratiques d'enseignement.

Kamanzi, Lessard et Tardif (2019) ont mené une étude dont l'objectif était d'examiner le poids relatif des facteurs intrinsèques et extrinsèques dans la satisfaction globale des enseignants. Ils définissent le concept de satisfaction professionnelle comme le sentiment de plaisir qu'éprouve une personne à accomplir des tâches en lien avec son métier ou sa profession. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons uniquement à la première question de recherche qui a trait à l'identification des facteurs extrinsèques et intrinsèques qui influencent la satisfaction au travail chez les enseignants canadiens.

Les données de cette recherche proviennent d'une enquête effectuée par questionnaire autorapporté en 2006 auprès des enseignants et des autres membres du personnel des écoles primaires et secondaires publiques et privées, de toutes les provinces et tous les territoires du Canada. De cette étude d'envergure, nous nous limitons uniquement aux données recueillies auprès des enseignants. Ceux-ci étaient au nombre de 4210 participants.

La variable dépendante était la satisfaction générale du métier et renvoyait à la question suivante : « Dans quelle mesure les énoncés suivants correspondent-ils à votre vécu professionnel? » Elle comprenait six items portant entre autres sur la perception du métier d'enseignant, l'intention de quitter son métier ou de rester, etc. Les participants devaient y répondre sur une échelle de six échelons allant de 1 (rarement) à 6 (très souvent).

Les variables indépendantes regroupent quatre facteurs extrinsèques et quatre facteurs intrinsèques. Les facteurs extrinsèques sont : 1) la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail, 2) l'autonomie, 3) l'implication dans les décisions et 4) le sentiment de compétence professionnelle à la fin de la formation initiale. Quant aux facteurs intrinsèques au métier d'enseignant, ils regroupent : 1) les relations gratifiantes auprès des élèves, 2) les relations difficiles avec les élèves, 3) la perception des changements de politiques éducatives et 4) l'augmentation des tâches périphériques (p. ex., psychologue ou travailleur social).

Les résultats montrent que la majorité des enseignants se disent satisfaits de leur travail (un peu plus de 80 %). Toutefois, ces résultats sont très variables. Ainsi, près de 20% d'entre eux affichent un fort sentiment d'insatisfaction, 22 % se sentent *souvent* ou *très souvent* frustrés par l'enseignement et 15 % pensent *souvent* qu'ils vont quitter ce métier pour un autre.

À l'issue des analyses multivariées, les résultats ont révélé que la satisfaction professionnelle est influencée à la fois par les facteurs intrinsèques et extrinsèques, mais que les premiers ont une influence relativement plus importante que les seconds. Les résultats indiquent également que tous les facteurs extrinsèques et intrinsèques considérés exercent une influence significative et positive sur la satisfaction professionnelle des enseignants. Par ailleurs, des quatre facteurs extrinsèques, la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail est celle qui exerce le plus d'influence. De plus, des quatre facteurs intrinsèques, les relations gratifiantes sont celles qui exercent une influence relativement plus importante que les autres.

En outre, les résultats révèlent l'importance de la qualité des rapports avec les élèves. En effet, de toutes les variables examinées, les relations gratifiantes avec les élèves représentent toujours celle qui exerce le plus d'influence sur la satisfaction des enseignants. Elle explique, à elle seule, 67 % de la variance totale. Ainsi, ceux qui avaient des rapports gratifiants avec leurs élèves éprouvaient davantage de sentiment de satisfaction que les autres.

Lessard, Kamanzi et Larochelle (2013) ont examiné la question de la satisfaction professionnelle des enseignants dans leur étude sur le rapport des enseignants canadiens à leur métier. Ils définissaient le rapport au métier d'enseignant comme le produit de la satisfaction que les enseignants tiraient de trois éléments : la charge de travail, les conditions d'enseignement et la qualité des rapports avec les différents acteurs de l'école. Cette étude visait d'une part à déterminer comment ces trois éléments influençaient le sentiment de satisfaction des enseignants et d'autre part à examiner les facteurs qui pourraient influencer ces rapports et leur importance relative. Elle permettait aussi d'avoir un aperçu sur l'engagement des enseignants à leur métier.

Dans cette étude, les chercheurs se sont intéressés uniquement aux données des enseignants en lien avec leur vécu professionnel et avec leurs conditions de travail. Le sous-échantillon utilisé était de 2163 enseignants. La variable dépendante « rapport au métier d'enseignant » portait sur

le vécu professionnel. Elle incluait la satisfaction à l'égard de l'enseignement, la conviction d'avoir procédé à un bon choix de carrière, l'utilisation des capacités intellectuelles, le sentiment de valorisation personnelle ou de frustration, l'usure et la fatigue du travail quotidien avec les élèves. Les variables indépendantes incluaient la satisfaction face à la charge et aux conditions de travail et la perception des rapports sociaux en classe et à l'école. Les rapports renvoyaient à la qualité des relations entre l'enseignant et les élèves.

Les résultats montraient que, dans l'ensemble, les enseignants se disaient satisfaits dans leur métier (score moyen de 4,31 sur une échelle de 6). Un grand nombre d'entre eux estimaient que l'enseignement leur procurait souvent de grandes satisfactions (82 %). Ils affirment qu'ils choisiraient encore l'enseignement s'ils devaient recommencer une carrière (66 %). En moyenne, 38 % des répondants se sentent frustrés par l'enseignement et autour de 23 % d'entre eux disent en avoir assez d'enseigner et pensaient quitter le métier. Les résultats en rapport avec la charge et les conditions de travail montraient que les enseignants étaient moyennement satisfaits. Sur une échelle de 6, les moyennes de satisfaction à l'égard des tâches d'enseignement (3,33) et des tâches périphériques (3,65) étaient assez similaires à celles relatives aux conditions matérielles (3,56) et au statut dans l'école (3,97).

De plus, les résultats des analyses de corrélation montraient que le rapport au métier est significativement corrélé à la qualité des relations avec les élèves : rapports gratifiants ($r = 0,46$; $p < 0,001$) et rapports difficiles ($r = 0,43$; $p < 0,001$). Les enseignants qui rapportaient entretenir des rapports gratifiants avec les élèves se montraient plus satisfaits de leur métier, tandis que ceux qui estimaient entretenir des rapports difficiles avec les élèves avaient tendance à voir leur métier de façon négative. Ainsi, la qualité des rapports avec les élèves pourrait avoir un impact sur l'engagement des enseignants à leur métier. Elle pourrait aussi représenter une source de variations des pratiques d'enseignement.

L'étude de Wadesango, Hove et Kurebwa (2016) précédemment citée a aussi abordé la question de la satisfaction professionnelle des enseignants. Les résultats relatifs à ce sujet ont montré qu'au sujet de l'évaluation, les enseignants rapportaient se sentir démotivés devant la quantité de travail à corriger dans les classes de grande taille. Ils rapportaient percevoir l'évaluation comme une contrainte majeure qui affectait négativement leur sentiment de satisfaction professionnelle.

Dans leur étude citée précédemment, Barroso da Costa et Loye (2016) ont aussi abordé la question de la satisfaction professionnelle des enseignants, notamment en ce qui concerne les rapports entre les enseignants et leurs élèves. Ces auteurs définissent la satisfaction professionnelle comme le plaisir qu'éprouvent les enseignants à exercer leur travail. Les résultats ont révélé que les rapports entre les nouveaux enseignants et leurs élèves et le sentiment de satisfaction professionnelle étaient directement ou indirectement liés à l'engagement affectif des nouveaux enseignants ($p < 0,01$). De plus, la qualité de la relation entre les nouveaux enseignants et leurs élèves, notamment les émotions positives éprouvées par les enseignants en classe, constituait le facteur le plus déterminant de l'engagement affectif ($\beta = 0,42, p < 0,01$). Cela signifie que l'engagement professionnel affectif des nouveaux enseignants pourrait varier en fonction de la qualité des rapports des enseignants avec les élèves.

En somme, ces quatre études semblent indiquer que le sentiment de satisfaction des enseignants dépend en grande partie de leurs conditions de travail et de leurs interactions avec les élèves. Dans la section suivante, nous définirons les concepts clés à la lumière desquels les caractéristiques des élèves et des enseignants sont examinées.

2.5. Cadre conceptuel

Cette section décrit le cadre conceptuel de la recherche. Dans un premier temps, nous définissons les concepts de pratique et de modèle d'enseignement. Dans un deuxième temps, nous présentons une typologie des modèles d'enseignement, c'est-à-dire une classification des modèles, proposée par Joyce, Weil et Calhoun (2015). D'entrée de jeux, mentionnons que les modèles d'enseignement renvoient, de manière générale, aux sous-catégories des conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement, tandis que les pratiques d'enseignement sont les manifestations observables de ces modèles.

2.5.1. Définition des concepts

Cette sous-section porte sur la définition des concepts. D'abord, elle définit le concept de pratique d'enseignement. Puis, elle définit celui de modèle d'enseignement. Cela permet de mieux comprendre ces concepts centraux à notre étude.

2.5.1.1. Les pratiques d'enseignement

Selon plusieurs auteurs, le concept de pratique d'enseignement renvoie à toute action observable émise par l'enseignant dans l'objectif d'organiser l'apprentissage des élèves (Gauthier, 1997 ; Gitomer et Bell, 2016 ; Legendre, 2005 ; Mollenhauer, 2013 ; Scheffler, 2014).

Legendre (2005) définit une pratique d'enseignement comme « une activité pédagogique organisée selon des règles et des principes issus de l'exercice de la profession enseignante et du domaine des savoirs de l'éducation » (p. 1065). Le terme décrit, alors, le travail de l'enseignant et évoque une démarche structurée qui répond à certaines exigences, par exemple le programme d'études. Ainsi, Legendre met l'accent sur la gestion de l'enseignement proprement dit, c'est-à-dire la communication des savoirs. Mollenhauer (2013) propose une définition proche de celle de Legendre en y ajoutant une dimension liée à la gestion de la classe. Il affirme que les pratiques d'enseignement incluent aussi la communication de certains aspects liés à la gestion des comportements des élèves et leurs relations sociales. De leur côté, Gauthier (1997) et Scheffler (2014) insistent sur une autre dimension : la poursuite des objectifs d'apprentissage. Gauthier (1997) définit les pratiques d'enseignement comme « des actions que l'enseignant met en œuvre dans le cadre de ses fonctions d'instruction et d'éducation d'un groupe dans le cadre scolaire » (p. 97). Dans le même ordre d'idée, Scheffler (2014) définit les pratiques d'enseignement comme des activités destinées à l'apprentissage des élèves. Enfin, Gitomer et Bell (2016) définissent, eux aussi, les pratiques d'enseignement comme des tâches et des activités d'enseignement, mais introduisent une nouvelle dimension que les autres auteurs n'ont pas abordée : les croyances. Selon ces auteurs, les pratiques d'enseignement regroupent des tâches professionnelles en lien avec la planification, les activités d'enseignement et la réflexion sur l'enseignement.

En résumé, les pratiques d'enseignement regroupent l'ensemble des activités et des actions que l'enseignant mobilise pour l'apprentissage des élèves. Après avoir défini le concept de *pratique d'enseignement*, nous allons définir celui de *modèle d'enseignement* dans la section suivante.

2.5.1.2. Les modèles d'enseignement

Plusieurs auteurs définissent le modèle d'enseignement comme un concept qui regroupe plusieurs pratiques d'enseignement (Conti et Welborn, 1986 ; Cook, 1991 ; Fischer et Fischer, 1979 ; Joyce, Weil et Calhoun, 2009 ; Reinsmith, 1992 ; Sternberg et Grigorenko, 1997).

Joyce, Weil et Calhoun (2009) définissent un modèle d'enseignement comme un ensemble de pratiques d'enseignement, c'est-à-dire d'actions et de stratégies utilisées par l'enseignant en vue de faire apprendre les élèves. Un modèle d'enseignement se caractérise par des pratiques d'enseignement et des conceptions théoriques. Parmi les pratiques d'enseignement, les auteurs mentionnent le cours magistral, les activités en petits groupes, les activités en laboratoire, le jeu de rôle, la mémorisation et les travaux pratiques. Pour ce qui est des conceptions théoriques, ils estiment qu'un modèle propose des solutions aux questions relatives à la manière d'apprendre et aux réponses à apporter pour mettre en place un environnement éducatif adapté aux besoins des élèves.

Toutefois, Joyce, Weil et Calhoun (2009) apportent des précisions sur deux erreurs à éviter en ce qui concerne l'adoption de modèles d'enseignement. Ils mettent les enseignants en garde contre le fait de prendre les modèles comme des formules d'enseignement fixes et inflexibles à appliquer avec rigidité pour obtenir des résultats optimaux. La deuxième erreur consiste à considérer que chaque élève a un style d'apprentissage fixe qui ne change ou n'évolue pas. Ils soulignent que les modèles d'enseignement doivent être mis en place avec beaucoup de flexibilité et que les élèves ont également de grandes capacités d'apprentissage et, par conséquent, d'adaptation.

Cook (1991) comme Fischer et Fischer (1979) insistent eux aussi sur la pluralité des pratiques regroupées dans les modèles d'enseignement. Pour Cook (1991), un modèle est un ensemble de pratiques d'enseignement destinées à poursuivre les mêmes objectifs d'apprentissage. Fischer et Fischer (1979) eux aussi conçoivent un modèle d'enseignement comme l'utilisation par les enseignants de plusieurs pratiques qui caractérisent leur manière d'interagir avec les élèves.

De son côté, Reinsmith (1992) met l'accent sur l'interaction entre l'enseignant et les élèves dans l'adoption d'un modèle d'enseignement. Selon lui, un modèle traduit la manière dont l'enseignant présente les pratiques et fait apprendre à ses élèves. Comme Fischer et Fischer (1979), il précise que le modèle traduit la manière d'agir des enseignants face à leurs élèves. Cela inclut, par exemple, leur manière de communiquer l'information, d'interagir avec les élèves, de gérer les tâches et de superviser le processus d'apprentissage.

Conti et Welborn (1986) notent également la variété des pratiques d'enseignement qui composent un modèle, mais insistent sur le caractère répétitif et observable. Ils avancent que la notion de modèle d'enseignement renvoie à une variété de pratiques d'enseignement observables qui sont appliquées de manière récurrente.

Pour leur part, Sternberg et Grigorenko (1997) ajoutent une autre dimension à l'adoption d'un modèle d'enseignement : la préférence. Il affirme que les pratiques préférées des enseignants reflètent leur modèle d'enseignement.

En résumé, les modèles d'enseignement regroupent des pratiques que l'enseignant adopte et actualise pour l'apprentissage des élèves. Ces définitions comportent très peu de différences entre elles. Elles se recoupent presque toutes en mettant l'accent sur une ou des dimensions précises.

Dans les faits, les pratiques d'enseignement sont étroitement liées aux modèles d'enseignement. Parmi toutes ces définitions, celle de Joyce, Weil et Calhoun (2009) sera retenue pour illustrer notre propos dans les chapitres suivants grâce à son caractère inclusif. La sous-section suivante présente la typologie des modèles d'enseignement de Joyce, Weil et Calhoun (2009) afin de rendre compte des efforts de conceptualisation des modèles et de mieux justifier le cadre conceptuel adopté dans notre recherche.

2.5.2. La typologie de modèles d'enseignement de Joyce, Weil et Calhoun (2015)

Selon Legendre (2005), une typologie est « un système de description, de comparaison, de classification, voire d'interprétation ou d'explication des éléments d'un ensemble, à partir de critères jugés pertinents, qui permet de rapporter d'une façon simplifiée à quelques types fondamentaux une multiplicité d'objets ou de phénomènes distincts » (p. 1416). Ainsi, à partir d'approches théoriques ou empiriques, plusieurs chercheurs ont tenté de classer les modèles d'enseignement (Cano, Garton et Raven, 1992 ; Deci, Spiegel, Ryan, Koestner et Kauffman, 1982 ; Gauthier, 1997 ; Grasha, 1996 ; Heimlich, 1990 ; Joyce, Weil et Calhoun, 2015 ; Kember, 1997). Ces typologies d'enseignement mettent l'accent sur certains critères en lien avec les deux conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement, à savoir le béhaviorisme et le socioconstructivisme. Nous consacrons une section pour présenter en détail la typologie des modèles de Joyce, Weil et Calhoun (2015), car elle sert de cadre conceptuel de référence à cette

étude pour deux raisons. La première raison tient à sa récente mise à jour, comparativement à celles présentées dans cette recherche. La deuxième raison est liée au fait qu'elle répond plus fidèlement à nos besoins d'analyse des données.

Joyce, Calhoun et Weil (2015) distinguent quatre familles de modèles d'enseignement : la famille du *traitement de l'information*, la famille de l'*interaction sociale*, la famille du *développement de la personne* et la famille de la *modification des comportements*. La dénomination de ces familles de modèles est une traduction libre de l'anglais (Legendre, 2005). Ces familles regroupent divers modèles et des méthodes d'enseignement, qui eux, sont reliés à des pratiques.

Les quatre familles de modèles sont regroupées selon leur conception de l'apprentissage et l'enseignement. Elles sont flexibles, peuvent s'adapter aux divers styles d'apprentissages des élèves avec diverses caractéristiques ainsi qu'aux différents programmes d'études et permettent d'atteindre la plupart des objectifs éducatifs.

Sur le plan théorique, pour constituer les familles de modèles, ces auteurs ont sélectionné des modèles et des méthodes d'enseignement que les enseignants utilisaient depuis longtemps. De plus, des centaines d'enseignants ont expérimenté et amélioré ces modèles et méthodes, ce qui a permis de simplifier leur contenu et de faciliter leur utilisation en classe. Sur le plan empirique, ce sont des modèles et méthodes d'enseignement qui ont fait l'objet de recherches pour tester leur validité théorique et leur efficacité des années 1960 à nos jours. Certains s'appuient sur un nombre limité de recherches alors que d'autres ont suscité beaucoup plus d'intérêt de la part des chercheurs (Joyce, Weil et Calhoun, 2015).

Pour simplifier l'interprétation des résultats, les analyses vont porter sur les quatre familles de modèles d'enseignement et non sur les modèles et les méthodes du fait de leur nombre pléthorique. Donc, pour les besoins de cette étude, nous adoptons une classification à trois niveaux, à savoir les conceptions, les familles de modèles et les pratiques d'enseignement, comme l'illustre le tableau 2.

Tableau 2 : Conceptions, familles de modèles et exemples de pratiques d'enseignement

Conceptions	Familles de modèles	Exemples de pratiques
Centrée sur l'élève (socioconstructivisme)	Traitement de l'information	<p>Chercher et organiser l'information à partir d'internet.</p> <p>Enseignement en ligne</p> <p>Collecte d'informations, analyser, comparer, catégoriser</p> <p>Identifier des problèmes et rechercher des solutions de résolution.</p> <p>Poser des hypothèses, se doter d'une méthode et mener une enquête</p>

Tableau 2 (suite)

		Utiliser des images photographiques pour faire des mots et des phrases ; trouver des titres et interpréter les images ; comprendre un texte, écrire des textes.
	Interaction sociale	Travail d'équipes (duos, équipes ou en grand groupe) Tutorat et travail coopératif entre élèves ; changement de coéquipiers pendant la tâche.
		Mettre les élèves en groupes pour résoudre des problèmes. Présenter un problème intéressant, encourager les élèves à définir leurs rôles, à mener l'enquête, à présenter leurs résultats et à évaluer les solutions. Présenter un problème de la vie de tous les jours, amener les élèves à le jouer et à en discuter de manière démocratique et dans le respect des différences.
	Développement de la personne	Amorcer une activité et laisser les élèves proposer ou choisir les modalités de sa réalisation.
Centrée sur l'enseignant (béhaviorisme)	Modification des comportements	Modeler, expliquer et mettre en pratique les activités. Utiliser fréquemment des manuels scolaires. Établir des règles de classe mettant l'accent sur le comportement désiré. Faire du renforcement positif, progresser au rythme de l'élève et mettre l'accent sur les résultats. Définir des objectifs d'apprentissage précis du comportement attendu de chaque cours Organiser l'enseignement en unités et séquences. Travail individuel privilégié. Tester les progrès des élèves par l'évaluation formative (réponse exacte attendue, mémorisation...) Expliquer un concept nouveau ou une nouvelle habileté, tester la compréhension des élèves par une pratique contrôlée et encourager une pratique supplémentaire guidée. Fixer des objectifs et donner des tâches divisées en unités. Lorsque chaque unité est maîtrisée, reconstituer toutes les unités en assurant le transfert d'une unité à l'autre et l'acquisition de prérequis avant de passer à une autre situation d'apprentissage. Présenter des pratiques de modelage, de renforcement, de la rétroaction et des approximations successives.

La famille de modèles du traitement de l'information

Le tableau 3 présente la famille de modèles du *traitement de l'information* ainsi que quelques exemples de pratiques d'enseignement. La famille de modèles du *traitement de l'information* s'inspire de la conception de l'enseignement centré sur l'élève. Parmi les modèles d'enseignement qu'elle regroupe, nous pouvons citer le raisonnement inductif, l'enquête scientifique ou encore l'enseignement par l'image. Le modèle du raisonnement inductif comprend des pratiques d'enseignement comme la recherche et l'organisation de l'information à partir d'internet, l'enseignement en ligne et l'analyse, la comparaison et la catégorisation d'informations. Quant au modèle de l'enquête scientifique, il se caractérise par des pratiques comme l'identification de problèmes et la recherche de solutions de résolution ; la formulation d'hypothèses et la recherche d'une méthode d'enquête. Enfin, le modèle dit de l'enseignement par image a la particularité de l'utilisation d'images photographiques pour atteindre des objectifs académiques. Par exemple, l'élève pourrait produire des mots et des phrases, trouver des titres, interpréter les images, comprendre un texte et faire une production écrite. La famille de modèles du *traitement de l'information* a pour but de comprendre la nature et le fonctionnement du langage par l'enseignement de la formation des mots et des concepts et de l'éveil du sens de la logique. Elle vise ultimement le traitement de l'information en utilisant une démarche scientifique.

La famille de modèles de l'interaction sociale

Le tableau 4 présente la famille de modèles de l'*interaction sociale* et des exemples de pratiques d'enseignement qui lui sont associés. La famille de modèles de l'*interaction sociale* est centrée sur l'élève. Elle regroupe des modèles et méthodes d'enseignement comme le travail d'équipe (*partners in learning*), l'enquête de groupe et le jeu de rôles. Le modèle de travail d'équipe se caractérise par différentes modalités de formations d'équipes comme le travail à deux, en petits groupes ou en grand groupe. Il est aussi marqué par le tutorat et le travail coopératif entre élèves et le changement de coéquipiers pendant la tâche. Le modèle de l'enquête de groupe se fait aussi selon différents regroupements. Cependant, il met l'accent sur une démarche dans laquelle l'enseignant présente un problème pertinent aux élèves et encourage ces derniers à définir leurs rôles, à mener l'enquête, à présenter leurs résultats et à réfléchir sur d'autres solutions. Dans le modèle du jeu de rôles, l'enseignant présente un problème de la vie de tous les jours. Les élèves

illustrent le problème par des jeux de rôles avant d'en discuter de façon démocratique. Le respect des différences de points de vue est privilégié dans ce processus. La famille de modèles de *l'interaction sociale* vise à susciter la motivation des élèves, à développer un esprit de coopération entre eux, à développer l'empathie et la prise de conscience et à amener les élèves à adopter des attitudes démocratiques et des méthodes d'enquête scientifique.

La famille de modèles du développement de la personne

Le tableau 5, qui présente la famille de modèles du *développement de la personne*, fournit un exemple de la pratique d'enseignement qui l'illustre le mieux au regard de notre recherche. La famille de modèles du *développement de la personne* est centrée sur l'élève. Parmi les modèles qui y sont reliés, nous pouvons citer les concepts personnels positifs, la formation à la conscientisation et les systèmes conceptuels. Mais, c'est surtout le modèle dit de l'enseignement non directif qui illustre le mieux cette famille. Il s'opère selon une démarche dans laquelle l'enseignant propose une activité et laisse aux élèves le soin de proposer et de choisir les modalités de sa réalisation. La famille de modèles du *développement de la personne* a pour but de faciliter l'apprentissage en aidant les élèves à s'affirmer et à développer leurs qualités personnelles. Elle met en exergue le caractère unique de chaque élève et est destinée à l'aider à prendre en charge son propre développement.

La famille de modèles de la modification des comportements

Enfin, le tableau 6 présente des exemples de pratiques d'enseignement associées à la famille de modèles de la *modification des comportements*, centrée sur l'enseignant. Parmi les modèles qui s'inspirent de cette famille, nous pouvons citer l'enseignement explicite, la pédagogie de la réussite (*mastery learning*) et l'enseignement direct. L'enseignement explicite se distingue par l'utilisation prépondérante des manuels scolaires dans une démarche où l'enseignant fournit un mode opératoire pour réaliser des activités, le pratique avec les élèves et encourage la pratique autonome des élèves au terme du processus. De plus, dans ses pratiques l'enseignant utilise le renforcement positif, il met l'accent sur une progression des apprentissages en fonction du rythme de l'élève et il se fixe comme priorité l'atteinte de résultats. Ce modèle se distingue aussi par l'importance accordée à l'établissement de règles de classe qui mettent l'accent sur le comportement désiré. La pédagogie de la réussite, quant à elle, est un modèle dont les pratiques d'enseignement les plus récurrentes sont le choix d'objectifs d'apprentissage précis et la

description du comportement attendu de l'élève à chaque cours. L'enseignement est principalement organisé en petites unités et séquences et le travail individuel est privilégié. En ce qui concerne l'évaluation des élèves, elle se limite généralement à l'évaluation formative pour tester les progrès des élèves par le biais de questionnaires où la mémorisation et l'attente de réponse exacte sont privilégiées. Enfin, le modèle dit de l'enseignement direct se met en place selon une démarche où l'enseignant explique un concept nouveau ou une nouvelle habileté, teste la compréhension des élèves par une pratique contrôlée et encourage une pratique supplémentaire guidée. Cet enseignement est organisé en tâches divisées en petites unités. Lorsque chaque unité est maîtrisée, toutes les unités sont reconstituées en une seule. Pour la réalisation des tâches, l'enseignant a souvent recours à des pratiques comme le modelage, le renforcement, la rétroaction et les essais successifs. La famille de modèles de la *modification des comportements* a essentiellement pour but de maximiser le temps de travail et le taux de réussite des élèves.

La présentation de la typologie de Joyce, Weil et Calhoun (2015) fait état de l'existence d'une variété de modèles. Vu le caractère élaboré des familles de modèles proposées dans cette typologie, nous adopterons cette dernière comme cadre conceptuel pour notre recherche. Ainsi, nous nous inspirons des familles de modèles répertoriés dans cette typologie pour analyser les pratiques des enseignants à la lumière des questions auxquelles nous tenterons de répondre.

2.6. Synthèse du chapitre et questions spécifiques de la recherche

La recension des écrits dans ce chapitre montre que les enseignants utilisent des pratiques d'enseignement associées au socioconstructivisme et au béhaviorisme en fonction de leur formation et de leur adoption d'un enseignement réflexif. Les études sur la variation des pratiques d'enseignement selon les caractéristiques des élèves montrent que, d'une part, les pratiques évaluatives et l'interaction entre l'enseignant et les élèves peuvent varier selon l'effectif de la classe. D'autre part, le niveau d'aptitude des élèves peut influencer la gestion de la classe, mais pas la présentation du contenu de la matière. En ce qui a trait aux caractéristiques des enseignants, les pratiques d'enseignement varient selon l'expérience de l'enseignant, le degré de sa formation et, quelque peu, selon le genre. Les résultats sur le vécu professionnel indiquent que les conditions de travail des enseignants et leurs interactions avec les élèves ont

un effet sur leur sentiment de satisfaction. Enfin, la définition des concepts de *pratiques d'enseignement* et de *modèles d'enseignement* ainsi que la présentation de la typologie de Joyce, Weil et Calhoun (2015) nous ont permis de bien situer notre cadre conceptuel.

Comme mentionné au début, celle-ci vise à explorer la problématique de l'utilisation des pratiques d'enseignement et de leur relation avec les caractéristiques des élèves et des enseignants et de leur vécu professionnel. Elle s'inscrit dans le prolongement de quelques études antérieures menées au Québec (voir, par exemple, Barroso da Costa et Loye, 2016 ; Kamanzi, Lessard et Tardif, 2019; Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2013; Lessard, Lagacé-Leblanc, Massé, Verret, Gaudreau et Nadeau, 2019 ; Mukamurera, Lakhali et Tardif, 2019). Elle met particulièrement l'accent sur la perception que les enseignants ont de leur travail en classe. À la lumière de ces études, la nôtre propose de répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les pratiques d'enseignement privilégiées par les enseignants du primaire au Québec ?
- Dans quelle mesure les enseignants mettent-ils en application les pratiques associées : 1) au *traitement de l'information*, 2) à l'*interaction sociale*, 3) au *développement de la personne* et 4) à la *modification des comportements*?
- Dans quelle mesure la mise en application de ces pratiques varie-t-elle selon les caractéristiques des enseignants et des élèves?
- Dans quelle mesure ces pratiques influent-elles sur le vécu professionnel des enseignants?

Chapitre 3

Méthodologie

Ce chapitre vise à décrire la source des données utilisées et l'échantillon, à définir les variables étudiées et le modèle de mesure et d'analyse.

3.1. Source des données et échantillon

Les données utilisées dans cette étude sont tirées d'une enquête menée par Lapointe, Garon, Brassard, Dupuis, Japel et Brunet (2009) en 2005-2006. Le recrutement des répondants s'est effectué à partir d'un échantillon provincial regroupant 418 établissements primaires francophones du Québec. Les chercheurs les ont sélectionnés au hasard parmi 1582 établissements répertoriés pour l'année scolaire 2004-2005. Cette sélection tient compte de la répartition régionale des écoles, de leur distribution en fonction des commissions scolaires et du poids démographique des populations d'élèves. En accord avec les commissions scolaires, les directeurs de ces écoles ont invité des enseignants du 1^{er}, 2^e et 3^e cycle à répondre au questionnaire. Parmi les écoles sélectionnées, 192 ont participé à l'enquête, soit 46 % de l'échantillon initial et 12 % des écoles du Québec. En prenant en considération la répartition de ces écoles selon le rang de défavorisation socio-économique (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006), cet échantillon apparaît représentatif de l'ensemble des écoles primaires du Québec. Aux fins de cette étude, le comité d'éthique plurifacultaire en éthique de la recherche de l'Université de Montréal a accordé une certification éthique (Annexe 2).

L'échantillon est constitué de 421 enseignants issus des 192 établissements sélectionnés ayant accepté de répondre au questionnaire durant l'année scolaire 2005-2006. Comme l'illustre le tableau 3, en grande majorité, ces participants sont de sexe féminin (n = 375; 89 %). Certains enseignants possèdent un brevet d'enseignement (2 %; n = 9), ou un certificat de premier cycle (3 %; n = 12), mais la majorité d'entre eux détiennent un diplôme de baccalauréat (80,5 %; n = 339). Près de 8 % (n = 33) des participants ont complété un DESS ou un autre diplôme d'études de deuxième cycle universitaire. Le tableau 3 ci-dessous décrit la composition de l'échantillon.

Tableau 3 : Caractéristiques de l'échantillon

	Caractéristique	N	%
Genre	Homme	46	10,9
	Femme	375	89,1
Âge	20 à 29 ans	64	15,2
	30 à 39 ans	149	35,4
	40 à 49	128	30,4
	50 à 59	76	18,1
	60 ans et plus	4	1,0
Niveau de scolarité	Brevet enseignement	9	2,1
	Certificat de 1 ^{er} cycle universitaire	12	2,9
	Baccalauréat	339	80,5
	DESS ou autre diplôme de 2 ^e cycle	33	7,8
	Maîtrise/ doctorat	28	6,7
Cycle d'enseignement	1 ^{er} cycle	131	31,1
	2 ^e cycle	112	26,6
	3 ^e cycle	134	31,8
	Non déclaré	44	10,5
Expérience professionnelle	9 ans et moins	136	32,73
	10 à 19 ans	171	40,6
	20 à 29 ans	79	18,8
	30ans et plus	33	7,8
	Non déclaré	3	0,07
	Tous	421	100

3.2. Variables étudiées et modèle de mesure

Cette section comprend trois parties. D'abord, elle définit les variables dépendantes. Ensuite, elle détermine les variables indépendantes. Enfin, elle explique la démarche d'analyse de cette recherche. Ainsi, elle permet d'identifier les variables et la manière dont elles seront examinées afin de répondre à nos questions spécifiques.

3.2.1. Variables dépendantes

Deux catégories de variables dépendantes ont été étudiées : les pratiques enseignantes et le vécu professionnel. La sous-section suivante précise comment elles ont été construites.

3.2.1.1. Les pratiques enseignantes

En nous basant sur le modèle théorique de Joyce, Weil et Calhoun (2015), nous avons procédé à la sélection des items du questionnaire de Legault et coll. (1992) en lien avec les pratiques d'enseignement. Nous les avons ensuite catégorisés et classés dans les quatre familles de modèles d'enseignement définies par Joyce et coll. (2015). Ensuite, une analyse factorielle exploratoire a été effectuée pour identifier les items dont les scores sont corrélés aux indices factoriels des familles de modèles de pratiques. Afin de constituer des indices factoriels qui reflètent le plus possible les dimensions de la variable étudiée, ont été retenus les items dont la contribution est de $\gamma > 0,30$ et le coefficient de consistance interne α (alpha de Cronbach) est égal à 0,50. En revanche, nous reconnaissons que ce choix présente une limite importante sur le plan statistique, car il conduit à des facteurs moins solides sur le plan de la mesure. Dans les paragraphes suivants, nous présentons les items associés à chaque type de pratiques : traitement de l'information, interaction sociale, développement de la personne et modification de comportements.

1) Traitement de l'information. Il a été mesuré par les items portant sur les informations échangées entre l'enseignant et les élèves. Il s'agit des informations (directives, consignes), concernant la planification, le lien entre les activités d'apprentissage précédentes et nouvelles, la signification concrète de ces activités et le jugement de l'enseignant sur les apprentissages des élèves. À ce sujet, les enseignants participants à l'enquête ont été invités d'indiquer à quelle fréquence ils appliquaient une série de stratégies mentionnées dans une série d'énoncés (items). Chaque item avait une échelle de réponse allant de 1 (jamais) à 5 (très souvent). Comme

l'indique le tableau 4, six items ont été retenus : les coefficients de saturation varient de 0,436 et 0,636 tandis que celui de consistance interne α est de 0,773.

Tableau 4 : Matrice factorielle - traitement de l'information ($\alpha = 0,773$)

Item	Coefficient de saturation γ
Au moment de la planification de mon enseignement, je précise les objectifs visés.	0,478
La planification de mon enseignement comprend le choix des situations d'apprentissage à effectuer.	0,436
Je relie la matière nouvelle que j'enseigne à ce que les élèves savent déjà.	0,592
Je m'assure que la matière vue en classe a une signification concrète pour les élèves.	0,596
Je m'assure que les élèves font un lien entre les activités d'apprentissage que je propose et celles qui ont précédé.	0,636
Je vérifie leur intérêt et leur motivation par rapport aux activités que je propose.	0,589

2) *Interaction sociale*. Elle a été mesurée par les énoncés portant sur des modes de regroupement des élèves pendant les activités en classe et de l'organisation du travail des élèves. Les répondants devaient préciser à quelle fréquence ils appliquaient différentes stratégies dans l'enseignement des matières de bases telles que la lecture, l'écriture et les mathématiques : par exemple, « je divise la classe en groupes formés d'élèves avec des habiletés similaires dans la matière enseignée ». Chaque item avait également une échelle de réponse allant de 1 (jamais) à 5 (très souvent). Comme l'indique le tableau 5, cinq items ont été retenus. Le coefficient de saturation varie de 0,447 à 0,593 et celui de consistance interne α est de 0,628.

Tableau 5 : Matrice factorielle - interaction sociale ($\alpha = 0,628$)

Item	Coefficient de saturation γ
Je discute avec les élèves sur d'autres façons de faire quand des difficultés surgissent au cours de leur apprentissage.	0,447
J'organise ma classe de façon à faciliter le travail en équipe et la collaboration.	0,450
Je divise la classe en groupes formés d'élèves ayant des habiletés similaires dans la matière enseignée.	0,593
Je divise la classe en groupes formés d'élèves ayant des habiletés différentes dans la matière enseignée.	0,572
J'utilise des plans personnalisés pour enseigner la matière.	0,469

3) *Développement de la personne*. Il a été mesuré par la question portant sur la participation des élèves aux choix des activités en classe, aux outils utilisés par les enseignants pour porter un jugement sur les apprentissages des élèves et aux moyens employés lorsque les élèves adoptent des comportements inacceptables. Il a été demandé aux répondants de préciser à quelle fréquence ils appliquaient certaines stratégies pour accroître la participation des élèves. Chaque item comprenait une échelle de réponse allant de 1 (jamais) à 5 (très souvent). Quatre items (tableau 6) ont été retenus : grille d'observation, liste de vérification, auto-évaluation et co-évaluation. Le coefficient de saturation factorielle varie entre 0,325 et 0,757, tandis que celui de consistance interne α (alpha de Cronbach) est 0,579.

Tableau 6 : matrice factorielle - Développement de la personne ($\alpha = 0,579$)

Item	Coefficient de saturation γ
Grilles d'observation ou d'appréciation	0,360
Liste de vérification	0,325
Auto-évaluation	0,717
Co-évaluation	0,757

4) *Modification des comportements*. Elle a été mesurée par des questions portant sur l'organisation des apprentissages des élèves et le respect des règles de classe. Il a été demandé aux répondants de rapporter à quelle fréquence ils appliquaient différentes stratégies dans la gestion de classe. Chaque item comprenait également une échelle de réponse allant de 1 (jamais) à 5 (très souvent). Après l'analyse factorielle, neuf items ont été retenus (tableau 7). Les coefficients de saturation varient entre 0,327 et 0,586, tandis que celui de consistance interne alpha de Cronbach (α) est de 0,693.

Tableau 7 : Matrice factorielle - Échelle Modification des comportements ($\alpha = 0,693$)

Item	Coefficient de saturation γ
En classe, je varie mes activités, pour tenir compte des façons différentes d'apprendre des élèves.	0,444
Je m'assure de leur compréhension des consignes.	0,527
Lorsque l'évaluation des apprentissages m'indique un problème de compréhension, je reprends les notions non comprises.	0,586
Je mets l'accent sur l'acquisition des compétences disciplinaires.	0,327
J'identifie les règles et les procédures que je considère comme incontournables et non négociables, et sur lesquelles les élèves n'auront pas à se prononcer.	0,366
Je fais en sorte que les règles et les procédures de ma classe soient compatibles avec celles du cycle et avec le code de vie de l'école.	0,545
Je favorise l'acquisition d'habiletés sociales par mes élèves.	0,525
Je donne une rétroaction aux élèves quant à leur fonctionnement en classe.	0,443
J'utilise des conséquences logiques lors de manquements aux règles ou aux procédures et je les applique de façon constante et impartiale.	0,526

3.2.1.2. Le vécu professionnel

1) *Le vécu professionnel* a été mesuré par la question portant sur la perception que les enseignants ont de leurs tâches et, plus largement, de leur métier. Il leur a été demandé d'indiquer dans quelle mesure ils étaient en accord avec huit items. Chacun de ceux-ci comprenait une échelle de réponse allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 6 (tout à fait d'accord). L'analyse factorielle a permis de retenir sept items et de les classer en deux catégories : quatre en lien avec le sentiment de compétence professionnelle et trois en lien avec la satisfaction professionnelle (tableau 8).

Tableau 8 : Matrice factorielle – facteurs et items

Vécu professionnel	Coefficient de saturation γ
<i>a) Sentiment de compétence ($\alpha = 0,618$)</i>	
J'ai à ma disposition plusieurs moyens permettant de résoudre un problème.	0,479
Mes façons de gérer la classe sont très efficaces.	0,397
Je me sens qualifié pour intervenir auprès des élèves ayant des troubles de comportement.	0,767
Je me sens qualifié pour intervenir auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage.	0,539
<i>b) La satisfaction professionnelle ($\alpha = 0,665$)</i>	
Je tire une satisfaction professionnelle de mon travail	0,765
J'aimerais poursuivre ma carrière dans cette commission scolaire	0,739
J'estime avoir suffisamment d'autonomie dans ma profession	0,404

3.2.2. Variables indépendantes

En nous basant sur les données disponibles, l'analyse tient compte des caractéristiques des enseignants et des élèves dont l'influence sur les pratiques enseignantes et le vécu professionnel a été mise en évidence par plusieurs recherches antérieures. Pour les enseignants, l'analyse inclut : le genre (homme versus femme), l'expérience professionnelle mesurée par le nombre d'années en enseignement et le cycle d'enseignement (1^{er}, 2^e et 3^e). En ce qui concerne les élèves, deux variables sont étudiées : la présence et le nombre d'élèves ayant des handicaps ou des difficultés d'adaptation scolaire et d'apprentissage.

3.2.3. La démarche d'analyse

Afin de répondre aux questions de recherche, nous proposons des analyses univariées, bivariées et multivariées sur les quatre familles de modèles de pratiques d'enseignement. Les analyses univariées (descriptives) examinent dans quelle mesure les enseignants appliquent ces pratiques. Quant aux analyses bivariées et multivariées, elles s'intéressent à l'influence des caractéristiques des enseignants et des élèves sur les pratiques enseignantes et leur vécu professionnel.

Chapitre 4

Présentation des résultats

Ce chapitre comprend trois parties. La première présente un portrait général des résultats sur l'utilisation des pratiques d'enseignement. La deuxième est consacrée à la présentation des résultats concernant l'influence des caractéristiques des enseignants et des élèves sur l'adoption des pratiques par les enseignants. La troisième et dernière partie porte sur le vécu professionnel des enseignants. Il est important de préciser que dans la présentation de ces résultats, la fluctuation du nombre de répondants (N) s'explique par les données manquantes.

4.1. Les pratiques d'enseignement : portrait général

Dans cette section, nous présentons les résultats sur l'utilisation des quatre modèles d'enseignement, à savoir le *traitement de l'information*, l'*interaction sociale*, le *développement de la personne* et la *modification des comportements*. Elle permet d'avoir une vue générale de la fréquence d'utilisation de chacun de ces modèles.

4.1.1. Traitement de l'information

La majorité des enseignants interrogés affirment mettre souvent ou très souvent en application les pratiques associées au *traitement de l'information* (tableau 9) : plus de 85 % affirment s'assurer souvent ou très souvent que les élèves font un lien entre les activités d'apprentissage qu'ils proposent et celles qui ont précédé (87 %) et que la matière vue en classe a une signification concrète pour les élèves (90 %) ou qu'elle est reliée à ce qu'ils savent déjà (94 %). Entre 72 % et 85 % affirment vérifier souvent ou très souvent l'intérêt et la motivation des élèves par rapport aux activités proposées (74 %), ainsi que le lien entre la matière à enseigner et celle vue précédemment (87 %). Comme l'indique le tableau, très peu de répondants (moins de 10 %) affirment faire rarement ou jamais usage de ces pratiques. Cela dit, une proportion légèrement élevée des répondants (entre 5 % et 22 %) reconnaissent qu'ils le font parfois, mais pas toujours : par exemple, la vérification de l'intérêt et de la motivation des élèves par rapport aux

activités (22 %), la précision des objectifs lors de la planification de l'enseignement (19 %), le choix des situations d'apprentissage à effectuer lors de la planification (12 %).

Tableau 9 : Pourcentage des répondants selon la fréquence à laquelle ils mettent en application les pratiques relatives au traitement de l'information

	Jamais/rarement	Parfois	Souvent/très souvent	N
Je relie la matière nouvelle que j'enseigne à ce que les élèves savent déjà.	0,5	5,3	94,2	417
Je m'assure que la matière vue en classe a une signification concrète pour les élèves.	0,5	9,1	90,4	417
Je m'assure que les élèves font un lien entre les activités d'apprentissage que je propose et celles qui ont précédé.	1,7	11,7	86,6	418
La planification de mon enseignement comprend le choix des situations d'apprentissage à effectuer.	3,2	11,7	85,2	417
Je vérifie leur intérêt et leur motivation par rapport aux activités que je propose.	3,8	21,8	74,4	418
Au moment de la planification de mon enseignement, je précise les objectifs visés.	8,6	19,2	72,2	417

4.1.2. Interaction sociale

Contrairement au *traitement de l'information*, les avis semblent plutôt partagés en ce qui concerne les pratiques relatives à l'*interaction sociale* (Tableau 10), tout comme la distribution varie sensiblement d'un item à l'autre. Si la majorité rapporte discuter souvent ou très souvent avec les élèves sur les façons de résoudre les difficultés d'apprentissage (84 %) et d'organiser la classe de manière à faciliter la collaboration et le travail en équipe (79 %), tel n'est pas le cas pour la méthode de formation des groupes et l'usage des plans personnalisés. Seulement entre 25 % et 40 % des répondants affirment faire souvent ou très souvent usage de ces pratiques, les autres rapportant le faire parfois, rarement, voire jamais. Ainsi, en ce qui concerne l'usage des plans personnalisés, 37 % affirment les appliquer rarement ou jamais, 38% parfois et 25% souvent ou très souvent.

La situation est plus ou moins similaire en ce qui a trait aux pratiques relatives au *développement de la personne*, comme nous allons le voir dans la sous-section suivante.

Tableau 10 : Pourcentage des répondants selon la fréquence à laquelle ils mettent en application les pratiques relatives à l'interaction sociale

	Jamais/rarement	Parfois	Souvent/très souvent	N
Je discute avec les élèves sur d'autres façons de faire quand des difficultés surgissent au cours de leur apprentissage.	1,2	14,7	84,1	416
J'organise ma classe de façon à faciliter le travail en équipe et la collaboration.	4,1	16,6	79,3	412
Je divise la classe en groupes formés d'élèves ayant des habiletés différentes dans la matière enseignée.	20,4	39,8	39,8	412
Je divise la classe en groupes formés d'élèves ayant des habiletés similaires dans la matière enseignée.	29,9	43,2	26,9	412
J'utilise des plans personnalisés pour enseigner la matière.	36,7	38,2	25,1	406

4.1.3. Développement de la personne

Entre 30% et 41% des répondants déclarent faire souvent ou très souvent usage des outils de développement de la personne (Tableau 11) : grille d'observation (41 %), liste de vérification (31 %), auto-évaluation (35 %) et coévaluation (30 %). Entre 31 % et 44 % affirment recourir parfois à ces outils, alors qu'entre 21 % et 35 % disent les mobiliser rarement ou jamais.

Tableau 11 : Pourcentage des répondants selon la fréquence à laquelle ils mettent en application les pratiques relatives au développement de la personne

	Jamais/rarement	Parfois	Souvent/très souvent	N
Grilles d'observation ou d'appréciation	21,7	31,0	41,3	414
Auto-évaluation	21,3	43,8	35,0	409
Liste de vérification	35,3	34,0	30,7	397
Co-évaluation	30,0	40,3	29,7	407

4.1.4. Modification des comportements

Comme l'indique le tableau 12, les résultats relatifs à la *modification des comportements* sont plus ou moins similaires à ceux concernant le *traitement de l'information*. La grande majorité des enseignants rapportent recourir souvent ou très souvent aux pratiques suivantes : s'assurer de la compréhension des consignes (98 %), reprendre les notions non comprises après une évaluation (95 %), faire en sorte que les règles et les procédures de la classe soient compatibles

avec celles du cycle et avec celles du code de vie (97 %), favoriser l'acquisition d'habiletés sociales par les élèves (98 %), donner une rétroaction aux élèves quant à leur fonctionnement en classe (92 %) et, enfin, utiliser et appliquer des conséquences logiques lors de manquements aux règles ou aux procédures (93 %). Une très faible proportion des enseignants (entre 0 % et 7 %) rapporte recourir rarement ou jamais aux pratiques associées à la *modification des comportements*.

Tableau 12 : Pourcentage des répondants selon la fréquence à laquelle ils mettent en application les pratiques relatives à la modification des comportements

	Jamais/ rarement	Parfois	Souvent/ très souvent	N
Je m'assure de leur compréhension des consignes.	0	1,9	98,1	418
Je favorise l'acquisition d'habiletés sociales par mes élèves.	0,2	2,1	97,6	420
Je fais en sorte que les règles et les procédures de ma classe soient compatibles avec celles du cycle et avec le code de vie de l'école.	0,5	2,9	96,8	420
Lorsque l'évaluation des apprentissages m'indique un problème de compréhension, je reprends les notions non comprises.	0	5,0	95,0	416
J'utilise des conséquences logiques lors de manquements aux règles ou aux procédures et je les applique de façon constante et impartiale.	0,7	6,2	93,1	420
Je donne une rétroaction aux élèves quant à leur fonctionnement en classe.	0,2	7,7	92,1	418
En classe, je varie mes activités, pour tenir compte des façons différentes d'apprendre des élèves.	1,0	11,8	87,3	417
Je mets l'accent sur l'acquisition des compétences disciplinaires.	1,9	14,4	84,7	416
J'identifie les règles et les procédures que je considère comme incontournables et non négociables, et sur lesquelles les élèves n'auront pas à se prononcer.	6,7	17,4	76,0	420

En résumé, les enseignants rapportent utiliser les pratiques associées aux quatre modèles d'enseignement. Cependant, si une majorité d'entre eux affirment utiliser souvent ou très souvent les pratiques du *traitement de l'information* et de la *modification des comportements*, les avis sont plus partagés quant à la mise en application des pratiques en lien avec l'*interaction sociale* et le *développement de la personne*.

4.2. L'influence des caractéristiques des enseignants et des élèves

Les analyses suivantes examinent si et dans quelle mesure les pratiques d'enseignement varient selon les caractéristiques socioprofessionnelles des enseignants (le genre, le niveau d'études le plus élevé du répondant, l'âge, l'expérience), ainsi que certaines caractéristiques des élèves (présence et nombre d'élèves ayant des difficultés scolaires et le cycle d'enseignement). Pour ce faire, nous appliquons l'analyse de la variance de l'indice factoriel associé à chacune des catégories de pratiques précédentes. Rappelons que cet indice est la somme des scores aux items associés aux facteurs, c'est-à-dire les pratiques enseignantes dans le cadre de cette étude (voir sous-section 3.2.1.1. Les pratiques enseignantes).

Les résultats (tableau 13) révèlent que seul le genre est associé de façon statistiquement significative à trois pratiques enseignantes suivantes : *traitement de l'information*, *interaction sociale* et *développement de la personne*. Ils montrent également l'absence de relation statistiquement significative entre les caractéristiques des élèves et l'application des pratiques enseignantes.

Tableau 13 : Résultats d'analyse de variance selon les caractéristiques des enseignants et des élèves

Caractéristique	Traitement de l'information	Interaction sociale	Développement de la personne	Modification de comportements
<i>Enseignants</i>				
Genre	$p < 0,05$	$p < 0,01$	$p < 0,05$	N.S.
Âge	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
Expérience professionnelle	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
Niveau d'études	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
<i>Élèves</i>				
Cycle d'enseignement	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
Nombre d'ÉHDAA	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.

$p < 0,05$: significatif au seuil de 0,05; $p < 0,01$: significatif au seuil de 0,01; N.S. : non significatif au seuil de 0,05. ÉHDAA : élève handicapé ou ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation.

Comme l'indique le tableau 14, l'analyse met en évidence des différences significatives entre les hommes et les femmes au sujet de l'application des pratiques enseignantes relatives au

traitement de l'information ($F_{(1,409)} = 5,91$; $p = 0,016$), à l'*interaction sociale* ($F_{(1,401)} = 6,89$; $p = 0,009$) et au *développement de la personne* ($F_{(1,381)} = 6,181$; $p = 0,013$). Dans les trois cas, les femmes sont davantage portées à mettre ces pratiques en application, comparativement aux hommes, comme le révèlent les indices moyens respectifs. En ce qui concerne l'*interaction sociale*, par exemple, l'indice moyen est de 3,25/5 chez les hommes, contre 3,50/5 chez les femmes.

Tableau 14 : Résultats de l'analyse de variance selon le genre

	Homme		Femme		<i>F</i>	<i>p</i>
	Moyenne/5	É.T.	Moyenne	É.T.		
Traitement de l'information	3,97	0,47	4,15	0,48	5,906	0,016
Interaction sociale	3,25	0,50	3,50	0,59	6,888	0,009
Développement de la personne	2,59	0,49	2,80	0,53	6,185	0,013

É.T. : écart-type; *F*; test de Fisher.

En résumé, les pratiques des enseignants québécois ne varient presque pas selon les caractéristiques des enseignants et des élèves. Comme illustré, seul le genre influe de façon statistiquement significative sur la mise en application des modèles d'enseignement.

4.3. Le vécu professionnel

Cette section présente les résultats d'analyse concernant le vécu professionnel, notamment le sentiment de compétence et de satisfaction des enseignants. Nous y abordons également la relation entre le vécu professionnel et les pratiques d'enseignement.

4.3.1. Sentiment de compétence

L'analyse montre que le sentiment de compétence est très variable d'un aspect à l'autre (Tableau 15). 91 % des répondants affirment être efficaces dans la gestion de la classe et 74 % disent avoir les moyens pour résoudre un problème. Ainsi, en ce qui concerne la gestion des troubles de comportement, 15 % affirment qu'ils ne sont pas qualifiés et 28 % sont plutôt ambivalents. Seulement un peu plus de la moitié des répondants sur trois (57 %) estiment qu'ils sont qualifiés pour les résoudre. La situation est plus ou moins similaire pour les difficultés d'apprentissage. Si deux tiers des répondants (67 %) estiment être compétents pour mener une intervention efficace, 13 % pensent plutôt qu'ils sont peu ou pas compétents et 20 % sont

ambivalents à ce sujet. Cela dit, les trois quarts des répondants sont d'accord à affirmer qu'ils disposent de plusieurs moyens pour résoudre différents problèmes liés à la gestion de la classe et seulement 4 % affirment le contraire.

Tableau 15 : Répartition des répondants selon leur degré d'accord avec des affirmations sur leurs compétences professionnelles (%)

	Tout à fait/plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt ou tout à fait d'accord	N
J'ai à ma disposition plusieurs moyens permettant de résoudre un problème.	3,6	22,1	74,3	417
Mes façons de gérer la classe sont très efficaces.	0	9,0	91,0	420
Je me sens qualifié pour intervenir auprès des élèves ayant des troubles de comportement.	14,8	27,7	57,5	419
Je me sens qualifié pour intervenir auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage.	13,2	19,9	66,9	418

4.3.2. Satisfaction professionnelle

Comme l'illustre le tableau 16, presque 90 % des répondants déclarent être satisfaits de leur travail (89 %), avoir suffisamment d'autonomie professionnelle (87 %) et vouloir poursuivre la carrière enseignante (88 %). Autour de 8 % sont ambivalents et seulement entre 3 % et 5 % affichent une forte insatisfaction.

Tableau 16 : Répartition des répondants selon le niveau de leur satisfaction professionnelle (%)

	Tout à fait/plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt ou tout à fait d'accord	N
Je tire une satisfaction professionnelle de mon travail	3,1	7,9	89,0	417
J'aimerais poursuivre ma carrière dans cette commission scolaire	3,4	8,3	88,3	412
J'estime avoir suffisamment d'autonomie dans ma profession	5,0	7,6	87,3	419

4.3.3. Vécu professionnel et pratiques enseignantes : quelle convergence?

Dans cette sous-section, nous examinons si et dans quelle mesure les pratiques enseignantes exercent une influence sur le vécu professionnel. Le tableau 17 révèle que les indices factoriels associés à ces types de pratiques sont corrélés entre eux, ainsi qu'avec le sentiment de compétence professionnelle et la satisfaction professionnelle, appuyant ainsi l'hypothèse selon laquelle elles influent sur le vécu professionnel.

Tableau 17 : Coefficients de corrélation entre le vécu professionnel et les pratiques enseignantes

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<i>Vécu professionnel</i>						
(1) Sentiment de compétence professionnelle	1,00	-	-	-	-	-
(2) Satisfaction professionnelle	0,40***	1,00	-	-	-	-
<i>Pratique enseignantes</i>						
(3) Traitement de l'information	0,41***	0,24***	1,00	-	-	-
(4) Interaction sociale	0,34***	0,20***	0,44***	1,00	-	-
(5) Développement de la personne	0,29***	0,18***	0,34***	0,45***	1,00	-
(6) Modification comportement	0,42***	0,22***	0,56***	0,44***	0,32**	1,00

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Pour vérifier notre hypothèse, nous avons effectué une analyse de régression linéaire. Dans un premier temps, nous procédons à une analyse bivariée pour identifier quelles variables indépendantes exercent une influence significative. Dans un deuxième temps, nous procédons à une analyse multivariée. Le modèle 1 inclut simultanément les quatre variables indépendantes, c'est-à-dire les modèles d'enseignement : *traitement de l'information*, *interaction sociale*, *développement de la personne*, *modification des comportements*. Dans le modèle 2, nous ajoutons, en guise de variables de contrôle, les caractéristiques des enseignants et des élèves. Afin d'alléger la présentation et l'interprétation des résultats, nous utilisons la procédure pas à pas (*stepwise*). Celle-ci permet de retenir seulement, étape par étape, les variables indépendantes exerçant une influence statistiquement significative sur la variable dépendante. Elle permet en outre de déterminer la contribution de chacune de ces variables à la variance expliquée par le modèle.

4.3.3.1. Sentiment de compétence professionnelle

Les résultats de l'analyse bivariée de régression linéaire (Tableau 18) révèlent que les quatre variables indépendantes exercent une influence statistiquement significative sur le sentiment de compétence des enseignants. Celui-ci a tendance à accroître avec l'intensité de ces pratiques, du moins selon les déclarations des répondants. En d'autres mots, plus les enseignants mobilisent les pratiques enseignantes, plus ils ont tendance à avoir un sentiment de compétence élevé. Des quatre variables, le *traitement de l'information* ($\beta = 0,441, p < 0,001$) et la *modification des comportements* ($\beta = 0,423, p < 0,001$) s'avèrent avoir un peu plus d'influence, par rapport à l'*interaction sociale* ($\beta = 0,334, p < 0,001$) et le *développement de la personne* ($\beta = 0,293, p < 0,001$).

En ce qui concerne les caractéristiques des enseignants et des élèves, l'analyse montre que seuls l'âge, l'expérience professionnelle et le nombre d'élèves ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage exercent une influence statistiquement significative sur le sentiment de compétence. Celui-ci tend à augmenter légèrement avec l'âge et le nombre d'années d'expérience en enseignement. À l'inverse, il a tendance à diminuer chez les enseignants ayant en charge un nombre plus ou moins élevé d'élèves souffrant de handicap ou de difficulté d'apprentissage ou d'adaptation.

Le modèle 1 inclut seulement et simultanément les quatre variables indépendantes associées aux pratiques enseignantes. Les résultats révèlent que leur influence significative se maintient, mais que son ampleur diminue sensiblement. Cela pourrait s'expliquer par le fait que ces variables sont corrélées entre elles, comme observé précédemment. Dès lors, elles agiraient en interaction, c'est-à-dire que l'influence de l'une varierait en fonction de celle des autres selon le degré de corrélation.

Dans le modèle 2, nous avons ajouté les variables de contrôle (genre, âge, expérience professionnelle, niveau d'études, cycle d'enseignement, nombre d'EHDAA). Afin d'obtenir un modèle parcimonieux, c'est-à-dire limité aux seules variables indépendantes ou de contrôle ayant une influence statistiquement significative sur la variable dépendante, nous avons appliqué la méthode *pas à pas* (*stepwise*). Comme l'indique le tableau 18, seules trois variables

indépendantes et deux de contrôle ont été retenues. La modification des comportements s'avère être la variable qui explique davantage variance observée : à elle seule est associé 15,7 % sur 25,4 % soit à peu près 62 % de la variance totale expliquée par le modèle 2. Les résultats révèlent que lorsqu'on tient compte de l'expérience professionnelle et du nombre d'ÉHDAA (les seules variables de contrôle ayant une influence significative), l'influence significative des pratiques du *développement de la personne* disparaît, appuyant l'hypothèse selon laquelle celui-ci est étroitement lié à ces deux facteurs. À expérience professionnelle et au nombre d'ÉHDAA comparable, il n'y aurait pas de variation au niveau des pratiques relatives au *développement la personne* qui puisse influencer significativement sur le sentiment de compétence. Autrement dit, les pratiques de développement de la personne seraient davantage motivées et déployées pour mieux encadrer les ÉHDAA et le degré de leur déploiement serait fortement associé à l'expérience de l'enseignant. Par ailleurs, les pratiques du *traitement de l'information*, de *l'interaction sociale* et de *modification des comportements* seraient également, en partie, modulées par l'expérience et le nombre d'ÉHDAA présents en classe.

Tableau 18 : Coefficients de régression linéaire des pratiques enseignantes sur le sentiment de compétence professionnelle

	Analyse bivariée	Modèle 1	Modèle 2	Variation R ²
<i>Variables indépendantes</i>				
Traitement de l'information	0,441***	0,179***	0,133*	0,011
Interaction sociale	0,334***	0,125*	0,176***	0,033
Développement de la personne	0,293***	0,111*	N.S.	-
Modification des comportements	0,423***	0,227**	0,279***	0,157
<i>Variables de contrôle</i>				
Genre (féminin)	N.S.	-	N.S.	-
Âge	0,116*	-	N.S.	-
Expérience professionnelle	0,110*	-	0,169***	0,030
Niveau d'études				
Brevet	N.S.	-	N.S.	-
Baccalauréat	Référence	-	Référence	-
DESS	N.S.	-	N.S.	-
Maîtrise/doctorat	N.S.	-	N.S.	-
Cycle d'enseignement				
1 ^{er} cycle	Référence	-	Référence	-
2 ^e cycle	N.S.	-	N.S.	-
3 ^e cycle	N.S.	-	N.S.	-
Nombre d'ÉHDAA	-0,101*		-0,150***	0,023
R ²		0,234	0,254	
F		28,01***	21,14***	
N		349	310	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; N.S. : non significatif au seuil de 0,05.

4.3.3.2. Satisfaction professionnelle

En ce qui concerne la satisfaction professionnelle, les résultats (Tableau 19) sont plus ou moins similaires à ceux obtenus au sujet du sentiment de compétence. Les analyses bivariées de régression linéaire révèlent que les quatre types de pratiques enseignantes exercent une influence statistiquement significative sur la satisfaction professionnelle. Plus les enseignants les mettent en application, plus ils tendent à exprimer une satisfaction professionnelle. En ce qui a trait aux variables relatives aux caractéristiques des enseignants et des élèves, seul l'âge exerce une influence significative. Plus l'âge augmente, plus la satisfaction professionnelle tend à diminuer légèrement.

Le modèle 1 inclut seulement et simultanément les quatre variables indépendantes. Afin d'obtenir un modèle parcimonieux, nous avons également appliqué la méthode pas à pas. Les résultats révèlent que l'influence significative des pratiques de *développement de la personne* et de *modification des comportements* disparaît, alors que celle des pratiques de *traitement de l'information* ($\beta = 0,169$, $p < 0,001$) et de *l'interaction sociale* ($\beta = 0,133$, $p < 0,05$) se maintient. Encore une fois, cela pourrait s'expliquer par le fait qu'il y a une corrélation forte entre les premières et les secondes. La variance expliquée est plutôt faible ($R^2 = 0,066$).

Dans le modèle 2, lorsqu'on tient compte des variables associées aux caractéristiques des enseignants et des élèves (modèle 2) en appliquant la méthode *pas à pas*, les résultats ne changent presque pas. Toutefois, l'influence des pratiques de *traitement de l'information* augmente légèrement, alors que celle de *l'interaction sociale* diminue. La variance expliquée est très légèrement de 0,03 %.

Tableau 19 : Coefficients de régression linéaire des pratiques enseignantes sur la satisfaction professionnelle

	Analyse bivariée	Modèle 1	Modèle 2	Variation R ²
<i>Variables indépendantes</i>				
Traitement de l'information	0,237***	0,169**	0,189***	0,041
Interaction sociale	0,204***	0,133*	0,117*	0,015
Développement de la personne	0,181***	N.S.	N.S.	-
Modifications de comportements	0,218**	N.S.	N.S.	-
<i>Variables de contrôle</i>				
Genre (féminin)	N.S.	-	N.S.	-
Âge	-0,118*	-	-0,146*	0,013
Expérience professionnelle	N.S.	-	N.S.	-
Niveau d'études				
Brevet	N.S.	-	N.S.	-
Baccalauréat	Référence	-	Référence	-
DESS	N.S.	-	N.S.	-
Maîtrise/doctorat	N.S.	-	N.S.	-
Cycle d'enseignement				
1 ^{er} cycle	Référence	-	N.S.	-
2 ^e cycle	N.S.	-	N.S.	-
3 ^e cycle	N.S.	-	N.S.	-
Nombre d'ÉHDAA	N.S.	-	N.S.	-
R ²		0,066	0,069	
F		12,22***	7,65***	
N		350	311	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; N.S. : non significatif au seuil de 0,05.

En résumé, les résultats indiquent que le sentiment de compétence et celui de satisfaction sont corrélés aux pratiques d'enseignement, mettant en évidence l'influence de celles-ci le vécu professionnel des enseignants. En ce qui concerne le sentiment de compétence des enseignants, il augmente avec le degré de mobilisation des pratiques associées au traitement de l'information, au développement de la personne et à la modification des comportements. Les résultats mettent aussi en évidence l'influence positive de l'expérience professionnelle des enseignants sur leur

sentiment de compétence. En revanche, plus le nombre d'élèves EHDAA par classe accroît, plus le sentiment de compétence des enseignants tend à décroître. Le degré de satisfaction professionnelle des enseignants tend à augmenter en fonction de la fréquence de mise en application des pratiques associées au *traitement de l'information* et à l'*interaction sociale*, et également, le nombre d'années d'expérience. Par contre, il tend à diminuer lorsque le nombre d'élèves EHDAA dans la classe s'accroît.

Chapitre 5

Discussion

Cette étude avait pour objectif de décrire les pratiques privilégiées des enseignants québécois au primaire. Plus spécifiquement, elle cherchait à examiner dans quelle mesure : 1) les enseignants mettent en application les pratiques associées aux quatre modèles d'enseignement, 2) ces pratiques sont liées aux caractéristiques des élèves et des enseignants, et 3) elles influent sur le vécu professionnel de ces derniers.

5.1. La variation des pratiques d'enseignement

La majorité des répondants rapportent qu'ils recourent souvent ou très souvent aux modèles de *traitement de l'information* et de *modification des comportements*. Cela pourrait s'expliquer par deux raisons. D'une part, de plus en plus de réformes mettent l'accent sur l'application de pratiques dites centrées sur l'élève, en l'occurrence celles généralement associées au *traitement de l'information*. Cela pourrait s'expliquer par les efforts pour la promotion des pratiques mettant l'élève au cœur du processus de construction de ses compétences en vue d'améliorer son apprentissage (Lenoir, 2017; Malo, 2019; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006 ; Pilote, 2018). Par ailleurs, les enseignants continuent, malgré cette insistance, à mettre en place des pratiques dites traditionnelles, telles que celles liées à la *modification des comportements* qui sont le plus souvent associées au béhaviorisme. L'utilisation de ces pratiques, parallèlement à celles centrées sur l'élève, permettrait de diversifier le répertoire de pratiques proposé aux élèves. Ainsi, cela améliorerait les apprentissages de certains élèves dont les besoins seraient mieux pris en compte en recourant à des pratiques aussi variées que possible, comme le soutiennent certains auteurs (Archambault, Émond et Verreault, 2006 ; Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011 ; Gravelle, 2018 ; Ministère de l'Éducation, 2006 ; Villeneuve-Lapointe, Beaulieu et Vincent, 2018). Le recours à ces pratiques relèverait de l'autonomie traditionnelle dont ils jouissent dans l'exercice de leur métier.

Le fait d'utiliser tous les modèles d'enseignement rejoint l'idée avancée par certains auteurs qui recommandent un enseignement basé sur la combinaison de modèles variés et la réfutation de

l'idée d'un modèle unique (Archambault et Richer, 2002, 2005 ; Dionne et Couture, 2010 ; Brophy et Good, 2008 ; Guimont, 2009 ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 1999, 2007). Ainsi, les enseignants suivraient, consciemment ou non, la recommandation de varier les pratiques d'enseignement pour tenir compte de l'hétérogénéité des élèves. Pour Archambault et Richer (2002), l'utilisation de modèles variés permettrait d'atteindre différents objectifs d'enseignement et favoriserait le développement des compétences chez les élèves.

En ce qui a trait à l'utilisation de pratiques associées à différents modèles, les résultats indiquent que toutes les familles de modèles sont positivement et significativement corrélées. Cela suggère que l'application d'une famille de modèles fait appel à l'usage des trois autres ; il y aurait une complémentarité plutôt qu'une incompatibilité entre ces familles de modèle. Ces résultats convergent avec les études antérieures (Correia et Freire, 2016 ; Rahimi et Chabok, 2013 ; Wanlin et Crahay, 2015). Ainsi, l'étude de Correia et Freire (2016) montre que les enseignants peuvent inclure des pratiques de différentes conceptions dans leur répertoire et les utiliser, au besoin, de manière efficace. Les auteurs notent que, pour certains enseignants, cela pourrait survenir à la suite d'une formation, alors que pour d'autres, cela pourrait se produire par une simple ouverture d'esprit à d'autres façons d'enseigner. Quant à l'étude de Rahimi et Chabok (2013), elle montre que l'enseignement réflexif favoriserait l'utilisation de pratiques reliées à diverses conceptions. Selon Wanlin et Crahay (2015), les conceptions socioconstructiviste et behavioriste ne sont pas antagonistes et, par conséquent, l'utilisation de l'une n'implique pas forcément l'exclusion de l'autre.

L'usage combiné de modèles d'enseignement est un phénomène auquel d'autres études se sont intéressées (Grasha, 1996 ; Gravelle, 2018 ; Guimont, 2009 ; Kember, 1997 ; Turcotte, Giasson et Saint-Laurent, 2004). Dans son étude, Grasha (1996) établit un lien entre les combinaisons de modèles et les objectifs et les caractéristiques des élèves. Ainsi, certaines combinaisons seraient mieux adaptées lorsque l'enseignant cherche à exercer un contrôle sur la gestion de sa classe, surtout quand le ratio enseignant-élève est élevé ou qu'il transige avec des élèves en difficulté. Selon Kember (1997), la combinaison de modèles permettrait une meilleure approche pédagogique au regard des objectifs poursuivis et des caractéristiques de la classe.

En somme, les résultats relatifs aux pratiques d'enseignement semblent rejoindre l'idée d'un éclecticisme par l'utilisation de diverses pratiques associées à des familles de modèles variées.

5.2. Les caractéristiques des enseignants et des élèves

Parmi les caractéristiques des enseignants, l'utilisation des pratiques apparaît liée au genre, notamment celles associées au *traitement de l'information*, à l'*interaction sociale* et au *développement de la personne*. Les femmes auraient plus souvent recours aux pratiques centrées sur l'élève que les hommes. Ces résultats corroborent ceux de l'étude de Lam, Tse, Lam et Loh (2010) qui montre que les hommes utiliseraient davantage des pratiques centrées sur l'enseignant, comme la famille de modèles de la *modification des comportements*. De leur côté, les femmes auraient plus souvent recours à des pratiques associées aux familles de modèles du *traitement de l'information*, de l'*interaction sociale* et du *développement de la personne*. Toutefois, nos résultats sont en contradiction avec ceux de l'étude de Wanly et Crahay (2015) qui montrent que le genre n'a pas d'influence significative sur les croyances des enseignants par rapport à l'utilisation des pratiques associées aux différentes conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement.

En ce qui concerne le niveau d'études des enseignants, nos résultats ne font pas ressortir de relation entre le niveau de formation et la variation des pratiques. Cela pourrait s'expliquer par harmonisation de la formation enseignante et la standardisation de leurs conditions de travail à l'échelle du système scolaire : la taille des classes, les contenus des matières et diverses ressources mises à leur disposition.

Concernant les caractéristiques des élèves examinées, nos résultats montrent que les pratiques des enseignants ne varient pas selon l'effectif et le nombre d'élèves EHDAA. Cela pourrait s'expliquer par les politiques éducatives qui encouragent l'intégration des élèves EHDAA dans les classes ordinaires. Par conséquent, les enseignants utiliseraient davantage de pratiques communes aussi bien pour les élèves ne présentant pas de diagnostics de difficultés particulières que les élèves EHDAA (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, 2009). De plus, les résultats encourageants de l'objectif de faire réussir tous les élèves pourraient avoir incité les enseignants à utiliser les mêmes pratiques jugées efficaces, nonobstant l'effectif ou le nombre d'élèves EHDAA (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, 2009).

5.3. Le vécu professionnel

L'analyse des données a permis de distinguer deux dimensions du vécu professionnel : le sentiment de compétence et la satisfaction professionnelle. Les résultats mettent en évidence un lien statistiquement significatif entre les pratiques enseignantes et ces deux dimensions du vécu professionnel des enseignants. On pourrait ainsi postuler que plus les enseignants développent et mettent en œuvre des pratiques relatives au traitement de l'information, à l'interaction sociale, au développement de la personne et à la modification des comportements, plus ils réussissent à mieux gérer la classe, à conduire les élèves à la réussite des élèves et à créer des relations gratifiantes auprès de ces derniers. Or des recherches antérieures montrent que la principale source de perception positive de leur métier, de leur satisfaction et d'engagement professionnel se trouve dans le plaisir d'enseigner (Hargreaves, 2001), lequel plaisir prend sa source dans la réussite des élèves et des relations gratifiantes qu'ils en tirent (Kamanzi et al., 2019; 2021). Nos résultats corroborent ainsi les conclusions de certaines études qui montrent que les enseignants qui se sentent compétents se montrent plus satisfaits (Barroso da Costa et Loye, 2016; Schleicher, 2015).

Par ailleurs, plus les enseignants s'estiment compétents, plus leur sentiment de satisfaction augmente. Nos résultats corroborent ceux de l'étude de Barroso da Costa et Loye (2016) : plus les enseignants s'estiment compétents, plus ils sont satisfaits, par conséquent, s'engagent mieux dans leur travail, ce qui peut avoir un effet positif sur l'enseignement proprement dit. Selon Schleicher (2015), il y aurait une influence mutuelle entre le sentiment de satisfaction, la collaboration le sentiment d'avoir de bonnes relations avec les élèves. Ainsi, une bonne collaboration entre enseignants et une bonne relation entre l'enseignant et ses élèves accroîtraient ces deux sentiments et vice versa. D'un autre côté, Schleicher (2015) montre que l'augmentation du pourcentage d'élèves avec des problèmes de comportement influerait négativement aussi bien le sentiment de compétence que de satisfaction.

En résumé, les résultats de notre recherche tendent à corroborer ceux présentés dans plusieurs études selon lesquelles les enseignants adoptent des pratiques variées dans leur enseignement. Aussi, nos résultats montrent qu'à l'exception du genre, les caractéristiques socioprofessionnelles n'ont généralement pas d'impact sur la mise en application des pratiques par les enseignants. Certaines études confirment totalement ou partiellement ces résultats.

Cependant, d'autres études aboutissant à des résultats contraires montrent que la question de la variation des pratiques d'enseignement en fonction des caractéristiques des élèves et des enseignants reste encore ouverte. Enfin, les résultats de notre étude sur la relation entre les pratiques d'enseignement et le vécu professionnel des enseignants semblent rejoindre la plupart des études antérieures, notamment à l'effet que le sentiment de compétence et le sentiment de satisfaction sont interreliés. Comme souligné dans le cadre conceptuel, le vécu professionnel des enseignants est influencé par leur sentiment de compétence et de satisfaction professionnelle.

Au final, afin d'améliorer le vécu professionnel des enseignants et de renforcer leur engagement dans leur métier, des mesures stratégiques devraient être mises en place et continuellement renouvelées. Au niveau des politiques publiques, le gouvernement a, via le ministère de l'éducation, le mandat d'élaborer des politiques qui devraient s'inspirer d'une évaluation et d'un suivi plus pointus des innovations et réformes. De plus, il devrait s'assurer de l'implication active du corps enseignant dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques relatives aux enseignants (OCDE, 2005).

Au niveau institutionnel, les directions d'établissement scolaire et des centres de services scolaires devraient, dans leur effort de constituer un corps enseignant ayant des compétences actualisées, porter une attention particulière à d'autres caractéristiques des enseignants telles que leur aptitude à transmettre des idées de façon claire et convaincante, à créer un environnement pédagogique efficace pour différents types d'élèves, à favoriser l'instauration de liens enrichissants entre l'enseignant et les élèves, à faire preuve d'enthousiasme et d'imagination et à travailler efficacement avec les collègues et les parents. Elles devraient également améliorer les conditions de travail en s'inspirant, par exemple, d'autres professions qui connaissent moins de décrochage professionnel, dans le but de favoriser la satisfaction et la rétention des enseignants (OCDE, 2005).

Conclusion

Ce mémoire avait pour objectif d'examiner les pratiques des enseignants québécois et d'évaluer dans quelle mesure elles variaient selon les caractéristiques des enseignants et des élèves. En partant de certaines études qui ont souligné l'importance des pratiques, des modèles et des conceptions d'enseignement, ce travail de recherche visait à décrire la nature des pratiques privilégiées dans un contexte mondial marqué par des réformes qui préconisent des pratiques principalement issues du socioconstructivisme. Toutefois, plusieurs recherches montrent que les enseignants ont également recours à des pratiques reliées au béhaviorisme. Certaines caractéristiques liées à l'élève, mais également à l'enseignant, peuvent favoriser l'adoption de certains modèles et de pratiques plutôt que d'autres.

L'analyse de toutes ces questions nous a permis d'arriver à des résultats qui montrent que, relativement à la première question de recherche, les enseignants adoptent des pratiques associées à différents modèles et conceptions de l'enseignement.

Concernant la deuxième question spécifique sur la variation des pratiques d'enseignement en fonction des caractéristiques des enseignants et des élèves, les résultats ont montré que seul le genre influe sur l'adoption par les enseignants des pratiques associées aux quatre modèles. En ce qui concerne les élèves, les résultats ont indiqué que les pratiques d'enseignement ne varient pas en fonction de la composition de la classe, plus précisément la présence d'un nombre faible ou élevé d'ÉHDAA.

En ce qui a trait à la troisième question de recherche sur la relation entre les pratiques d'enseignement et le vécu professionnel des enseignants, les résultats ont mis en exergue une influence réciproque entre les pratiques, le sentiment de compétence et la satisfaction professionnelle des enseignants.

Au terme de cette étude, il importe de souligner au moins deux limites majeures. La première a trait à la nature des données utilisées. Comme souligné précédemment, les données secondaires utilisées ne me permettent de mesurer que partiellement les variables étudiées, dès lors que ce n'était pas l'objectif principal du questionnaire d'enquête utilisée. Par conséquent, l'analyse n'aborde qu'une partie des dimensions du phénomène étudié, les pratiques et le vécu professionnel des enseignants. Les données secondaires expliquent également la faiblesse des

échelles utilisées dans la création des quatre familles de modèles, notamment pour « développement de la personne » et « modification des comportements ». Des données primaires auraient probablement permis de retenir des seuils de saturation et des alphas plus forts que ceux utilisés (0,30 et 0,50, respectivement). La seconde est à l'utilisation de données qui remontent à plus de dix ans. Cela pourrait minimiser l'actualisation des résultats, au vu des changements constants caractérisant l'évolution des établissements scolaires et, plus largement, le monde de l'éducation.

Cela dit, nous pouvons présumer que nos résultats restent valides dans la mesure où aucune réforme majeure n'a été mise en œuvre durant cette période et qu'en dépit de ces limites, cette étude présente une pertinence théorique et sociale. Sur le plan théorique, elle corrobore, d'un côté, et infirme, de l'autre côté, les résultats des études antérieures menées ailleurs dans d'autres systèmes scolaires. Premièrement, les pratiques d'enseignement ne sont pas associées aux caractéristiques analysées (nombre des ÉHDA et cycle d'études) des élèves. En outre, elles sont associées à certaines caractéristiques des enseignants (le genre), mais pas à d'autres (l'âge, niveau d'études et l'expérience). En d'autres mots, l'analyse permet de ressortir les différences et les ressemblances entre le Québec et les autres contextes à ce propos. Deuxièmement, ces pratiques sont inter-reliées entre elles, s'influencent mutuellement, tout comme elles influent sur le vécu professionnel. Sur le plan social, les résultats de cette étude resoulignent la nécessité d'envisager des mesures institutionnelles et politiques pour améliorer les pratiques enseignantes. De telles mesures permettraient d'améliorer non seulement la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, mais également le vécu professionnel des enseignants, une condition essentielle pour renforcer l'attraction et la rétention des enseignants compétents et expérimentés. Dans les faits, il s'agit d'un cercle vicieux : soutenir l'amélioration des pratiques enseignantes accroît leur efficacité, laquelle contribue à redresser leur vécu professionnel. Un meilleur vécu professionnel accroît l'engagement professionnel et réduit le décrochage enseignant (Kamanzi et al., 2015), contribuant ainsi à retenir les enseignants expérimentés et efficaces.

À l'avenir, l'examen de la problématique relative aux pratiques d'enseignement communes qui favoriseraient le sentiment de compétence des enseignants et la réussite des élèves paraît pertinent. De plus, la question de la différence entre les pratiques déclarées par les enseignants et celles effectivement utilisées en classe afin de voir dans quelle mesure les enseignants sont

conscients de leurs choix de pratiques mérite l'attention des chercheurs. Enfin, l'étude sur les paradigmes interactionnistes, systémiques et intégrateurs, très peu abordés dans ce présent mémoire, pourrait être approfondie dans le cadre d'une autre recherche.

Références

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 85-93.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes. *De l'efficacité des pratiques enseignantes?* (10).
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., et Leconte-Lambert, C. (1996). Les caractéristiques des pratiques d'enseignement au CE2: Vers une meilleure connaissance de l'effet-maître: L'enseignant dans l'établissement et dans sa classe. *Éducation et formations*, (46), 71-80.
- Araújo-Oliveira, A. (2012). Finalités éducatives sous-jacentes aux pratiques des futurs enseignants du primaire: le cas de l'enseignement des sciences humaines et sociales au Québec. *Phronesis*, 1(4), 84-97.
- Archambault, J., Émond, R., et Verreault, M. A. (2006). L'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage: Redoublement, différenciation pédagogique et services orthopédagogiques. Programme de soutien à l'école montréalaise (MELS), 64.
- Archambault, J., Garon, R., et Vidal, M. (2013). Les pratiques efficaces d'enseignement dans le développement de la littératie en milieu défavorisé. *Revue de la littérature scientifique : synthèse*.
- Archambault, J., et Richer, C. (2002). Comment aider les élèves à développer des compétences. *Table ronde de personnes-ressources dans le domaine de l'apprentissage. Vie Pédagogique*, 123, 18-21.
- Archambault, J., et Richer, C. (2005). Tenir compte des différences. *Vie pédagogique*, 136, 50-52.
- Barbier, J. M., et Galatanu, O. (2000). La singularité des actions: quelques outils d'analyse. *L'analyse de la singularité de l'action*, 13-51.
- Barroso da Costa, C. et Loye, N. (2016). L'engagement professionnel affectif chez les nouveaux enseignants du primaire et du secondaire : une étude canadienne. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(3), 1-35. <https://doi.org/10.7202/1040084ar>.

- Beaudette, C. T., Poirier, M., Lapalme, M., Déry, M., et Lemelin, J. P. (2019). Implication scolaire des parents et adaptation comportementale, sociale et scolaire des filles et des garçons ayant eu des problèmes de comportement à l'enfance. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 42(3), 816-847.
- Bénil, S., et Sarremejane, P. (2019). L'expérience de l'évaluation scolaire chez les écoliers et collégiens. Contribution à la connaissance des processus motivationnels à l'école. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(1), 88-131.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle: au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104.
- Berthelot, M. (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996-Exposé de la situation: faits saillants*. Ministère de l'Éducation (Québec).
- Bissonnette, S., Gauthier, C., et Richard, M. (2010). L'enseignement en 2010: l'urgence de recourir aux données probantes!. *Enjeux pédagogiques*, (14), 12-13.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1).
- Blatchford, P., Bassett, P., et Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher–pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, 21(6), 715-730.
- Bouchard, P., Boily, I., et Proulx, M.-C. (2003). *La réussite scolaire comparée selon le genre : catalyseur des discours masculinistes*. Gouvernement du Canada, Direction de la recherche, condition féminine Canada.
- Boutin, G. (2006). De la réforme de l'éducation au « renouveau pédagogique »: un parcours chaotique et inquiétant. *Argument*, 9(1), 2007.
- Boutonnet, V. (2019). Les pratiques d'enseignement de futures enseignantes et futurs enseignants d'histoire-géographie du secondaire au Québec: épistémologie pratique et agentivité. *Éducation et francophonie*, 47(2), 83-101.

- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108(91-137).
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5(1), 35-52.
- Brophy, J. E., et Good, T. L. (2008). *Looking in classrooms* (vol.5). Pearson.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Universitaires du Sud.
- Cano, J., Garton, B. L., et Raven, M. R. (1992). Learning styles, teaching styles and personality styles of preservice teachers of agricultural education. *Journal of Agricultural Education*, 33(1), 46-52.
- Cardin, J. F., Falardeau, É. E. et Bidjang, S. G. (2013). Tout ça, pour ça.... *Le point de vue des enseignants du primaire et du secondaire sur la réforme des programmes au Québec*. *Formation et profession*, 20(1), 13-31.
- Chall, J. S. (2000). *The Academic Achievement Challenge: What Really Works in the Classroom?* Guilford Publications.
- Clanet, J. (2012). L'efficacité enseignante, quelle modélisation pour servir cette ambition? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 6(18), 15-37.
- Cloes, M., et Roy, M. (2010). Le cheminement de l'approche écologique: du paradigme processus-produit au modèle heuristique du processus enseignement-apprentissage. *Sciences de l'intervention en EPS et en sport: résultats de recherches et fondements théoriques*, 13-33.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112(1), 155-159.
- Conti, G. J., et Welborn, R. B. (1986). Teaching-learning styles and the adult learner. *Lifelong Learning*, 9(8), 20-23.
- Cook, L. (1991). Cooperative learning: A successful college teaching strategy. *Innovative Higher Education*, 16(1), 27-38.

- Correia, M. et Freire, A. (2016). The influence of an in-service programme on primary teachers conceptions about practical work. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(19), 259-271.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 85-129.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R. et Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of educational psychology*, 74(6), 852-859.
- Deniger, M.-A. (2012). La gestion et l'appropriation du changement en éducation. *Éducation et francophonie*, 40 (1), 1–11. <https://doi.org/10.7202/1010143ar>
- De Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M. F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- Dionne, L., et Couture, C. (2010). Focus sur le développement professionnel en sciences d'enseignants de l'élémentaire. *Éducation et Formation, e*, 293, 151-164.
- Fischer, B. B. et Fischer, L. (1979). Styles in teaching and learning. *Educational leadership*, 36(4), 245-254.
- Fraser, B. J., et Walberg, H. J. (1991). *Educational environments: evaluation, antecedents and consequences* (6th edition). Pergamon Press.
- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. De Boeck Supérieur.
- Gauthier, C., Dembélé, M., Bissonnette, S. et Richard, M. (2004). *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation : Revue des résultats de recherche*.
- Gerard, F.M., Hugonnier, B. et Varin, S. (2018). *Mesure de la qualité des systèmes éducatifs des pays de l'OCDE*. In ADMEE-Europe, L'évaluation en éducation et en formation face aux transformations des sociétés contemporaines, Actes du colloque, Esch-sur-Alzette : Université de Luxembourg, pp. 131-143.

- Gitomer, D.H. et Bell, C.A. (2016). *Handbook of research on teaching* (5e éd.). American Educational Research Association.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education*, 1(3), 47-70.
- Goigoux, R. (2016, mars). *Quelles sont les pratiques enseignantes qui ont un effet positif sur l'apprentissage initial de la lecture?* Communication présentée à la Conférence de consensus CNETSCO Lire, apprendre, comprendre. Lyon, France.
- Grasha, A. F. (1996). Teaching with style: The integration of teaching and learning styles in the classroom. *Essays on Teaching Excellence*, 7(5), 1995-96.
- Gravelle, F. (2018). Pratiques d'enseignement inclusives et apprentissage en mode hybride : une combinaison pouvant mener à la réussite! *Le Tableau*, 7, (5).
- Guimont, G. (2009). La réforme de l'éducation et le renouveau pédagogique au Québec : Les faits saillants. *Pédagogie collégiale*, 22(3), 29-34.
- Hargreaves, A. (2001). Au-delà des renforcements intrinsèques : les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves. *Éducation et francophonie*, XXIX(1), 175–199. Repéré à https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXIX_1_175.pdf
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Heimlich, J. E. (1990). *Measuring teaching style: A correlational study between the Van Tilburg/Heimlich Sensitivity Measure and the Myers-Briggs personality indicator on adult educators in central Ohio* (Doctoral dissertation). The Ohio State University.
- Isikoglu, N., Basturk, R. et Karaca, F. (2009). Assessing in-service teachers' instructional beliefs about student-centered education: A Turkish perspective. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 350-356.
- Joyce, B. et Calhoun, E. (2009). Three sides of teaching: styles, models, and diversity. In *International handbook of research on teachers and teaching* (645-652). Springer.
- Joyce, B., Weil, M. et Calhoun, E. (2009). *Models of teaching* (8^e éd.). Allyn Bacon/Pearson.
- Joyce, B., Weil, M. et Calhoun, E. (2015). *Models of teaching* (9^e éd.). Pearson.

- Kamanzi, P. C., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Revue mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 55-88.
- Kamanzi, P. C., Lessard, C., et Tardif, M. (2019). La satisfaction au travail des enseignants canadiens. *Canadian Journal of Education/ Revue canadienne de l'éducation*, 42(4), 1121-1153.
- Kamanzi, P.C., Lessard, C. et Tardif (2021). Canadian Teachers and their Profession: Why are some Satisfied and Others Dissatisfied?. *Ann Soc Sci Manage Stud.* ; 6(4): 555695. DOI: 10.19080/ASM.2021.06.555695
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and instruction*, 7(3), 255-275.
- Lacourse, F. (2013). Regard de finissants en enseignement sur les finalités de l'école québécoise. *Phronesis*, 2 (2-3), 50–62. <https://doi.org/10.7202/1018073ar>
- Lam, Y. R., Tse, S. K., Lam, J. W. et Loh, E. K. (2010). Does the gender of the teacher matter in the teaching of reading literacy? Teacher gender and pupil attainment in reading literacy in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 754-759.
- Lapointe, P., Garon, R., Brassard, A., Dupuis, P., Japel, C. et Brunet, L. (2009). *La gestion des activités éducatives des directeurs et des directrices d'écoles primaires dans le contexte de la réforme en éducation au Québec*. Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture en lien avec le Programme d'actions concertées sur la persévérance et la réussite scolaires (Projet 2005-AC-103493). Université de Montréal.
- Legault, G., Ouellet, G. et Turcotte, C. (1992). *Instrument d'auto-analyse pouvant contribuer à améliorer la réussite éducative à l'école secondaire*. Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- Legendre, R. (2005). Effectif. *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition). Guérin.
- Legendre, R. (2005). Pratique des enseignants. *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.

- Lenoir, Y. (2017). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage: une approche dialectique: des fondements à leur actualisation en classe: éléments pour une théorie de l'intervention éducative*. Éditions Cursus universitaire.
- Leroux, M., et Malo, A. (2015). Mise en œuvre de pratiques de différenciation pédagogique: ressources, défis et dispositifs d'accompagnement. *Formation et profession* 23(3).
- Lessard, C., Kamanzi, P. C. et Larochelle, M. (2013). Le rapport au métier des enseignants canadiens: le poids relatif de la tâche, des conditions d'enseignement et des rapports aux élèves et à l'équipe-école. *Éducation et sociétés*, (2), 155-171.
- Lessard, M.-A., Lagacé-Leblanc, J., Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N. et Nadeau, M.F.(2019). *Perception de contrôle envers l'inclusion scolaire des élèves ayant des difficultés comportementales chez les enseignants du primaire et du secondaire du Québec*. http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8411/1/09-Lessard_Marc-Andre_Affiche.pdf
- Lima, L. (2017). Pratiques d'enseignement efficaces: quelle synthèse peut-on faire après 50 ans de recherche. <http://www.allianceathena.fr/sites/default/files/Volume%202%20%2016%20avril%202017.pdf>.
- Malo, A. (2019). Apprendre dans un dispositif de formation en alternance. *L'Alternance en Éducation et en Formation*, (314), 129-146.
- Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes: les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et profession*, 13(2), 17-21.
- Mingat, A. (1984). Les acquisitions scolaires de l'élève au CP: les origines des différences? *Revue française de pédagogie*, 69(1), 49-63.
- Ministère de l'Éducation (1997). *Réaffirmer l'école : prendre le virage du succès*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite : l'approche orientante*, Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2003). *Chantier sur la réussite des garçons – Journée d'étude : un outil pour amorcer la réflexion*.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/ReussiteGarconsChantier.pdf

Ministère de l'Éducation (2006). *Le programme de formation à l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2021). *Diplomation et qualification au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la Réussite éducative: le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). *Résultats aux cours comportant une ou des épreuves uniques de juin 2018 par région administrative et par réseau*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : prendre le virage du succès*. Politique de l'adaptation scolaire. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2000). *Bulletin statistique de l'éducation*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2005). *La réussite scolaire des garçons et des filles : l'influence du milieu socioéconomique*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2005). *Le renouveau pédagogique : ce qui définit « le changement »*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Indices de défavorisation par école - 2005-2006*. Québec : Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2007). *Le programme de formation à l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'éducation du Loisir et du Sport (2009). *Une école adaptée à tous ses élèves : prendre le virage du succès*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation des loisirs et du sport (2009). *L'école, j'y tiens! tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Un taux de réussite à la hausse*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013). *Contrer le décrochage à la fin du secondaire*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Mollenhauer, K. (2013). *Forgotten connections: On culture and upbringing* (1st). London, United Kingdom: Routledge.
- Moreau, D. (2017). L'apprentissage de la pensée historique : attributions enseignantes en contexte de pratique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52 (2), 471–492. <https://doi.org/10.7202/1044476ar>
- Mukamurera, J., Lakhal, S., et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1), 1-32.
- Murillo, A., et Moscoso, J. N. (2019). Les paradigmes de recherche sur les difficultés dans le travail enseignant. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (54). <http://journals.openedition.org/edso/8447> ; <https://doi.org/10.4000/edso.8447>
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J., et Jutras, F. (2019). Rôles et contributions des enseignants issus de l'immigration dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 42(2), 438-463.
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. OCDE. <https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/lerolecrucialdesenseignantsattirerformeretret enirdesenseignantsdequalite-rapportfinal.htm>
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, (56), 81-93.

- Peeters, J., De Backer, F., Kindekens, A., Triquet, K. et Lombaerts, K. (2016). Teacher differences in promoting students' self-regulated learning: Exploring the role of student characteristics. *Learning and Individual Differences*, 52(2016), 88-96.
- Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. Orion Press.
- Pilote, A. (2018, novembre). *Peut-on construire une école orientante ? L'expérience Québécoise face au défi de la mise en œuvre*. Conférence de comparaisons internationales. Éducation à l'orientation : comment construire un parcours d'orientation tout au long de la scolarité ?, Université Laval.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation*. Academic Press, (2000), 451-502.
- Plumelle, B. (2007). Québec: dix ans après, la contestation des grands principes de la réforme. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (44), 12-15.
- Rahimi, A. et Chabok, S. (2013). EFL teachers' levels of reflective teaching and their conceptions of teaching and learning. *Journal of Advanced Social Research*, 3(1), 12-29.
- Reinsmith, W. A. (1992). *Archetypal forms in teaching: A continuum* (56). Westport, Greenwood Publishing Group.
- Rich, Y. et Almozlino, M. (1999). Educational goal preferences among novice and veteran teachers of sciences and humanities. *Teaching and Teacher Education*, 15(6), 613-629.
- Roditi, E. (2013). Une orientation théorique pour l'analyse des pratiques enseignantes en didactique des mathématiques. *Recherches en didactiques*, (1), 39-60.
- Safourcade, S., et Alava, S. (2009). S'auto évaluer pour agir: rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans les pratiques d'enseignement. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 6(12), 109-123.
- Sarremejane, P., et Lémonie, Y. (2011). Expliquer les pratiques d'enseignement-apprentissage: un bilan épistémologique. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(2), 285-301.
- Scheffler, I. (2014). *Reason and Teaching*. Routledge Revivals.

- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*. OECD Publishing.
- Skinner, B. F. (1979). *Pour une science du comportement : le behaviorisme*. Delachaux et Niestlé.
- Statistique Canada (1997). *Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes : Matériel d'enquête pour la collecte des données de 1996 – 1997 - Cycle 2. Livre 2 - Questionnaires du jeune, de l'enseignant et du directeur* (Catalogue n 89FOO77XIF2b). Ottawa, Canada : Développement des ressources humaines Canada.
- Sternberg, R. J. et Grigorenko, E. L. (1997). Are cognitive styles still in style? *American psychologist*, 52(7), 700-712.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. Synthèse, limites et perspectives. *Questions vives. Recherches en éducation*, 6(18), 129-140.
- Tardif, M., et Gauthier, C. (2012). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Chenelière.
- Tochon, F. V. (2014). Planification ouverte de l'enseignement dans une approche profonde de l'apprentissage. Dans M. De Kesel, M. Bouhon, J.-L. Dufays et J. Plumet (dir.), *La planification des apprentissages: Comment les enseignants préparent-ils leurs cours? Cadrage de la problématique*, (31-62). Presses universitaires de Louvain.
- Tschannen-Moran, M. et Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M. et Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Turcotte, C., Giasson, J., et Saint-Laurent, L. (2004). La relation entre le style d'intervention de l'enseignante en lecture et le progrès des élèves à risque en première année du primaire. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 39(002).

- Villeneuve-Lapointe, M., Beaulieu, J., et Vincent, F. (2018). Quelles pratiques différenciées pour l'enseignement de l'orthographe lexicale? Une recension des écrits. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(2), 498-523.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Wadesango, N., Hove, J. et Kurebwa, M. (2016). Effects of a large class size on effective curriculum implementation. *International Journal of Educational Sciences*, 12(2), 173-183.
- Wanlin, P., et Crahay, M. (2015). Les enseignants en formation face aux approches pédagogiques: une analyse en classes latentes. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 251-276.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological review*, 20(2), 158-177.
- Wolff, C. E., van den Bogert, N., Jarodzka, H. et Boshuizen, H. P. (2015). Keeping an eye on learning: Differences between expert and novice teachers' representations of classroom management events. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 68-85.

Annexe 1
Extrait du questionnaire à l'enseignant



Apposer l'étiquette d'identification

Signaler tout changement aux renseignements de
l'étiquette

Date :

_____ jour _____ mois _____ année

Questionnaire à l'enseignant

Gestion des activités éducatives et fonctionnement de l'école

Volet I — 2006

INSTRUCTIONS

La présente enquête a pour but de recueillir des renseignements sur les caractéristiques de votre école.

- Veuillez utiliser un stylo à encre bleue ou noire pour répondre aux questions.
- À moins d'indication contraire, ne cochez qu'une seule réponse par question.
- Le temps requis pour répondre au questionnaire est d'environ 40 minutes.

TOUTES LES INFORMATIONS RECUEILLIES À L'AIDE DE CE QUESTIONNAIRE SERONT TRAITÉES DE MANIÈRE CONFIDENTIELLE.

Bonjour!

Ce questionnaire traite de la gestion des activités éducatives, le climat et les caractéristiques des élèves de votre école.

À l'aide des renseignements recueillis, nous pourrions tracer un portrait général des écoles du primaire au Québec. Il est donc important que vos réponses reflètent réellement ce que vous pensez. Vos réponses demeureront entièrement anonymes.

Votre participation est volontaire. Vous pouvez refuser de répondre, mais votre collaboration est très importante. C'est une occasion pour vous de faire savoir ce que vous pensez à propos du fonctionnement de votre école.

Dans le but d'alléger la lecture des énoncés, veuillez prendre note que la forme masculine est utilisée tout au long du questionnaire.



IV. Gestion de l'enseignement et de la classe

4. Combien d'élèves avez-vous dans votre classe ?

5. Dans votre classe, combien d'élèves présentent l'un ou l'autre des problèmes chroniques suivants, que ce problème ait été diagnostiqué ou non par un professionnel (certains élèves peuvent être classés dans plus d'une catégorie)

a) Un trouble de la parole, de l'ouïe, de la vue, de mobilité ou un autre problème de santé qui nuit à leur apprentissage _____

élèves

a) Un problème affectif ou comportemental _____

élèves

c) Un trouble d'apprentissage (*p. ex.* un problème d'attention, de lecture, d'écriture, d'orthographe ou de calcul qui nuit à leur apprentissage) _____

élèves

6. Veuillez indiquer à quelle fréquence vous appliquez les stratégies suivantes...

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
a) Au moment de la planification de mon enseignement, je précise les objectifs visés	1	2	3	4	5
b) La planification de mon enseignement comprend le choix des situations d'apprentissage à effectuer	1	2	3	4	5
c) Je prépare du matériel d'enrichissement pour assurer la progression des élèves plus rapides .	1	2	3	4	5
d) En classe, je varie mes activités, pour tenir compte des façons différentes d'apprendre des élèves	1	2	3	4	5
e) Je fais participer les élèves au choix des activités à faire en classe	1	2	3	4	5
f) Je relie la matière nouvelle que j'enseigne à ce que les élèves savent déjà	1	2	3	4	5
g) Je m'assure que la matière vue en classe a une signification concrète pour les élèves	1	2	3	4	5
h) Je donne du temps libre à mes élèves en classe	1	2	3	4	5
i) Je m'assure que les élèves font un lien entre les activités d'apprentissage que je propose et celles qui ont précédé	1	2	3	4	5
j) Je leur précise les objectifs de l'activité d'apprentissage	1	2	3	4	5
k) Je vérifie leur intérêt et leur motivation par rapport aux activités que je propose	1	2	3	4	5
l) Je m'assure de leur compréhension des consignes	1	2	3	4	5

m) Je discute avec les élèves sur d'autres façons de faire quand des difficultés surgissent au cours de leur apprentissage	1	2	3	4	5
n) J'organise ma classe de façon à faciliter le travail en équipe et la coopération	1	2	3	4	5
o) Lorsque l'évaluation des apprentissages m'indique un problème de compréhension, je reprends les notions non comprises	1	2	3	4	5
p) Les élèves perçoivent l'évaluation comme un moyen de progresser dans leurs apprentissages	1	2	3	4	5
q) Je mets l'accent sur l'acquisition des compétences disciplinaires	1	2	3	4	5
r) J'ai une grande influence sur la réussite scolaire des élèves auxquels j'enseigne	1	2	3	4	5
s) J'estime que le succès d'un élève à l'école est fortement tributaire de son milieu de vie à la maison	1	2	3	4	5
t) J'ai de grandes attentes en ce qui a trait à la réussite scolaire de mes élèves	1	2	3	4	5

7. Veuillez indiquer à quelle fréquence vous appliquez les stratégies suivantes dans l'enseignement des matières de base telles que la lecture, l'écriture et les mathématiques?

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
a) J'enseigne la matière à l'ensemble de la classe	1	2	3	4	5
b) Je divise la classe en groupes formés d'élèves ayant des habiletés similaires dans la matière enseignée	1	2	3	4	5
c) Je divise la classe en groupes formés d'élèves ayant des habiletés différentes dans la matière enseignée	1	2	3	4	5
d) Je permets aux élèves de former leur propre groupe	1	2	3	4	5
e) J'utilise des plans personnalisés pour enseigner la matière	1	2	3	4	5

11. À quelle fréquence vous servez-vous des outils suivants pour porter votre jugement sur les apprentissages des élèves?

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
a) Grilles d'observation ou d'appréciation	1	2	3	4	5
b) Échelles descriptives (analytique ou globale) ...	1	2	3	4	5
c) Listes de vérification	1	2	3	4	5
d) Auto-évaluation	1	2	3	4	5
e) Co-évaluation	1	2	3	4	5
f) Portfolio	1	2	3	4	5

12. Les énoncés qui suivent décrivent plusieurs caractéristiques qui peuvent s'appliquer à vous et aux élèves de votre classe. Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec chaque énoncé.

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
a) Mes élèves accordent beaucoup d'importance à l'école	1	2	3	4	5
b) Un grand nombre d'élèves dans cette classe sont incapables de maîtriser le programme scolaire prévu à ce niveau ..	1	2	3	4	5
c) Les difficultés qu'éprouvent certains élèves avec la langue d'enseignement nuisent aux activités en classe	1	2	3	4	5
d) Il est facile pour mes élèves de travailler en classe sans être dérangés par les autres	1	2	3	4	5
e) Mes élèves se traitent entre eux avec respect	1	2	3	4	5
f) Mes élèves et moi avons du plaisir à être ensemble	1	2	3	4	5
g) Je passe plus de temps à discipliner mes élèves qu'à leur enseigner	1	2	3	4	5

13. Veuillez indiquer à quelle fréquence vous appliquez les stratégies suivantes dans la gestion de votre classe

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
a) J'identifie les règles et les procédures que je considère comme incontournables et non négociables, et sur lesquelles les élèves n'auront pas à se prononcer	1	2	3	4	5
b) Je fais en sorte que les règles et les procédures de ma classe soient compatibles avec celles du cycle et avec le code de vie de l'école	1	2	3	4	5
c) Je favorise l'acquisition d'habiletés sociales par mes élèves	1	2	3	4	5
d) J'utilise des moyens qui permettent aux élèves de savoir quoi faire et comment le faire pour se conformer aux règles de fonctionnement de la classe, comme la démonstration et le modelage	1	2	3	4	5
e) Je donne une rétroaction aux élèves Par ailleurs, leur fonctionnement en classe	1	2	3	4	5
f) J'effectue des rappels réguliers des règles et des procédures aux élèves de ma classe	1	2	3	4	5
g) J'ai à ma disposition plusieurs moyens permettant de résoudre un problème	1	2	3	4	5
h) J'utilise des conséquences logiques lors de manquements aux règles ou aux procédures et je les applique de façon constante et impartiale	1	2	3	4	5
i) Mes façons de gérer la classe sont très efficaces	1	2	3	4	5

14. À quelle fréquence avez-vous recours aux moyens suivants lorsque les élèves adoptent des comportements inacceptables :

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
d) Appel ou lettre aux parents	1	2	3	4	5
e) Rencontre individuelle avec l'élève	1	2	3	4	5

V. Mon vécu professionnel

15. Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants :

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
a) Je tire une satisfaction professionnelle de mon travail	1	2	3	4	5
b) J'aimerais poursuivre ma carrière dans cette commission scolaire	1	2	3	4	5
c) Je me sens qualifié pour intervenir auprès des élèves ayant des troubles du comportement	1	2	3	4	5
d) Je me sens qualifié pour intervenir auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage	1	2	3	4	5
e) J'estime que le contrôle sur le fonctionnement de l'école dépend beaucoup de facteurs extérieurs à l'école	1	2	3	4	5
f) J'estime avoir suffisamment d'autonomie dans ma profession	1	2	3	4	5
g) J'estime que le contrôle sur le fonctionnement de l'école dépend beaucoup de facteurs intérieurs à l'école	1	2	3	4	5
h) J'ai de grandes attentes en ce qui a trait à la réussite scolaire des élèves qui fréquentent cette école	1	2	3	4	5

VII. Renseignements sur le répondant

23. Vous êtes de sexe...

Masculin	Féminin
1	2

24. Dans quel groupe d'âge vous situez-vous?

20 à 29 ans	30 à 39 ans	40 à 49 ans	50 à 59 ans	60 ans et plus
1	2	3	4	5

27. Combien d'années d'expérience avez-vous :

- a) À titre d'enseignant? _____ mois aucune
année(s)
- b) À titre d'enseignant dans cette école? _____ mois aucune
année(s)

29. Quel niveau de scolarité le plus élevé avez-vous complété?

	1^{er} cycle	1^{er} cycle	2^e cycle	2^e cycle	3^e cycle
Brevet	universitaire	universitaire	universitaire	universitaire	universitair
d'enseignement	(certificat ou autre)	(baccalauréat)	(D.E.S.S. ou autre)	(maîtrise)	e (doctorat)
1	2	3	4	5	6

Terminé!

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

Avant de remettre le questionnaire, vérifiez si vous avez répondu à toutes les questions.

Nous espérons que vous avez trouvé le questionnaire intéressant. Grâce à vous, nous pourrons mieux connaître le fonctionnement des écoles et travailler à son amélioration.

Avez-vous des commentaires?

Annexe 2
Certificat d'éthique

Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie

7 octobre 2019

Objet: Approbation éthique – « Les variations des pratiques d'enseignement à l'école primaire au Québec en fonction des caractéristiques des élèves et des enseignants. »

M. Souleymane Mané,

Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie a étudié le projet de recherche susmentionné et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises. Vous trouverez ci-joint une copie numérisée de votre certificat. Nous vous invitons à faire suivre ce document au technicien en gestion de dossiers étudiants (TGDE) de votre département.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CEREP tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer l'expression de nos sentiments les meilleurs,

Anne-Marie Émond, Présidente
Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie
Université de Montréal

c. c. Gestion des certificats, BRDV
Pierre Lapointe, professeur associé, FSE - Département d'administration et fondements de l'éducation

p. j. Certificat #CEREP-19-081-D

adresse postale
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

adresse civique
3333, Queen Mary
Local 220-10
Montréal QC H3V 1A2

Téléphone : 514-343-6111 poste 1896
cerep@umontreal.ca
www.cerep.umontreal.ca

Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie, selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	Les variations des pratiques d'enseignement à l'école primaire au Québec en fonction des caractéristiques des élèves et des enseignants.
Étudiant requérant	Souleymane Mané, candidat à la maîtrise, FSE- Département d'administration et fondements de l'éducation

Sous la direction de: Pierre Lapointe, professeur associé, FSE - Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal

Financement	
Organisme	Non financé

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au Comité qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au Comité. Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du Comité.

Anne-Marie Émond, Présidente
Comité d'éthique de la recherche en
éducation et en psychologie
Université de Montréal

7 octobre 2019
Date de délivrance

1er novembre 2020
Date de fin de
validité

1er novembre 2020
Date du prochain
suivi