

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

FACTEURS DE COHÉSION ENTRE LES CONCEPTIONS ET LES PRATIQUES
D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE : ÉTUDE DESCRIPTIVE DES
PERCEPTIONS DE SIX ENSEIGNANTES DU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

MARLÈNE DE OLIVEIRA

FÉVRIER 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 -Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article **11** du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier en premier lieu les six enseignantes qui ont participé à cette recherche. C'est, initialement, grâce à elles que ce projet a pu débiter. Un merci particulier à Sylvie Viola, ma directrice de thèse, qui m'a toujours suivie dans toute l'évolution de ce projet.

Une salutation spéciale à Catherine Roux, mon amie, qui a été présente au quotidien par ses bonnes paroles, son aide, ses bons conseils et sa sincérité et à mes correcteurs Lucie Pagé, Sylvie de Oliveira, Fátima Ramos, Nicolas Cadoux et Philippe de Oliveira.

À tous ceux qui m'ont entourée tout au long de cette belle aventure par leur soutien. À vous, ma famille, mes amis qui ont participé de près ou de loin à ma recherche.

Finalement, à ma mère et à mon père qui ont toujours cru en moi et qui m'ont appris la persévérance, la ténacité et la capacité de réflexion.

Cette belle réalisation est le fruit du travail de toute une équipe.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	xi
RÉSUMÉ.....	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	3
PROBLÉMATIQUE.....	3
1 Des problématiques interreliées.....	4
1.1 Les exigences d'enseignement actuelles et l'hétérogénéité des classes ..	5
1.2 La formation initiale.....	5
1.2.1 Le travail en collaboration	6
1.2.2 La préparation didactique.....	6
1.2.3 La connaissance du domaine et la pratique réflexive.....	7
1.2.4 La pratique réflexive dans la formation initiale.....	8
1.4 Le problème de la cohérence entre conception et pratique.....	11
1.4.1 Les conceptions des enseignants.....	13
1.4.2 Les pratiques des enseignants.....	13
1.4.2 La cohérence entre conception et pratique par rapport à l'acte de lire en général	13
1.4.3 La conception de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture	15
1.4.4 La cohérence entre conception et pratiques à l'égard du lecteur	15
1.4.5 La cohérence entre les conceptions du contenu d'enseignement et les pratiques	17
1.4.6 La cohérence dans les pratiques liées au mode d'enseignement.....	17

1.4.7 Cohérence entre les conceptions et les pratiques enseignantes à l'égard du matériel	19
1.5 La cohérence ou le manque de cohérence entre conception et pratique expliquée par les facteurs de cohésion	21
1.5.1 Les facteurs de cohésion	21
1.5.2 Les caractéristiques des facteurs.....	22
1.5.3 La diversité des facteurs	22
1.5.4 Les retombées importantes de la cohérence et de la non-cohérence	25
1.6 Pertinence de la recherche	28
1.7 Objectif de la recherche	29
1.8 Questions de recherche	29
CHAPITRE II	30
CADRE THÉORIQUE	30
2.1 La cohérence entre conception et pratique	31
2.2 Le terme de conception	31
2.2.1 Les conceptions de l'acte de lire.....	32
2.2.2 Les conceptions de la lecture en général, de la lecture pour l'élève du premier cycle, du lecteur en général et du lecteur du premier cycle	32
2.2.3 La conception de l'enseignement de la lecture	33
2.2.4 Les conceptions face à l'approche et aux modes d'enseignement.....	33
2.2.5 Les conceptions face au contenu.....	34
2.2.6 Conception face à l'approche et au contenu d'enseignement de la lecture au premier cycle.....	34
2.2.7 Les conceptions à l'égard du matériel de lecture	35
2.2.8 Les conceptions à l'égard du rôle des acteurs	35
2.3 La prise de conscience de la cohérence chez les enseignants.....	35

2.6 Les facteurs de cohésion : caractéristiques et modèles théoriques	36
2.4.1 Les facteurs relatifs au sujet : la signification de la lecture pour le lecteur en général et le lecteur débutant, l'identification des types de lecteurs et les rôles du lecteur du premier cycle.....	37
2.4.2 Les facteurs relatifs à l'objet : les compétences et les savoirs en lecture, les programmes d'étude dans la relation pédagogique.....	38
2.4.3 Les facteurs relatifs à l'agent soit les facteurs en lien avec l'enseignant, son rôle, son approche ou mode d'enseignement et le matériel didactique et pédagogique.....	38
2.4.4 Les facteurs relatifs à l'agent : le mode d'enseignement	42
2.4.5 Les facteurs relatifs à l'agent : le matériel didactique et pédagogique en lien avec l'enseignement de la lecture	42
2.4.6 Les facteurs relatifs à l'école et ses constituants.....	43
2.4.7 Les facteurs relatifs aux institutions scolaires et administratives	44
2.4.8 Les facteurs relatifs aux institutions ministérielles	45
2.5 Les modèles théoriques des facteurs de cohésion	49
2.5.1 <i>The decision model</i> de Shavelson et Stern (1981)	49
2.5.2 <i>The Model of teachers thought and action</i> de Clark et Peterson (1986)	52
2.5.3 Le modèle de la situation pédagogique de Legendre (1983)	55
2.5.4 Notre modèle systémique.....	61
2.6 Questions et objectifs.....	65
CHAPITRE III.....	66
MÉTHODOLOGIE	66
3.1 Type de recherche.....	66
3.2 Sélection des participants.....	67
3.3 Collecte de données.....	69

3.3.1 Moyens de prise de données dans notre étude.....	69
3.3.2 Élaboration du canevas d’entrevue	70
3.4 Analyse des données.....	74
3.5 Codification des données	75
CHAPITRE IV.....	80
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	80
4.1 Les facteurs de cohésion.....	81
4.2 Synthèse de la cohérence et de la prise de conscience de la cohérence	81
4.3 Présentation de l’enseignante 1	83
4.3.1 Les facteurs de cohésion identifiés par l’enseignante 1	84
4.3.2 Synthèse des facteurs pour l’enseignante 1	86
4.3.3 Synthèse de la cohérence et de la prise de conscience de cohérence de l’enseignante 1	87
4.4 Présentation de l’enseignante 2	89
4.4.1 Les facteurs de cohésion identifiés par l’enseignante 2	89
4.4.2 Synthèse des facteurs pour l’enseignante 2	94
4.4.3 Synthèse de la cohérence et de la prise de conscience de cohérence de l’enseignante 2	96
4.5 Présentation de l’enseignante 3	97
4.5.1 Les facteurs de cohésion identifiés par l’enseignante 3	97
4.5.2 Synthèse des facteurs pour l’enseignante 3	100
4.5.3 Synthèse de la cohérence et de la prise de conscience de cohérence de l’enseignante 3	101
4.6 Présentation de l’enseignante 4	103
4.6.1 Les facteurs de cohésion identifiés par l’enseignante 4	103
4.6.2 Synthèse des facteurs pour l’enseignante 4	108

4.6.3 Synthèse de la cohérence et de la prise de conscience de cohérence de l'enseignante 4.....	110
4.7 Présentation de l'enseignante 5.....	111
4.7.1 Les facteurs de cohésion identifiés par l'enseignante 5.....	112
4.7.2 Synthèse des facteurs pour l'enseignante 5.....	117
4.7.3 Synthèse de la cohérence et de la prise de conscience de cohérence de l'enseignante 5.....	118
4.8 Présentation de l'enseignante 6.....	120
4.8.1 Les facteurs de cohésion identifiés par l'enseignante 6.....	120
4.8.2 Synthèse des facteurs pour l'enseignante 6.....	127
4.8.3 Synthèse de la cohérence et de la prise de conscience de cohérence de l'enseignante 6.....	128
CHAPITRE V.....	131
DISCUSSION.....	131
5.1 Portrait des facteurs identifiés par les six enseignantes.....	133
5.1.1 Le milieu 1 : la situation pédagogique.....	134
L'agent : l'enseignant au sein de la situation pédagogique.....	134
Le sujet : le lecteur au sein de la situation pédagogique.....	144
L'objet : la lecture au sein de la situation pédagogique.....	147
5.1.2 Le milieu 2 : l'école et ses constituants.....	148
5.1.3 Le milieu 3 : l'institution scolaire et administrative.....	156
5.1.4 Le milieu 4 : les institutions ministérielles.....	157
5.2 Les interrelations des facteurs.....	159
5.2.1 Répartition et interrelations des facteurs dans la situation pédagogique.....	159
5.2.2 Répartition et interrelations des facteurs dans les différents milieux de notre modèle.....	162

5.2.2 Répartition et interrelations des facteurs dans les différents milieux de notre modèle.....	162
CONCLUSION.....	166
BIBLIOGRAPHIE.....	168
APPENDICE A.....	183
Le protocole de l’entrevue	183
APPENDICE B.....	187
La lettre de consentement	187
APPENDICE C	188
Catégories des facteurs.....	188
APPENDICE D.....	190
Le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante.....	190

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Les causes et les conséquences de la cohérence et non cohérence entre conceptions et pratiques.....	10
1.2 Les impacts de la cohésion ou non-cohésion dans la conception et la pratique.....	27
2.1 The decision model de Shavelson et Stern (1981).....	50
2.2 Model of teachers' thought and action (Clark et Peterson, 1986).....	53
2.3 La situation pédagogique et son environnement (Legendre, 1983).....	56
2.4 Modèle dynamique des interrelations entre conception et pratiques et ses facteurs explicatifs de cohésion pédagogique	64
4.1 Schéma des facteurs de l'enseignante 1.....	87
4.2 Schéma des facteurs de l'enseignante 2.....	95
4.3 Schéma des facteurs de l'enseignante 3.....	101
4.4 Schéma des facteurs de l'enseignante 4.....	109
4.5 Schéma des facteurs de l'enseignante 5.....	118
4.6 Schéma des facteurs de l'enseignante 6.....	128
5.1 Ensemble des facteurs identifiés par les six enseignantes	133

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Facteurs dans la catégorie de l'agent.....	47
2.2 Facteurs dans la catégorie du sujet.....	47
2.3 Facteurs dans la catégorie de l'objet.....	48
2.4 Facteurs dans la catégorie de l'école et ses constituants.....	48
2.5 Facteurs dans la catégorie des institutions scolaires et administratives	48
2.6 Facteurs dans la catégorie des institutions ministérielles	48
3.1 Portrait global du groupe des enseignantes.....	68
3.2 Première série de questions : le modèle de la situation pédagogique.....	71
3.3 Deuxième et troisième série de questions : prise de position sur la cohérence ou la non-cohérence et identification des facteurs.....	71
3.4 Accords interjuges.....	78
3.5 Accords interjuges de la catégorisation des facteurs soulevés dans les verbatim.....	78
4.1 Résumé du bilan de la cohérence et de la prise de conscience de la cohérence de l'enseignante 1.....	88
4.2 Résumé du bilan de la cohérence et de la prise de conscience de la cohérence de l'enseignante 2.....	96
4.3 Résumé du bilan de la cohérence et de la prise de conscience de la cohérence de l'enseignante 3.....	102
4.4 Résumé du bilan de la cohérence et de la prise de conscience de la cohérence de l'enseignante 4.....	110

4.5	Résumé du bilan de la cohérence et de la prise de conscience de la cohérence de l'enseignante 5.....	119
4.6	Résumé du bilan de la cohérence et de la prise de conscience de la cohérence de l'enseignante 6.....	129

LISTE DES ABRÉVIATIONS

AQETA	Association Québécoise pour les Troubles d'Apprentissage
FSE-CSQ	Fédération des Syndicats de l'Enseignement
CSDM	Commission Scolaire de Montréal
EHDAA	Élève Handicapé ou en Difficulté d'Apprentissage ou d'Adaptation
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports
M1	Milieu 1
M2	Milieu 2
M3	Milieu 3
M4	Milieu 4
Ens.1	Enseignante 1
Ens. 2	Enseignante 2
Ens. 3	Enseignante 3
Ens. 4	Enseignante 4
Ens. 5	Enseignante 5
Ens. 6	Enseignante 6
SEDL	Southwest Educational Development Laboratory
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Cette étude de cas multiples visait deux objectifs. Le premier objectif était de constituer un portrait des perceptions d'enseignants par rapport à leur cohésion dans l'enseignement de la lecture. D'une part, la cohésion a été déterminée par l'adéquation perçue entre leurs conceptions et leurs pratiques. D'autre part, l'analyse des perceptions a permis de tracer un portrait de la prise de conscience des enseignants face à leur cohésion. Le deuxième objectif était de discerner les raisons (facteurs) qui favorisaient ou non la cohésion rapportée précédemment. Ces facteurs ont été regroupés dans un modèle systémique élaboré spécifiquement pour cette recherche. Six enseignantes ont participé à cette recherche. Elles détenaient toutes un poste au premier cycle du primaire dans une école de Montréal. Des données qualitatives ont été recueillies en utilisant la technique d'entrevues semi-dirigées et catégorisées selon la méthode d'analyse de contenu.

Enfin, les enseignantes ont identifié au total 49 facteurs pour expliquer les cohésions ou les écarts perçus. De plus, le portrait des facteurs fait ressortir une répartition inégale de ceux-ci dans les divers milieux de notre modèle systémique. La prise de conscience de ces six enseignantes dénote certaines inconstances et les enseignantes ne sont pas toujours conscientes de l'impact des tous les facteurs qui s'immiscent entre leurs conceptions et leurs pratiques. Cette recherche a permis de constater que l'enseignement de la lecture au premier cycle du primaire est un domaine qui dépasse largement le seul contexte de la discipline elle-même. Elle doit, en effet, tenir compte de facteurs plus généraux qui représentent la réalité complexe rencontrée par les enseignantes du primaire. Ainsi, le modèle élaboré pour cette recherche pourrait permettre une meilleure compréhension des facteurs en jeu dans l'enseignement actuel de la lecture au premier cycle du primaire au Québec.

Mots clé : Facteur, cohésion, perception, enseignement, lecture, premier cycle du primaire.

INTRODUCTION

Dans son plan stratégique pour 2007-2011, le Conseil supérieur de l'éducation (2007) mentionne qu'il faut porter une attention particulière au personnel qui œuvre dans le domaine de l'éducation. Plus spécifiquement, il préconise le soutien aux enseignants dans leurs efforts d'amélioration des pratiques éducatives. Récemment, la ministre de l'Éducation du Québec, M^{me} Michelle Courchesne, a proposé diverses mesures qui visent l'amélioration du français à l'école. Il semble évident que l'ensemble des organismes publics du Québec en éducation orientent leur mission sur l'amélioration des pratiques d'enseignement du français et sur le soutien des enseignants, pour les prochaines années. Malgré les préoccupations et les désirs de changement, l'intervention directe auprès de l'enseignant doit être accompagnée de l'analyse du contexte dans lequel il se trouve. Selon certains chercheurs œuvrant dans ce domaine de recherche, il est important de se pencher sur l'ensemble des facteurs qui interviennent présentement dans l'enseignement de la lecture au Québec. En effet, ces éléments peuvent favoriser ou entraver la cohésion entre les conceptions et les pratiques des enseignants.

Cette recherche vise à identifier les facteurs invoqués par les enseignants pour expliquer la présence ou l'absence de cohésion entre leurs conceptions de l'enseignement de la lecture et leurs pratiques pédagogiques. Une telle démarche permet aussi d'établir un portrait de la perception de cohésion ou de non-cohésion des enseignantes. Afin de mieux représenter les facteurs identifiés par les enseignantes, un modèle systémique de l'enseignement de la lecture a été élaboré à partir de certains modèles théoriques généraux et spécifiques à la didactique de la lecture.

Le premier chapitre dresse un état de la problématique actuelle des facteurs de cohésion dans l'enseignement de la lecture et du rôle de la prise de conscience de ces facteurs dans les pratiques enseignantes. Dans le deuxième chapitre, les concepts principaux de la recherche sont définis et des modèles théoriques sont analysés dans le but de justifier l'élaboration d'un

modèle actualisé et contextualisé à la réalité québécoise de l'enseignement de la lecture. Par la suite, l'ensemble de la méthodologie de recherche de l'étude de cas multiple est explicitée dans le troisième chapitre. Finalement, les deux derniers chapitres, soit le quatrième et le cinquième, présentent respectivement les résultats obtenus et leur analyse en faisant ressortir une vue d'ensemble des divergences et des convergences pour les six cas de cette recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La lecture joue un rôle majeur dans la réussite scolaire des élèves et cette compétence commence à se développer dès la petite enfance. Toutefois, Wilkinson et Silliman (2000) ont soulevé le fait que pour une grande majorité d'enfants, l'école représente le premier contact formel avec la littérature. Du côté de la recherche sur l'enseignement de la lecture, le rapport *Teaching is Rocket Science* (1999) a observé que si certains élèves apprennent à lire quel que soit l'enseignement reçu, plusieurs autres n'apprendront jamais à lire sans un enseignement structuré. De plus, même si plusieurs éléments participent au développement de la lecture chez l'élève et le favorisent, les pratiques en classe sont considérées comme cruciales dans la prévention des difficultés en lecture (*Teaching is Rocket Science*, 1999). Par conséquent, en plus de devoir combler des lacunes au niveau de l'émergence de l'écrit entamée dans la petite enfance, les enseignants du premier cycle doivent s'assurer d'utiliser des pratiques structurées puisqu'elles jouent un rôle majeur dans le développement d'une lecture fonctionnelle chez les jeunes.

En ce sens, dans un communiqué récent, le ministère de l'Éducation du Québec souligne et reconnaît le rôle de premier plan joué par les enseignants dans l'apprentissage des élèves (Ministère de l'Éducation, 2008). Cette situation est encore plus vraie lorsqu'on s'adresse à des enseignants du premier cycle. En effet, comme l'indique Leclerc (2004), la période critique pour l'apprentissage de la lecture se situe entre quatre et sept ans. Il est donc important d'orienter notre attention sur la catégorie d'enseignants qui interviennent auprès des enfants de ce groupe d'âge. Ainsi, ces personnes ont une lourde et importante responsabilité puisque leurs interventions sont les plus déterminantes dans le développement de la lecture chez les apprentis novices (*Teaching is Rocket*

Science, 1999). Cette responsabilité n'est toutefois pas assumée sans que des problèmes importants surgissent.

Le milieu de pratique de l'enseignant est appelé à évoluer en fonction de la société et des décisions des institutions gouvernementales (Schwille *et al.*, 1983). Cette évolution oblige les enseignants à faire face à plusieurs circonstances changeantes. Ces circonstances peuvent parfois s'avérer problématiques pour l'enseignement de la lecture au premier cycle. Parmi les problèmes soulevés, certains relèvent des nouvelles exigences dans le domaine de la profession et de l'hétérogénéité des classes, d'autres dépendent de la formation initiale reçue, du manque de connaissances actualisées des enseignants dans le domaine de l'enseignement de la lecture, ou d'une pratique réflexive peu fréquente ou peu structurée. Toutes ces problématiques semblent intimement liées à un questionnement pour lequel le milieu de la recherche signale un urgent besoin de développement des connaissances pratiques (Shavelson et Stern, 1981) et théoriques (Calderhead, 1981b) : le processus de réflexion des enseignants, et plus particulièrement la cohérence ou le manque de cohérence entre les conceptions et les pratiques d'enseignement. C'est cette dernière problématique est la plus intéressante puisqu'elle constitue à la fois la conséquence des différentes conditions d'enseignement de la lecture et la cause d'autres problématiques rencontrées par la suite dans les milieux de la pratique. Les lignes qui suivent décrivent d'abord les interrelations explicitées précédemment pour ensuite aborder le cœur de cette recherche : la cohérence entre conception et pratique.

1 Des problématiques interreliées

Dans le contexte d'une évolution pédagogique, l'enseignant fait face à plusieurs circonstances changeantes. Ces circonstances sont parfois problématiques pour l'enseignement. De plus, même si les problématiques surviennent à des moments différents et pour des raisons différentes, elles semblent toutes interreliées. Dans la section qui suit, l'interrelation des différentes problématiques sera exposée.

1.1 Les exigences d'enseignement actuelles et l'hétérogénéité des classes

Tout d'abord, les nouvelles conditions d'enseignement observées dans le milieu, modifient considérablement les exigences dans le domaine. Parmi ces exigences, le Conseil supérieur de l'éducation (2007) fait ressortir le rehaussement du niveau de scolarisation, la qualification pour tous, les effets de l'évolution démographique en éducation, l'évolution des valeurs et des aspirations et la réforme de l'éducation. Ces conditions font en sorte que les classes deviennent de plus en plus hétérogènes. Par conséquent, les enseignants sont constamment mis au défi d'utiliser des stratégies d'enseignement plus efficaces et plus significatives pour que chaque enfant puisse se développer à son plein potentiel (Evans, 1995). De plus, le nombre d'élèves par classe amène les enseignants à utiliser des pratiques plus globales, ce qui constitue un obstacle certain à la différenciation pédagogique.

En considérant que les enseignants doivent tenir compte de l'hétérogénéité des classes, les conceptions et les connaissances de l'enseignant par rapport à l'enseignement de la lecture doivent parfois être revues, adaptées rapidement et ainsi, actualisées. En ce sens :

La profession enseignante est fréquemment invitée à revoir ses pratiques (Boudah, *Logan et Greenwood*, 2001; Borko et Putnam, 1998) pour faire face aux changements sociaux, pour prendre en compte l'évolution de la recherche en sciences de l'éducation ou pour favoriser l'insertion scolaire et sociale du plus grand nombre possible de jeunes. » (Marc Boutet, Université de Sherbrooke, 2004, p.11)

1.2 La formation initiale

La formation reçue avant la réforme des programmes de 2001 a-t-elle préparé les enseignants à de tels changements? Un écart entre la formation reçue par les enseignants et la réalité du terrain risque de créer des divergences entre les conceptions et les pratiques chez les enseignants. C'est entre autres pour répondre à cette préoccupation que les programmes de formation ont été revus en 2001. Dans cet esprit, l'ancien ministre de l'Éducation a spécifié dans un document intitulé « La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. » que :

L'école, subissant profondément les contrecoups de ces changements, s'est vue interrogée tant dans sa mission que dans son fonctionnement. Pour mieux faire face à

ces nouvelles réalités, le système d'éducation a dû procéder à un examen en profondeur de ses orientations et de ses pratiques et a tenté d'apporter, dans le contexte de la réforme en cours, les correctifs qui s'imposaient. (Gouvernement du Québec, 2001b, p.9)

1.2.1 Le travail en collaboration

Parmi les correctifs apportés lors de la révision des programmes, le problème de la collaboration entre les enseignants et les divers partenaires scolaires s'est présenté comme une priorité. L'importance d'inclure le développement de ces compétences dans la formation initiale a été soulevée dans un des rapports produits par le Southwest Educational Development Laboratory (SEDL). Ces rapports fournissent des informations à jour pour l'ensemble des professionnels responsables de la formation initiale et continue des enseignants. Dans ce document, on souligne l'importance majeure du développement des compétences professionnelles de collaboration et d'échange avec les différents partenaires scolaires dans la formation initiale. On y explique cette importance par les retombées positives que le développement de ces compétences pourra avoir sur le travail des élèves et l'efficacité de leur enseignement.

1.2.2 La préparation didactique

Outre les efforts réalisés dans le but d'instaurer des pratiques de collaboration, il semble que la préparation didactique des enseignants est insuffisante, voire mal adaptée à la situation actuelle des classes et des élèves (Teaching reading is Rocket science, 1999).

Ceci rejoint d'ailleurs les nouvelles recommandations émises par la Ministre Courchesne. La Ministre a mis sur pied un plan d'action regroupant un ensemble de mesures qui visent l'amélioration du français à l'école. Ces mesures peuvent être regroupées sous cinq grands axes dont : « Accroître le niveau de préparation des enseignants et enseignantes » (communiqué *Le français, une priorité à l'école, un devoir de société*, Québec, le 6 février 2008). Dans cet axe de recommandations, la Ministre propose aux universités de revoir le contenu linguistique de leurs programmes de formation. Cette recommandation fait référence à la préparation didactique des futurs enseignants.

1.2.3 La connaissance du domaine et la pratique réflexive

L'écart entre les pratiques dans les classes et les connaissances actuelles provenant des recherches sur la littératie (*Teaching Reading is Rocket Science*, 1999), jumelé au constat d'un manque de connaissance chez les enseignants dans le domaine de la didactique de la lecture, ne leur permet pas, selon plusieurs recherches, des interventions efficaces en fonction des nouvelles exigences de la profession (*Teaching Reading is Rocket Science*, 1999; Bos et al., 2001; Cunningham *et al.*, 2004; Spear-Swerling, Brucker et Alfano, 2005; Spear-Swerling, 2007). Selon la recherche réalisée par *Teaching Reading is Rocket Science*, les programmes d'enseignement de la lecture les plus répandus continuent à présenter des faiblesses et des lacunes au niveau du contenu nécessaire pour enseigner la lecture. D'autre part, les universités et les administrateurs qui approuvent les programmes de formation des maîtres ont sous-estimé les exigences d'un programme d'enseignement de la lecture et les exigences d'une formation pratique complète. La conséquence est, selon eux, désastreuse puisque les enseignants ont été laissés avec une préparation inadéquate. (*Teaching Reading is Rocket Science*, 1999). Les résultats de cette recherche concordent avec les recommandations du programme Ambruster, Lehr et Osborn (2001) qui encourage tous les enseignants à consulter les recherches et à ouvrir leurs horizons afin de modifier leurs pratiques et ainsi aider les élèves à devenir des lecteurs efficaces. L'apport de la recherche pourrait donc contribuer à former les enseignants dans le domaine de l'enseignement de la lecture. À ce propos, la première compétence du référentiel du MÉQ (2001b) invite les enseignants à devenir des héritiers critiques de leur profession. Cette compétence encourage entre autres les futurs enseignants à développer des attitudes d'ouverture à la recherche et à parfaire leur culture et leur expertise professionnelle. Ainsi, en assumant que les pratiques des enseignants sont réfléchies dont l'origine provient d'une intention de produire un enseignement spécifique (Clark et Dunn, 1991) et en proposant un cours d'initiation à la recherche dans le cadre de la formation initiale comme le font certaines universités (UQAM, Université de Montréal, etc.), les futurs enseignants sont plus à même de s'inspirer et de se référer à la recherche pour justifier leurs interventions. Ce cours permet aux futurs et actuels enseignants d'assurer une meilleure cohérence entre conceptions et pratiques. Cette vision est partagée par Marina Sacilotto-Vasylenko (2009) qui soulève que l'investissement de l'enseignant dans la formation continue garantira une plus grande cohérence et un recours plus fréquent à la différenciation pédagogique.

Ainsi, le manque de connaissances du domaine et le peu de recours à la recherche forcent parfois les enseignants à intervenir rapidement sans nécessairement « raisonner » leur intervention (Linek *et al.*, 2006). D'ailleurs, la recherche de Fenstermacher (1984) a permis de constater que les enseignants ne sont pas toujours conscients des choix qu'ils font. Et lorsqu'ils le sont, ils font davantage appel à leur savoir intuitif qu'aux connaissances théoriques et aux recherches portant sur le sujet (Kinzer et Carrick, 1986). En agissant ainsi, ils ne démontrent pas toujours une cohérence entre leurs conceptions et leur façon d'agir. Encore une fois, les rudiments de la recherche ou la lecture d'ouvrages scientifiques proposés dans les programmes de formation initiale devraient permettre une mise à jour constante des connaissances par les enseignants.

1.2.4 La pratique réflexive dans la formation initiale

Sans une pratique réflexive efficace, le passage entre l'expérience et les connaissances peut s'avérer difficile. En effet, la pratique réflexive permet aux enseignants de mettre constamment leurs actions en perspective pour deux raisons. Tout d'abord, la pratique réflexive permet à l'enseignant d'« envisager sa pratique comme une action réfléchie, productrice de savoirs à la fois utiles et conceptuellement fondés. » (Porter et Brophy, 1988; cité dans Boutet, 2004, p.10). Deuxièmement, elle permet à l'enseignant de confronter ses connaissances initiales à la réalité de la classe. L'inverse est aussi vrai : l'expérience issue de la pratique doit être recadrée sur le plan théorique. C'est ce qui distingue l'enseignant technicien de l'enseignant professionnel (Porter et Brophy, 1988; cité dans Boutet, (2004). Selon Éric Roditi (2003), l'encadrement théorique et pratique est d'autant plus nécessaire chez les jeunes enseignants afin de maintenir une cohérence entre les conceptions et les pratiques.

Les enseignants débutants possèdent, en germe, la cohérence de leur pratique professionnelle. Un accompagnement est nécessaire pour qu'ils développent des compétences professionnelles et pour que leurs pratiques ne se figent pas trop vite devant la nécessité première d'une gestion efficace de la classe. Lorsqu'ils disposent d'outils d'analyse, les enseignants peuvent conduire, eux-mêmes, une investigation sur une séance ressentie comme loupée ou au contraire particulièrement réussie, ils peuvent eux-mêmes envisager le travail qui leur permettra de faire mieux correspondre leur ambition pour leurs élèves et leurs pratiques professionnelles. (Roditi, 2003, p.7)

Au Québec, il semble que même si la pratique réflexive est encouragée depuis plusieurs années, la pratique autonome tarde à s'installer dans la formation. De plus, même si aujourd'hui, la réflexion est au cœur de la formation initiale des maîtres, une telle démarche ne s'inscrit pas nécessairement dans la pratique actuelle.

1.3 Le processus réflexif et les décisions pédagogiques des enseignants

Philipps Jackson a été un des premiers à attirer l'attention sur le processus de réflexion des enseignants en 1968 (Davis et Wilson, 1999). Toutefois, Shavelson et Stern (1981) stipulent qu'il y a encore peu de connaissances sur le processus de réflexion des enseignants les menant à choisir une approche ou l'autre.

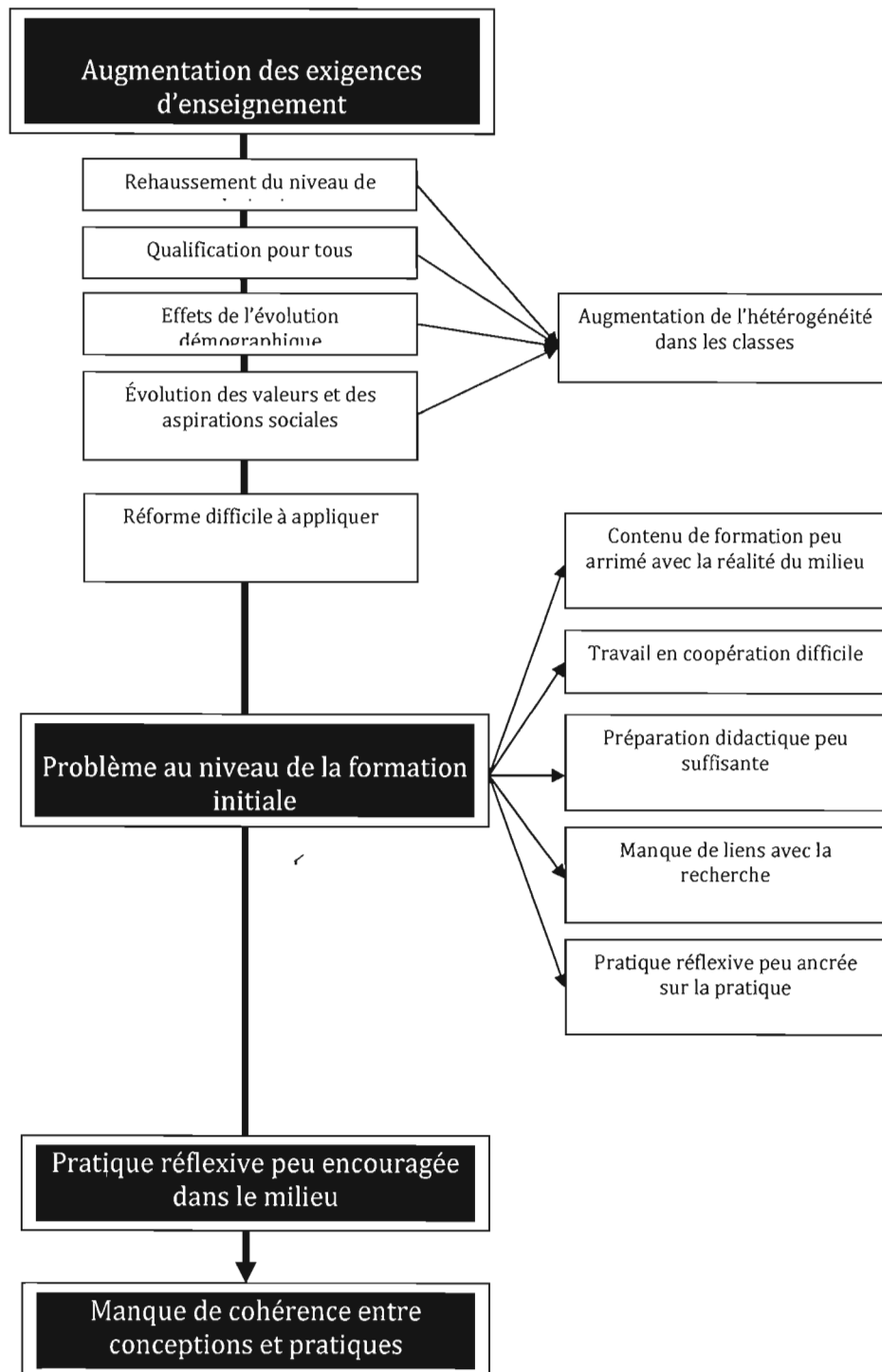
Ce que nous savons toutefois, et ce grâce à la recherche de Fenstermacher (1994), est que le savoir d'expérience de l'enseignant, les connaissances pratiques (*practical knowledge*), sont composés des expériences et des connaissances des enseignants et de leur réflexion sur ces expériences (Meijer, Verloop et Beijaard, 2001). En d'autres mots, le lien entre les savoirs d'expérience et les connaissances des enseignants s'établissent grâce aux processus réflexifs.

De plus, selon Meijer, Verloop et Beijaard (2001), le concept de connaissances pratiques est caractérisé par le fait qu'il est personnel à chaque enseignant et propre au contexte de chacun, qu'il est lié à l'expérience de l'enseignant en question et finalement qu'il guide les pratiques des enseignants.

Pour Shavelson et Stern (1981), la recherche sur la pratique réflexive n'est pas chose facile. En effet, selon eux, si les enseignants n'ont pas une compréhension de la façon dont leurs conceptions sont traduites dans la pratique le développement de la connaissance sera difficile.

Figure 1.1

Schéma des causes et des conséquences de la cohérence et non cohérence entre conceptions et pratiques



1.4 Le problème de la cohérence entre conception et pratique

Plusieurs recherches ont étudié les conceptions, les représentations, les attitudes des enseignants et leur impact sur les pratiques d'enseignement de la lecture. Quoique peu récents, les travaux de Bawden et Duffy (1979) et ceux de Duffy et Anderson (1982) se démarquent, d'une part, par le fait que ces chercheurs ont été parmi les premiers à se pencher sur la question des conceptions des enseignants et de leur impact sur les pratiques. D'autre part, ils ont fourni non seulement des connaissances sur la constitution des conceptions des enseignants sur l'enseignement de la lecture, mais ils ont aussi établi qu'il y a un lien et que ces conceptions ont un impact sur les pratiques des enseignants. En effet, leurs résultats sur la constitution des conceptions indiquent que la présence de conceptions varie en importance (la quantité et la diversité des conceptions) et en stabilité (les conceptions d'un enseignant suivent ou non une ligne directrice) d'un enseignant à l'autre. Par exemple, leurs données ont démontré que tandis que certains enseignants ont maintenu les mêmes pratiques tout le long de l'année scolaire, d'autres ont vu leurs conceptions grandir et évoluer en quantité puis d'autres enseignants, quant à eux, semblent avoir éprouvé une diminution de la consistance de leurs conceptions ou avoir divergé des lignes directrices qu'ils s'étaient données au départ.

De plus, à partir de leurs résultats sur l'impact des conceptions sur les pratiques, Bawden et ses collaborateurs ont pu conclure que les conceptions semblent se refléter sur les pratiques et jouer un rôle dans le choix de ces dernières. En effet, ces chercheurs ont démontré que 80 % des conceptions qui sont ressorties des entrevues réalisées auraient pu être prévues à partir des pratiques réelles des sujets. Ceci indique, selon ces auteurs, qu'il y a un lien très étroit entre les conceptions et les pratiques des enseignants.

D'autres auteurs soutiennent le même point de vue quant à l'importance des conceptions dans le choix des pratiques. Ainsi, déjà en 1977, Harste et Burke ont supposé que les connaissances et les conceptions sur l'enseignement de la lecture constituent les fondations à partir desquelles proviennent les décisions sur l'enseignement de la lecture. Shavelson (1993), quant à lui, a fait ressortir sensiblement la même constatation en mentionnant que les enseignants sont des êtres de décision qui traitent les informations et que leurs agissements sont liés à leurs prises de décision. Deford (1985), pour sa part, regroupe ces connaissances et ces conceptions en des éléments organisés entre eux qu'il considère comme un système. Selon lui, ce système dicte les perceptions et les pratiques des enseignants. Plus récemment, Woolacott (2002) et Meijer, Verloop et Beijaard (2001)

soulèvent que les connaissances et les conceptions des enseignants sont des aspects déterminants dans le choix de leurs actions. Ces auteurs sont donc d'avis que les connaissances et les conceptions des enseignants sont des moteurs importants dans leurs pratiques.

D'autres auteurs, tels que Anders et Evans (1994), Hollingsworth (1989), Schommer (1994) cités par Fang (1996) dans sa revue de littérature sur les conceptions des enseignants et leurs impacts sur leurs pratiques, sont aussi arrivés aux conclusions que ces conceptions jouent non seulement un rôle, mais sont déterminantes dans le choix des pratiques des enseignants. En effet, selon ces auteurs, les conceptions des enseignants peuvent influencer l'enseignement et l'apprentissage d'une façon ou d'une autre. Ils donnent l'exemple de l'étude de Good (1987) qui a démontré que les attentes des enseignants peuvent avoir un impact significatif sur le comportement des élèves et leur performance académique. Dans un autre ordre d'idées, les théories auxquelles adhèrent les enseignants sur l'acquisition des connaissances peuvent influencer leurs comportements, soit leurs pratiques.

Par contre, d'autres auteurs tels que Richardson *et al.* (1991), Dillon *et al.* (1994), Bondy (1990) et Sturtevant (1996) semblent plus nuancés que les précédents puisqu'ils n'affirment pas que les conceptions aient un rôle dans les pratiques, mais parlent plus en termes d'influences; ils n'établissent pas de lien unique et direct entre les conceptions et les pratiques. Ces nuances viennent du fait que certains enseignants ne présentaient pas de cohérence entre les conceptions et les pratiques tandis que d'autres présentaient une forte cohérence.

Brousseau, Book et Byers (1988) sont arrivés aux mêmes conclusions que Richardson *et al.* (1991), Dillon *et al.* (1994), Bondy (1990) et Sturtevant (1996), en observant que l'expérience en enseignement et le contexte dans lequel se trouve l'enseignant semblaient avoir une influence, sans toutefois que cette relation ait été établie de façon directe. Raymond (1997) conclut son étude en affirmant que les conceptions des enseignants sont traduites dans leurs pratiques. Toutefois, ce n'était pas le cas de l'un des enseignants de l'étude pour lequel les conceptions ne semblaient pas se refléter dans ses pratiques. Son hypothèse, pour ce cas isolé, serait que l'enseignant en question était en pleine évolution dans ses conceptions et ses pratiques, ce qui explique les incohérences observées. Cette hypothèse rejoint les observations de Bawden et Duffy (1979), vues précédemment qui révèlent que la constitution des conceptions varie en importance et en stabilité selon

l'évolution ou l'expérience de l'enseignant. En règle générale, on peut dire qu'il existe un lien entre conceptions et pratique, mais qu'il est parfois difficile de déterminer le sens de cette influence. Les lignes qui suivront traiteront, après avoir brièvement discuté des pratiques enseignantes, des spécificités des conceptions : conception de l'acte de lire, conception du lecteur, conception du contenu à faire apprendre, conception par rapport au mode d'enseignement et conception à l'égard du matériel d'enseignement.

1.4.1 Les conceptions des enseignants

La conception est d'une part les assertions que les enseignants utilisent pour expliquer et justifier leurs décisions pédagogiques. (Duffy et Anderson, 1982; Bawden et Duffy, 1979) De plus, il est possible de joindre à ces assertions un rôle d'organisateur, de guider et d'orienteur des actions futures. (Schmid, 1989; Giordan et Matinaud, 1988) En somme, les conceptions de l'enseignement de la lecture sont constituées de l'ensemble des significations que l'enseignant attribue aux situations ou un événements et ces significations orientent le sens qu'il leur donne et les actions qu'il pose.

1.4.2 Les pratiques des enseignants

Bru, Altet et Blanchard-Laville (2004) incluent dans la pratique des enseignants l'ensemble des méthodes d'enseignement, des modalités de gestion de classe et de la gestion de la matière (contenu) par l'enseignant. Le terme « pratique », a été privilégié puisque selon ces auteurs le concept de pratique est plus large et dépasse largement le concept de méthodes d'enseignement. En effet, à l'instar du schéma présenté par Legendre (1983) et Raby et Viola (2007), les pratiques enseignantes regroupent tant les modèles que les méthodes, que les stratégies et que les techniques d'enseignement. D'ailleurs, le modèle de la situation pédagogique de Legendre (1983) sera utilisé dans cette recherche afin de décrire et de préciser l'utilisation du concept de pratiques enseignantes.

1.4.2 La cohérence entre conception et pratique par rapport à l'acte de lire en général

Les recherches dans le domaine ont permis de constater, malgré des résultats parfois mitigés, que les enseignants ont leur propre conception de l'enseignement de la lecture

qu'ils ont construite au cours des années, mais ne sont pas toujours conscients des choix qu'ils font dans la pratique (Fenstermacher, 1984) et qu'ils font souvent appel à leur savoir intuitif (Kinzer et Carrick, 1986). Par conséquent, il se peut que le manque de cohérence entre théorie et pratique pourrait provenir, entre autres, du fait que les enseignants ne sont pas toujours conscients qu'ils n'agissent pas nécessairement comme ils le disent ou que certaines conditions d'enseignement pourraient influencer leurs intentions et leurs actions. C'est d'ailleurs la définition que l'on donnera à l'appellation « facteurs de cohésion ou de non-cohésion ». Nous y reviendrons dans le cadre théorique. Pour l'instant, les différentes conceptions de l'enseignant à l'égard de la lecture en général seront abordées.

Dans sa recherche, Woolacott (2002) a tenté de décrire les conceptions et les pratiques de l'acte de lire en général en demandant aux enseignants de définir, dans le cadre d'une entrevue semi-dirigée, les termes *littéracie (literacy)* et *lecture (reading)*. Par la suite, les auteurs ont décrit ce qu'est la lecture pour un élève du primaire en demandant, aux enseignants ayant participé à l'étude, de verbaliser leurs visions de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture tout au long du primaire. Les résultats de leur recherche ont permis de constater que les conceptions des deux enseignants de septième année sur l'acte de lire en général et sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture sont généralement cohérentes avec leurs pratiques sur certains aspects tels que leur définition de l'acte de lire en général, la description de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture au primaire. Toutefois pour d'autres aspects, des incohérences sont observées en fonction de diverses orientations théoriques. En effet, selon les données des entrevues, les chercheurs de cette étude ont déterminé qu'un des enseignants adhère à une orientation théorique plutôt orientée vers le *skill-based*. En effet, malgré que l'enseignant ait fait ressortir des éléments appartenant aux orientations théoriques basées sur l'acquisition d'habiletés *skill-based*, psycholinguistic et l'approche sociale (*social approach*), l'ensemble des données recueillies identifiait l'acquisition d'habiletés (*skill-based*) comme son orientation théorique principale. Toutefois, malgré cette orientation, l'enseignant décrivait sa conception de la lecture en général comme une porte d'entrée aux interactions avec le monde, ce qui réfère davantage à l'approche sociale. Bref, les chercheurs ont démontré une incohérence entre la conception du sens de l'acte de lire et les pratiques vis-à-vis l'enseignement et l'apprentissage du sens de l'acte de lire. En effet, ils ont déterminé que la concentration des pratiques réelles était plutôt

axée sur les aspects fonctionnels de la lecture tels que le décodage, l'identification des sons, etc. que sur la vision « sociale » de l'enseignement de la lecture tel que décrit par l'enseignant. Ceci indique une cohérence entre la conception de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture au primaire. Les chercheurs ont noté que l'autre enseignant rencontré adhérait à une conception psycholinguistique et sociale de la lecture puisqu'il décrivait l'acte de lire comme un outil pour survivre dans la société. Dans son cas, la cohérence entre ses conceptions et ses pratiques pouvait être démontrée. De plus, pour lui, l'enseignement et l'apprentissage de la lecture au primaire étaient caractérisés par la façon dont les élèves développent et appliquent les stratégies de compréhension en lecture pour construire le sens du texte. L'acte de lire constitue une composante importante des conceptions des enseignants. Il en est de même avec les conceptions du lecteur.

1.4.3 La conception de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture

Thomas et Barksdale-Ladd (1997) se sont, eux aussi, penchés sur les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture en termes d'acte de lire. Ces auteurs ont cherché à isoler les données obtenues au moyen d'entrevues relatives aux conceptions et aux pratiques face à l'enseignement et à l'apprentissage de l'acte de lire au primaire. Dans leur étude, l'enseignant adhérent à une conception *skill-based* décrit l'apprentissage de la lecture comme l'acquisition d'habiletés phonétiques. De son côté, l'enseignant adhérent à une conception plutôt orientée vers le *whole language* décrit l'apprentissage de la lecture ainsi : « *It's taking or finding what each child comes to school with and proceeding from there, rather than having some regimented scheme that you expect children to reach or perform or go through* » (Thomas et Barksdale-Ladd, 1997, p. 45). Ces données indiquent une cohérence entre les conceptions et les pratiques des enseignants ayant participé à l'étude de ces auteurs en ce qui a trait à l'enseignement et à l'apprentissage de l'acte de lire au primaire.

1.4.4 La cohérence entre conception et pratiques à l'égard du lecteur

Thomas et Barksdale-Ladd (1997) ont fait ressortir les données relatives aux conceptions et aux pratiques de deux enseignants du primaire face aux bons et aux mauvais lecteurs. Leur analyse conclut que pour déterminer la cohérence à établir, les chercheurs ont tout d'abord examiné les orientations théoriques des enseignants, puis par

la suite cerné les éléments auxquels ceux-ci accordaient de l'importance afin d'identifier les bons et les mauvais lecteurs. Par exemple, pour un enseignant qui avait une conception théorique orientée vers l'acquisition des habiletés (*skill-based*) du lecteur, on voulait savoir quelles étaient les compétences en lecture sur lesquels il se fiait. Est-ce que les éléments auxquels cet enseignant accordait de l'importance correspondaient à cette orientation théorique? De plus, dans l'ensemble des entrevues, les enseignants mentionnaient, tout d'abord, l'importance d'évaluer si ses élèves étaient prêts, au niveau développemental, à acquérir les habiletés de bases nécessaires à la lecture. De plus, il semblait accorder une grande importance à l'acquisition d'une structure et une méthode de travail chez l'élève. De plus, il mentionne qu'il accorde une attention particulière à l'accès à l'écrit à la maison, au développement du goût pour la lecture chez l'élève et au désir que manifestent les élèves d'amener des livres à la maison. Selon ces chercheurs, l'orientation théorique de cet enseignant et les éléments qu'il observe chez ses élèves pour identifier les bons des mauvais lecteurs concordent; l'enseignant fait donc preuve de cohérence entre ses conceptions et ses pratiques.

Woolacott (2002), pour sa part, aborde brièvement les liens entre la cohérence théorique-pratique d'un enseignant de son étude. Cet enseignant adhère à une conception psycholinguistique et sociale de la lecture. Il organise les élèves en groupes de travail et les expose à des ateliers. On peut conclure que l'enseignant est cohérent avec ses pratiques puisqu'il s'attribue un rôle de guide dans les apprentissages de ses élèves.

Les recherches de Woolacott (2002) et de Thomas et Barksdale-Ladd (1997) donnent l'exemple d'une pratique cohérente en mentionnant le cas d'enseignants ayant une conception orientée vers l'acquisition de connaissances (*skill-based*) et qui déterminent une importance élevée à leur rôle de transmetteurs de connaissances. (Thomas et Barksdale-Ladd, 1997) À l'opposé, l'enseignant orienté *whole language* déclare ne pas percevoir son rôle comme celui d'un enseignant de la lecture mais plutôt comme un éducateur de jeunes enfants. Ces descriptions sont tout à fait cohérentes avec les orientations théoriques auxquelles les enseignants adhèrent.

Tidwell et Stele (1992) soulèvent, quant à eux, que huit des neuf sujets de leur étude semblent démontrer à la fois des cohérences et des incohérences entre leurs conceptions et leurs pratiques. En effet, les enseignants qui s'identifient comme adhérant beaucoup à l'approche de la lecture globale (*Whole language* décrivent leur rôle comme un facilitateur, tandis que l'élève est celui qui a la responsabilité de faire les apprentissages.

Dans le deuxième groupe, les enseignants parlent de leur rôle comme celui d'un orienteur de l'environnement d'apprentissage et où l'élève joue un rôle plus passif par rapport aux choix qu'il a la possibilité de faire. Les enseignants de ce groupe se situent à mi-chemin du rôle de l'enseignant et de l'élève dans l'approche de la lecture globale (*whole language*) de l'enseignement de la lecture. Dans le dernier groupe, les enseignants, se voient comme des facilitateurs qui dirigent les activités académiques. Cette vision de l'enseignant est très loin de l'approche de la lecture globale (*whole language*) à laquelle les enseignants de cette recherche se disaient adhérer.

1.4.5 La cohérence entre les conceptions du contenu d'enseignement et les pratiques

Dans une étude d'une durée de trois ans auprès de 39 enseignants du primaire, Richardson et al., (1991), semblent indiquer que les conceptions des enseignants étaient en lien avec leurs pratiques. En effet, les chercheurs ont fait ressortir des entrevues sur les conceptions que la plupart des enseignants avaient une orientation théorique centrée sur l'acquisition des habiletés et l'identification des mots. Par la suite, lors de l'enregistrement de situations pédagogiques en classe, les chercheurs ont pu observer que l'enseignement était principalement basé sur les manuels pédagogiques de lecture et qu'ils mettaient l'accent de l'enseignement sur les habiletés de base en lecture. Dans ce cas, la plupart des enseignants démontraient une cohérence entre les conceptions et les pratiques. Ainsi, le contenu d'enseignement était centré sur un modèle ascendant de l'enseignement de la lecture.

1.4.6 La cohérence dans les pratiques liées au mode d'enseignement

La cohérence à l'égard du mode d'enseignement (inclus dans les pratiques), fait référence aux formules pédagogiques utilisées par l'enseignant, au regroupement des élèves, à l'organisation de la classe ou aux stratégies préconisées telles que l'enseignement magistral, le travail individuel, l'enseignement en petit groupe, le tutorat par les pairs, etc.

Thomas et Barksdale-Ladd (1997) ont pu conclure, en observant les élèves en situation d'apprentissage de la lecture, que le mode d'enseignement utilisé dans la pratique était plutôt cohérent avec les conceptions. En effet, les résultats de leur recherche indiquent que l'enseignant adhérant à la conception visant l'acquisition d'habiletés (*skill-*

based) dit grouper les élèves par niveau de force (les forts et les faibles). Par ailleurs, l'autre enseignant, adhérant à une conception plutôt orientée vers la lecture globale (*whole language*), dit mettre à la disposition des élèves des ateliers appelés les centres d'apprentissage (*learning centers*).

Malgré le fait que la quantité d'informations obtenues dans la recherche de Woolacott (2002) sur le mode d'enseignement soit très limitée, il a pu déterminer que les enseignants ayant participé à cette étude semblent recourir à des pratiques cohérentes au niveau du mode d'intervention. En effet, l'enseignant adhérant à une conception psycholinguistique et sociale de la lecture préfère faire des enseignements en sous-groupes formés d'élèves de forces différentes. L'enseignant ayant une conception orientée vers l'acquisition d'habiletés (*skill-oriented*), quant à lui, privilégie le travail individuel la plupart du temps. Pour ces auteurs, le fait d'encadrer davantage les élèves en difficulté est tout à fait cohérent avec la vision traditionnelle de la lecture, vision centrée sur les habiletés.

Dans leur recherche, Bawden et Duffy (1979) se sont concentrés sur l'étude de leurs pratiques. Ils ont pu démontrer que dix-neuf des vingt-trois titulaires ayant participé à l'étude adoptaient des pratiques en lien avec le modèle théorique de référence. Par exemple, un enseignant qui adhérerait à une orientation théorique basée sur l'enseignement à l'aide des textes courants *basal text* consacrait 55 % du temps à des activités de pratique guidée en situation réelle de lecture et 35 % du temps à l'enseignement d'habiletés de base en lecture.

Duffy et Anderson (1982) ont poursuivi l'étude de Bawden et Duffy (1979) auprès de treize titulaires de classe, de la maternelle à la troisième année, provenant de contextes différents. Leurs résultats ont été sensiblement les mêmes que ceux de l'étude de Bawden et Duffy (1979). En effet, leurs résultats indiquent que 80 % des enseignants adoptaient des pratiques en lien avec le modèle théorique identifié dans les conceptions. Par exemple, les enseignants qui disaient adhérer au modèle théorique basé sur les textes courants « *basal-text* » accordaient, dans la pratique, beaucoup de temps à des activités de contenu de lecture telles que l'identification de mots, le travail dans les manuels de lecture, l'enseignement du vocabulaire, etc.

Sturtevant (1996), pour sa part, soulève que les conceptions des enseignants influencent leurs pratiques sans dire que l'une et l'autre ont un rôle formel. En ce sens,

l'auteur soulève le fait que les conceptions étaient parfois représentées dans les pratiques. Toutefois, il arrivait que les conceptions se contredisent les unes avec les autres ou leurs contreviennent. Par conséquent, certaines conceptions ne pouvaient pas se réaliser dans les pratiques. C'est pourquoi les auteurs concluent que les conceptions influencent les pratiques, mais ne jouent pas nécessairement un rôle formel et exclusif. Par exemple, un des enseignants de leur étude a soulevé, lors de l'entrevue sur les conceptions, qu'il trouve important que les élèves puissent travailler tous ensemble et discuter sur les contenus du cours, ce que l'observation des chercheurs valide effectivement. Toutefois, au fil des jours, l'enseignant contredit parfois sa conception initiale, ce qui occasionne des dilemmes causant des frustrations (*frustrating dilemmas*). Ces dilemmes, seront appelés dans le cadre de cette recherche, des « facteurs de non-cohésion ».

Dans une étude menée par Murray et Macdonald (1997) qui visait à identifier la cohérence entre conceptions et pratiques à l'égard de leurs rôles démontrent encore une fois, un manque de cohésion. En effet, les rôles qui ont été décrits mentionnent l'importance du soutien, de l'attitude enthousiaste, de la motivation et de la facilitation de l'apprentissage à l'élève alors que les pratiques réelles sont plutôt orientées vers la communication de l'information et la présentation d'un plan de cours (données mentionnées à 28 reprises pour 13 sujets) et la vérification des connaissances acquises et de la compréhension que les élèves ont des connaissances communiquées (données mentionnées à 21 reprises pour 13 sujets).

1.4.7 Cohérence entre les conceptions et les pratiques enseignantes à l'égard du matériel

Dans son article, Woolacott (2002) a aussi fait part d'une certaine cohésion entre les conceptions et les pratiques des enseignants lorsqu'ils font référence au matériel de lecture qu'ils utilisent en classe. Ainsi, dans leur recherche, l'enseignant adhérant à une conception psycholinguistique et sociale de la lecture utilise des textes indépendants et provenant de ses recherches personnelles. L'autre enseignant participant à la recherche avait une orientation théorique plus axée sur l'acquisition des habiletés nécessaires à la lecture (*skill-oriented*). Cet enseignant utilisait exclusivement un matériel de lecture choisi par l'école.

À l'inverse, Tidwell et Stele (1992) ont observé des incohérences entre les conceptions et les pratiques dans l'utilisation du matériel. En effet, les enseignants qui ont

participé à leur étude disaient tous adhérer à une conception orientée vers la lecture globale (*whole language*). Selon Taba (1962) et Ecalle et Magnan (2002), dans une telle approche, les pratiques et le matériel utilisés devraient faire appel aux intérêts des élèves. De plus, l'enseignant devrait partir des connaissances et des expériences antérieures des élèves. Les textes utilisés devraient provenir de matériel authentique d'auteurs significatifs pour les élèves et pourrait aussi être constitué de productions d'élèves (Clay, 1972; Huck et Kuhn, 1968). Toutefois, même si les enseignants qui ont participé à cette recherche déclaraient adhérer à cette approche, tel ne semblait pas être le cas dans la pratique. En effet, les auteurs ont divisé les enseignants de l'étude en trois groupes. Dans le premier groupe, on utilisait ou on planifiait d'utiliser du matériel correspondant à l'approche de la lecture globale (*whole language*). Les enseignants qui font partie de ce groupe sont dits cohérents. Les enseignants du deuxième groupe utilisaient en partie du matériel se rapprochant de l'approche de la lecture globale (*whole language*) et aussi du matériel de l'approche visant l'acquisition d'habiletés de connaissances (*skill-based*). Finalement, le dernier groupe était utilisait un matériel commercial de lecture lorsqu'ils revendiquaient l'approche de la lecture globale (*whole language*). Ce dernier groupe est caractérisé par des pratiques non cohérentes.

Dans une étude longitudinale, Valencia *et al.* (2006) ont tenté de déterminer comment les enseignants concevaient et utilisaient le matériel pour enseigner la lecture. Dans leurs conclusions, les conceptions vis-à-vis la lecture pouvaient être modifiées en fonction du matériel utilisé ou à utiliser, ou encore du contexte dans lequel se trouve l'enseignant. Ces observations de Valencia *et al.* (2006) liées au contexte sont d'autant plus importantes au Québec, puisque l'enseignant est assez limité dans le choix du matériel pédagogique à utiliser. En effet, au Québec, la Loi de l'instruction publique oblige les commissions scolaires à choisir le matériel approuvé seulement et c'est le directeur de l'école qui approuve le matériel proposé par les enseignants.

Si les conceptions vis-à-vis la lecture peuvent être modifiées en fonction du matériel utilisé il est possible de supposer que le matériel pédagogique aura un impact majeur sur les conceptions, les pratiques ou la cohérence entre les deux.

Les recherches présentées précédemment dressent un portrait très éparpillé des spécificités des conceptions de l'acte général de lire et de la cohérence entre conception et pratique. De plus, elles ont été réalisées dans des contextes très variés et très peu représentatifs de la réalité québécoise d'aujourd'hui. En effet, ces résultats reflètent-ils les

exigences imposées par le milieu scolaire québécois ? Tiennent-ils compte de la formation initiale offerte? Représentent-ils l'écart entre les savoirs théoriques et les savoirs d'expérience des enseignants des années 2000 ? Les recherches qui ont été relatées dans les paragraphes précédents permettent de répondre par la négative à ces questions. Par le fait même, il apparaît important de dresser un nouveau portrait des conceptions des enseignants d'ici et de l'écart entre la théorie et la pratique. Toutefois, il est primordial de connaître les raisons invoquées par les enseignants pour expliquer cet écart et non de vérifier si leurs pratiques effectives sont conformes à leur conception.

1.5 La cohérence ou le manque de cohérence entre conception et pratique expliquée par les facteurs de cohésion

Il est important de considérer les facteurs du système scolaire qui expliquent les divergences entre les conceptions et les pratiques en général, dans des domaines disciplinaires et dans la lecture en particulier. Ceux-ci seront énumérés dans la première partie de cette section. Dans la dernière partie, les diverses retombées importantes de la cohérence et de la non-cohérence liées à ces facteurs seront aussi abordées.

1.5.1 Les facteurs de cohésion

Le concept de facteur est défini par Dahllöf et Lundgren (1970) comme tout argument, élément, mécanisme, conditions impliquées dans le système complexe de l'école et plus particulièrement dans l'enseignement de la lecture au premier cycle du primaire.

Depuis les années 90, l'étude des facteurs intervenant dans l'enseignement a connu un développement et un renouveau (Baumann et Duffy-Hester, 2000). Feiman-Nemser et Floden (1986) caractérisent ce renouveau comme un changement d'orientation, en ce sens que, selon ces auteurs, la recherche est passée de l'étude de l'enseignement comme un phénomène public et social vers le désir de comprendre comment les enseignants définissent et expliquent leurs situations. À cet égard, ces auteurs soulèvent le fait que l'étude des facteurs doit se faire à partir de la vision des enseignants. Considérés comme synonymes par de nombreux auteurs comme Legendre (1993), les facteurs de cohésion ou facteurs de cohérence sont verbalisés par les enseignants et non validés par une

comparaison entre ce qui est dit et ce qui est effectivement observé en classe. Cet aspect sera approfondi dans le chapitre sur la méthodologie.

1.5.2 Les caractéristiques des facteurs

Selon les recherches réalisées par Clark et Peterson (1986), les enseignants semblent dire que leurs décisions sont basées sur des facteurs autres que le jugement des situations en lien avec les élèves. Dahllof et Lundgren (1970) et, plus récemment, Murray et Macdonald (1997), ont conclu qu'il y a certains facteurs liés au contexte de l'enseignant qui interviennent entre les conceptions et les pratiques des enseignants et qui rendent les résultats des recherches peu constants. Pour Olson (1988), l'étude des facteurs n'est pas une recherche de cause à effet. Il semble que cette relation soit plutôt bidirectionnelle et influencée par des facteurs liés au contexte de l'enseignement. Par exemple, un enseignant conçoit que le décodage devrait être appris par des exercices quotidiens tant à l'école qu'à la maison. Toutefois, si cet enseignant se trouve dans un milieu scolaire pluriethnique et pauvre, il se peut que les exercices quotidiens à la maison soient difficiles voire impossibles à faire pour ses élèves. Par conséquent, le contexte du milieu dans lequel l'enseignant se trouve l'amènera à modifier, temporairement ou à long terme, sa conception de l'apprentissage du décodage et par conséquent ses pratiques.

1.5.3 La diversité des facteurs

Malgré la grande diversité des résultats en ce qui concerne les facteurs de cohésion intervenant entre les conceptions et les pratiques, il semble qu'il y ait peu d'études sur le sujet. De plus, malgré la présence de quelques recherches sur l'impact des facteurs, très peu ont été faites spécifiquement sur l'enseignement de la lecture. De plus, il est difficile de les comparer puisque peu d'entre elles peuvent être regroupées à partir de critères semblables (niveaux scolaires, environnement, clientèle, domaine d'apprentissage). Par conséquent, cette section ne se limitera pas aux recherches liées à l'enseignement de la lecture et devra porter un regard sur des recherches reliées à d'autres domaines. Voici une synthèse des facteurs liés à l'enseignement en général et qui ont été soulevés dans ces recherches.

Des facteurs généraux

Plusieurs facteurs liés aux contextes généraux d'enseignement semblent être en cause dans la cohérence entre les conceptions et les pratiques des enseignants. Parmi les études recensées, notons que selon Venezky (1987), il est important de considérer les facteurs intervenant sur le système scolaire et tout particulièrement dans le domaine de la lecture. Parmi ceux-ci, soulignons entre autres les habiletés de l'enseignant en gestion de classe (Bawden et Duffy, 1979; Duffy et Anderson, 1982), les exigences du programme de français (Richards, 2001), la formation initiale des enseignants (Richards, 2001) et la conception de l'enseignement de la lecture de l'enseignant (Evans, 1995; Sturtevant, 1996; Islam, 1999).

Venezky (1987) soulève non seulement l'importance de considérer les facteurs complexes qui empiètent sur le domaine scolaire, mais précise que le système scolaire est vulnérable à ces facteurs. Selon cet auteur, l'enseignement de la lecture est encore plus vulnérable à ces facteurs puisque aucun autre domaine d'enseignement n'a fait l'objet d'autant de controverses tant sur les méthodes que sur son contenu. (Venezky, 1987, p.159)

Facteurs identifiés en lien avec des disciplines scolaires

En sciences

L'étude menée par Hall et Wright (1980) avait pour objectif de déterminer quels sont les facteurs qui favorisent ou non l'utilisation du terrain pour l'enseignement des sciences. Selon les auteurs, la disparité entre la préférence mentionnée par les enseignants et la réalité était due à des problèmes de discipline et à la grandeur des groupes classe.

L'étude de Crocker et Banfield (1986) a exploré les sources d'influence du jugement des enseignants de science par rapport aux caractéristiques scolaires, aux caractéristiques de la classe et aux propriétés du programme de science. Les résultats de la recherche indiquent que le jugement des enseignants s'appuie sur un certain nombre de facteurs. Les facteurs principaux soulevés sont les préoccupations face aux habiletés et aux intérêts des élèves, le nombre d'élèves dans le groupe classe, la discipline, le nombre d'élèves en difficulté et avec peu d'intérêt, les méthodes d'enseignement, l'esprit de l'école et les valeurs morales véhiculées par celle-ci. D'autres facteurs, tels que les éléments liés au

bâtiment, le soutien de la communauté, la discipline, le nombre d'élèves total dans les classes ont été soulevés comme ayant un rôle à jouer, mais à un niveau moins important.

En mathématiques

Selon Raymond (1993), qui a étudié la question dans l'enseignement des mathématiques, l'observation de non-cohésion chez les enseignants proviendrait des circonstances amenant les enseignants à percevoir des contraintes entre leurs conceptions et leurs pratiques. Par contraintes, ils entendent entre autres le fait d'avoir un groupe classe avec un grand nombre d'élèves en difficulté, d'avoir le sentiment d'être lié à un programme lourd et chargé, etc.

La recherche de Barr (1988), quant à elle, a étudié l'impact de conditions telles que l'organisation des manuels et de leurs contenus, la composition des groupes classe, le temps d'enseignement et les conceptions des enseignants sur le contenu d'enseignement choisi en mathématique en quatrième année du primaire. Trois principales conclusions sont ressorties de cette recherche. Leur première conclusion mentionne que les décisions des enseignants ne sont pas le reflet d'une utilisation flexible des manuels scolaires. Pour ces auteurs, la flexibilité dans l'utilisation du matériel est caractérisée par l'habileté de l'enseignant à choisir les activités dans le manuel scolaire en fonction des besoins des élèves et non nécessairement en fonction de la présentation que les concepteurs des manuels proposent. Une utilisation non flexible des manuels fait en sorte que les enseignants ne répondent pas nécessairement aux besoins et aux difficultés des élèves. En effet, ils sont plus orientés vers le désir d'enseigner ce qui est présenté par le manuel scolaire et ressentent l'obligation de terminer tout le manuel pour être certains que toute la matière aura été couverte.

La deuxième conclusion qui ressort de la recherche de Barr (1988) concerne l'organisation et la composition du programme de mathématiques utilisé par les sujets de l'étude. Les chercheurs ont conclu que la façon dont les enseignants organisent et ciblent les objectifs du programme à enseigner ne les amène pas à choisir des exercices de révision, ni des exercices qui développent des compétences en résolution de problèmes. En effet, les enseignants avaient plus tendance à orienter leurs choix sur des activités procédurales. La troisième conclusion est que l'ampleur du temps d'enseignement n'est pas associée à un plus grand ou à un plus faible contenu enseigné. Les auteurs ont

observé que même si les enseignants avaient plus ou moins de temps pour enseigner, le contenu qui est ciblé par les enseignants resterait sensiblement le même.

Toujours en ce qui concerne l'enseignement des mathématiques, Woodbury (2000), dans son rapport présenté à l'American Educational Research Association, présente les facteurs qui amènent les enseignants de mathématiques à rester activement impliqués dans l'application de la réforme. Parmi ces facteurs, se trouvent la disponibilité de tests et de matériel d'enseignement en lien avec la réforme en cours, la procédure d'évaluation mise en place par le département scolaire, l'emplacement physique du département de mathématiques dans la bâtisse scolaire, l'horaire quotidien et la culture de partage vécue dans le département. Les facteurs énumérés dans ce contexte d'application de la réforme s'apparentent de façon plus large aux facteurs de cohésion visés.

En lecture

L'étude de Levande (1990) est la seule recherche qui se rapproche le plus de notre problématique de recherche. Parmi l'ensemble des facteurs invoqués par les enseignants de cette recherche, l'expérience d'enseignement constitue le facteur ayant le plus d'impact. Certains enseignants ont mentionné que l'écart entre leur formation et la réalité de la classe avait une influence sur leurs conceptions et les pratiques utilisées. Ceci rejoint les limites de la formation initiale identifiées au début de cette problématique.

Ainsi, quelles sont ou seraient les contraintes ou les facteurs de cohésion invoqués par les enseignants québécois des années 2000 pour expliquer la différence entre leur conception d'enseignement et les pratiques qu'ils conçoivent comme idéales ?

1.5.4 Les retombées importantes de la cohérence et de la non-cohérence

Les recherches consultées dans la littérature en contexte universitaire (Posner *et al.*, 1982) ou dans le domaine de la psychologie (Murray et MacDonald, 1997) font allusion à deux grandes retombées positives pour les enseignants.

Dans le premier cas, il est possible que la cohérence entre les conceptions et les pratiques soit facilitée par l'implantation de nouvelles pratiques ou d'un nouveau programme de formation. Allant dans le sens de cette supposition, Posner *et al.* (1982) soulèvent que le processus de changement est accepté par les enseignants, entre autres,

lorsque ces nouveautés ont fait leurs preuves. La cohésion est ici instigatrice de changement et d'évolution des conceptions et des pratiques pédagogiques.

Dans le deuxième cas, à la suite d'une étude sur la cohérence entre les conceptions théoriques et les pratiques de professeurs universitaires, Murray et MacDonald (1997), ont stipulé que lorsque la cohérence est atteinte, le travail des professeurs est plus efficace. Par conséquent, si une cohérence entre les conceptions et les pratiques rend leur travail plus efficace, ces enseignants devraient ressentir une plus grande satisfaction professionnelle et être plus enclins à favoriser la cohérence entre les conceptions et les pratiques à long terme. En plus de ces retombées importantes pour les enseignants (travail plus efficace, expériences professionnelles positives), des répercussions favorables pourraient aussi être observables sur la réussite des élèves. Les observations de Murray et MacDonald (1997) pourraient être transposées au niveau de l'enseignement primaire.

À l'opposé, certaines conséquences négatives du manque de cohérence entre théorie et pratique peuvent être observées chez les enseignants. Parmi les retombées observées dans le milieu scolaire notons, premièrement, la présence d'épuisement professionnel majoritairement chez les enseignants entre 35 et 45 ans (Huberman, 1993). Selon Evers, Tomic et Brouwers (2004), le risque de manifester un épuisement professionnel est grandement accentué par la perception des enseignants de ne pas être en mesure d'atteindre ou d'accomplir les objectifs qu'ils se fixent et d'avoir un sentiment d'accomplissement professionnel.

Le sentiment d'accomplissement professionnel constitue une deuxième retombée possible. En effet, le degré de satisfaction professionnelle est établi par l'enseignant en fonction de la relation qu'il perçoit entre ses attentes à l'égard de sa profession et ce qu'il perçoit en retour (Ho et Au, 2006). En ce sens, les enseignants qui perçoivent une incohérence entre leurs conceptions et leurs pratiques seraient donc plus à risque de vivre un sentiment d'accomplissement professionnel négatif et, ultimement, un épuisement professionnel. On constate qu'une grande partie des nouveaux enseignants quittent la profession dans les cinq premières années d'enseignement (Ingersoll, 2004). Il y a lieu de se demander pourquoi.

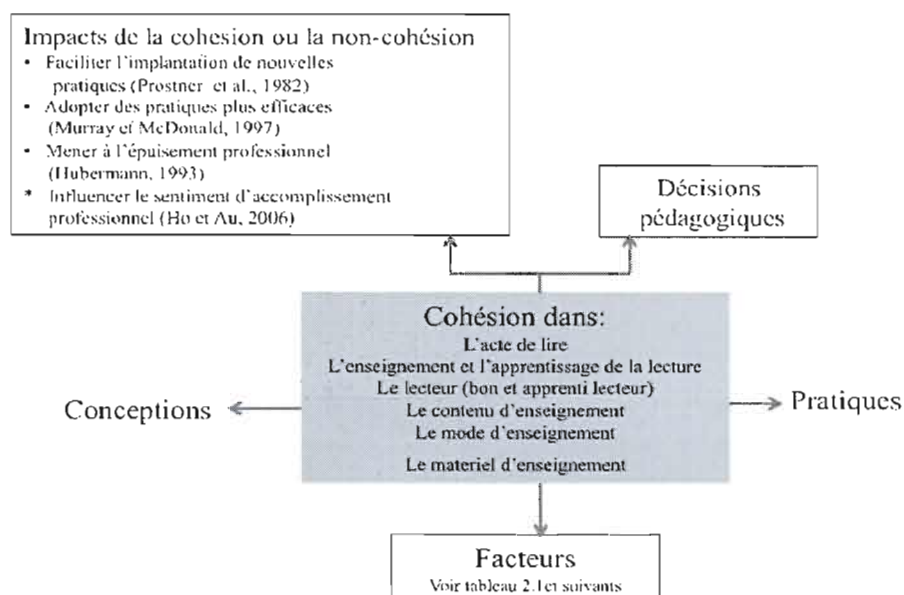
D'après Wagner et Torgesen, (1987), au départ, l'enseignant se construit une séquence d'enseignement à partir de sa conception de l'enseignement optimal ou idéal. Selon l'auteur, il arrive que cette séquence, pour une raison ou une autre, ne se produise

pas dans la pratique selon la conception qui avait été construite. À ce moment, un conflit entre les conceptions et les pratiques naît. Ainsi, l'enseignant éprouve alors des sentiments d'angoisse, de frustration et de culpabilité. Il tente alors de trouver une solution afin de procéder, dans la pratique, tel qu'il prévoyait le faire dans sa conception. Il est clair que de tels sentiments ne favorisent pas un enseignement et un contexte d'apprentissage idéal et souhaitable.

Dans les lignes précédentes, il a été fait mention des retombées positives et négatives de la cohérence entre conception et pratique chez les enseignants. Puisqu'il est important d'assurer cette cohérence chez les enseignants du premier cycle du primaire, il est, à notre avis, d'autant plus pertinent et utile de savoir si les enseignants en sont eux-mêmes conscients et s'ils peuvent identifier ce qui les contraint à respecter leur conception de l'enseignement de la lecture. La figure 1.1 illustre les impacts de la cohésion ou non-cohésion entre conceptions et pratiques tels qu'ils ont été expliqués précédemment.

Figure 1.2

Les impacts de la cohésion ou non-cohésion dans la conception et la pratique



1.6 Pertinence de la recherche

Peu de recherches se sont intéressées à la problématique soulevée par le manque de cohésion entre la théorie et les pratiques d'enseignement de la lecture chez les enseignants du premier cycle du primaire. Alvermann (1990) conclut sa revue de littérature en notant une augmentation de l'intérêt de la recherche sur la façon dont les enseignants apprennent et comment leurs conceptions influencent leurs pratiques. De plus, selon Gauthier et Raymond (1998), l'analyse de l'argumentaire utilisée par les enseignants pour expliquer ou justifier leurs pratiques contribue nécessairement au développement de leurs compétences. Ceci rejoint les recommandations émises par la Ministre Courchesne en vue d'améliorer les pratiques d'enseignement du français.

Au premier cycle du primaire, cette question des pratiques est capitale et les résultats de recherche sur la réussite scolaire tendent vers ce même constat. En effet, cet aspect est souligné dans un document du ministère de l'Éducation publié en 2005 « Apprendre à lire : Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture. » Ce document met en perspective et résume l'ensemble des facteurs de protection en lien avec l'échec en lecture. Certains de ces facteurs de protection concernent l'enseignant du premier cycle et son enseignement. En effet, on y souligne d'une part l'importance de miser sur l'excellence de l'enseignement au premier cycle du primaire. D'une autre part, on ajoute même que c'est dans les classes du premier cycle que l'on devrait retrouver les enseignants les plus compétents.

Les auteurs de ce document soulèvent aussi, que la qualité de l'intervention de l'enseignant en classe favorise les progrès des élèves. Par contre, selon Sturtevant, la recherche sur les conceptions des enseignants ne fait que commencer (Sturtevant, 1996, in Davis et Wilson, 1999). Il reste donc beaucoup d'éléments à découvrir à ce sujet.

Ainsi, tel que démontré précédemment, certaines retombées non souhaitables, observées dans le milieu de la pratique, pourraient être évitées ou limitées si on amène les enseignants à identifier ce qui les empêche d'agir comme ils le souhaiteraient ou à modifier les conceptions plus fragiles et peu fondées, voire même erronées, qu'ils détiennent sur de l'acte de lire.

Au terme de cette problématique, si l'enseignant est capable d'identifier ces facteurs, il sera davantage en mesure de les contrer et ainsi de s'assurer de la cohérence entre ses conceptions et ses pratiques, ce qui aura des retombées positives dans le milieu pratique.

De plus, les nouvelles connaissances sur la pensée des enseignants (*teachers thinking*) enrichiront la recherche sur ce domaine en comblant, idéalement, quelques lacunes.

Par conséquent, cette recherche est d'autant plus pertinente qu'aucune étude sur le processus de réflexion des enseignants n'a été réalisée au Québec. Malgré cette absence de recherche au Québec, le ministère de l'Éducation cherche depuis 2001 à augmenter les compétences professionnelles de ses enseignants et par le fait même, la ministre Courchesne désire favoriser l'amélioration des pratiques d'enseignement du français. L'ensemble de ces attentes vis-à-vis des professionnels de l'éducation nous incitent à accorder une attention particulière aux facteurs de cohésion entre les conceptions et les pratiques au premier cycle du primaire.

1.7 Objectif de la recherche

Notre recherche vise donc prioritairement à tracer le portrait des liens entre les conceptions et les pratiques de la lecture et des contraintes ou des facilitateurs qui permettent ou non la cohérence entre eux. En les questionnant, les enseignants sont invités à adopter des pratiques réflexives, conscientes et structurées.

1.8 Questions de recherche

À la lumière des recherches effectuées dans la littérature scientifique, il semble important d'explorer la question de recherche suivante :

Quels sont les facteurs invoqués par les enseignants pour expliquer la cohésion et le manque de cohésion entre les conceptions de l'enseignement de la lecture des enseignants à l'égard de leurs pratiques pédagogiques en enseignement de la lecture?

Afin de répondre à cette question principale, deux autres questions s'imposent :

Quelles sont les conceptions et les pratiques des enseignants du premier cycle du primaire à l'égard de la lecture en général ?

Est-ce que les enseignants sont conscients de ce manque ou de la présence d'une cohérence entre leurs conceptions et leurs pratiques ?

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans la problématique de cette recherche, nous avons mentionné que les enseignants du premier cycle du primaire, par leur pratique pédagogique particulière, jouent un rôle capital dans l'apprentissage de la lecture chez les lecteurs débutants. Toutefois, parmi l'ensemble des problèmes constatés, le manque de cohérence entre les conceptions des enseignants sur son enseignement et les pratiques qu'ils adoptent dans la réalité, constitue une problématique importante. L'objectif principal est donc de tracer un portrait des facteurs évoqués par les enseignants pour expliquer la cohérence ou la non-cohérence entre leurs conceptions et leurs pratiques. D'entrée de jeu, trois questions se posent. Premièrement, quelles sont les conceptions et les pratiques des enseignants du premier cycle du primaire à l'égard de la lecture en général? Deuxièmement, est-ce que les enseignants sont conscients de ce manque ou de la présence d'une cohérence entre leurs conceptions et leurs pratiques ? Ces deux premières questions permettent de répondre à la question principale : Quels sont les facteurs invoqués par les enseignants pour expliquer la cohérence ou la non-cohérence?

La première section de ce cadre théorique traitera du phénomène de la cohérence entre conception et pratique ainsi que de la prise de conscience de ce phénomène par les enseignants. La deuxième section du chapitre sera consacrée aux facteurs de cohésion identifiés par les recherches. Enfin, la dernière section sera réservée aux différents modèles théoriques liés aux conceptions, aux pratiques et aux facteurs de cohésion proposés par les recherches actuelles sur le sujet. L'analyse de ces modèles nous amènera à proposer une organisation nouvelle, élargie, actuelle et intégrée des facteurs de cohésion. Cette

organisation donne naissance à un modèle permettant de classer les facteurs de cohésion dans l'enseignement de la lecture dans le contexte spécifique au Québec.

2.1 La cohérence entre conception et pratique

En vue de traiter du phénomène de la cohérence entre conception et pratique, il est essentiel de définir les termes à l'étude, soit d'une part le terme « conception » et les diverses conceptions spécifiques à l'acte de lire et la prise de conscience de la cohérence chez les enseignants. Vous trouverez l'analyse conceptuelle de ces termes dans la section qui suit.

2.2 Le terme de conception

Selon Duffy et Anderson (1982) et Bawden et Duffy (1979) le terme conception se définit comme l'ensemble des assertions que les enseignants utilisent pour expliquer et justifier leurs décisions pédagogiques. Cette expression renvoie à une dimension qui est importante, mais incomplète, de la notion de conception, soit l'addition d'affirmations. Quant à eux, Schmid (1989) et Giordan et Matinaud (1988) attribuent au concept de conception, le rôle d'organiser, de guider et d'orienter des actions futures. Ces rôles complètent bien la notion d'addition en précisant l'importance de l'organisation des idées. Le terme « actions », pour Schmid (1989) ainsi que pour Giordan et Matinaud (1988), fait un lien entre les conceptions et les pratiques. Ce lien sera représenté dans notre recherche par l'identification de la cohésion ou de la non-cohésion par les enseignants.

Une définition plus récente du terme « conception » est proposée par Pratt (1992). Il le définit comme une signification spécifique liée à un phénomène. Selon Pratt (1992), cette signification guide les interprétations et les actions que l'humain fait. Cette définition est partagée par Dunkin (1990). Par conséquent, les conceptions sont les diverses significations que l'humain donne à une chose, une situation ou un événement et ces significations guident le sens qu'il leur donne et les actions qu'il pose. Ceci rejoint la définition du terme « représentation » aussi largement utilisé dans la recherche.

Jodelet (1989, page 36) définit les représentations sociales comme une « forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique. Elles permettent la

construction d'une réalité commune à un ensemble social. » Aujourd'hui, le concept de représentation est appliqué au domaine de la didactique, où les chercheurs tentent de mieux connaître et comprendre le système de savoir des acteurs de la relation pédagogique, soit l'enseignant et l'élève (Perrenoud-Aebi, 1997). Cet auteur met l'accent sur le rôle des représentations « [...] qui visent à rendre intelligible, par n'importe quels moyens, un monde qui, sinon, risquerait de nous échapper. » (Perrenoud-Aebi, 1997, p. 15-16). Toutefois, pour les besoins de notre recherche, le terme représentation puisque selon la définition de Schmid (1989), le concept de conception englobe la notion de représentations.

2.2.1 Les conceptions de l'acte de lire

En considérant les diverses définitions qui ont été présentées précédemment, dans la section qui suit, le terme conception sera présenté relativement au domaine de l'enseignement de la lecture. Plus spécifiquement, la conception sera abordée par la lecture, le lecteur, le contenu, le matériel, le mode d'enseignement, puis le rôle des acteurs.

2.2.2 Les conceptions de la lecture en général, de la lecture pour l'élève du premier cycle, du lecteur en général et du lecteur du premier cycle

La conception de la lecture est caractérisée par les diverses fonctions qu'une personne attribue à la lecture, les différents objectifs qu'elle poursuit et les nouvelles connaissances qu'elle détient à propos de l'acte de lire. Par conséquent, la vision qu'a l'enseignant du lecteur en général et des différents profils de lecteur (le bon lecteur et le lecteur en difficulté) est représentative de la conception de la lecture et influencera ses interventions.

2.2.3 La conception de l'enseignement de la lecture

Suite à leur formation initiale, continue et à leurs expériences professionnelles, les enseignants se sont forgé une conception de l'enseignement de la lecture qui leur est propre. Cette conception orientera les pratiques que l'enseignant adoptera dans son quotidien lors des enseignements de la lecture. Chacune des conceptions et des pratiques s'inscrivent dans une approche ou un mode d'enseignement spécifique. Selon Legendre (1983, p.76), dans le domaine de la didactique «l'adoption d'une approche préexiste ou précède la détermination de stratégies, de méthode, de techniques, de procédés, de pratiques, de formules.» Dans le cadre de cette recherche, les approches, les modèles, les techniques ou les formules abordées par les enseignantes, seront considérés au sens large. Les classifications, soit Giasson, (1995) et Chamberland, Lavoie et Marquis (1995), qui ont servi de cadre au départ de ce travail seront présentées dans la section ci-dessous.

2.2.4 Les conceptions face à l'approche et aux modes d'enseignement

La classification de Giasson (1995) et celle de Chamberland, Lavoie et Marquis (1995) ont été choisies afin de classer les conceptions et les pratiques des enseignants. La classification de Giasson (1995) permet de situer les enseignants dans les approches spécifiques à la lecture alors que les modes plus généraux d'enseignement sont illustrés par la typologie de Chamberland, Lavoie et Marquis (1995) dont les formules pédagogiques réfèrent à «la manière de s'y prendre pour favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances ou compétences » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995 p. 35).

Giasson (1995) décrit dans sa classification quatre grands modèles d'enseignement utilisés en lecture : le modèle de l'enseignement par transmission des connaissances, le modèle constructiviste, le modèle du traitement de l'information, le modèle socio-constructiviste. Les modèles d'enseignement sont des schèmes d'activités ou de contenus pédagogiques dans un cadre d'enseignement particulier qui prennent leurs racines dans une conception de l'apprenant, de l'enseignant et du contenu à apprendre (Legendre, 1993). La typologie de vingt formules pédagogiques développée par Chamberland, Lavoie et Marquis (1995) propose les formules pédagogiques suivantes : l'exposé, la démonstration,

l'enseignement programmé et l'enseignement modulaire, le protocole, le jeu, le jeu de rôle, la simulation, le tournoi, l'étude de cas, etc. Celles-ci font partie des modes d'enseignement.

Donc, en plus des formules pédagogiques utilisées, la démarche pédagogique de l'enseignant (le déroulement de l'activité comme l'utilisation de l'amorce, l'activité en tant que telle, l'objectivation et le réinvestissement) est aussi à considérer. En résumé, les approches, les méthodes, les formules pédagogiques et la démarche pédagogique seront considérées comme faisant partie du mode d'enseignement.

2.2.5 Les conceptions face au contenu

Dans le cadre de cette recherche, le contenu d'enseignement sera considéré comme l'ensemble des éléments mentionnés par les enseignants et qui sont en lien avec la discipline du français langue d'enseignement. Toutefois, le contenu d'enseignement est fortement relié à l'approche et au mode d'enseignement. Ainsi, si un enseignant privilégie une approche socioconstructiviste, le contenu d'enseignement dépendra souvent du choix des élèves en lien avec les suggestions de l'enseignant. Il s'inscrira aussi dans une démarche où la dimension culturelle sera importante. Si l'enseignant s'inscrit davantage dans une approche de transmission de connaissances, ses conceptions face au contenu seront centrées sur les lettres et les sons.

2.2.6 Conception face à l'approche et au contenu d'enseignement de la lecture au premier cycle

Encore aujourd'hui, les enseignants au premier cycle mettent l'accent sur l'enseignement de l'identification des mots au détriment de l'enseignement des stratégies de lecture (Teaching is Rocket Science, 1999). Dans cet enseignement de l'identification des mots, deux orientations s'affrontent : L'orientation basée sur l'enseignement global des mots. Dans cette orientation, l'enseignement vise la forme globale du mot et le sens du texte pour amener l'élève à identifier le mot. À l'opposé il y a l'orientation analytique ou phonologique dans laquelle l'enseignement vise la décomposition de la langue orale en unités phonologiques.

2.2.7 Les conceptions à l'égard du matériel de lecture

Pour Legendre (1983), le matériel d'enseignement est inclus dans le pôle de l'agent dans le sous-système des moyens. Pour cet auteur, les moyens englobent toutes les méthodes, les volumes, les appareils, etc. qui sont utilisés par l'agent afin d'amener le sujet à intégrer l'objet d'apprentissage de la façon la plus parfaite possible. Dans le cadre de cette recherche, les conceptions à l'égard du matériel seront tous les dires et toutes les perceptions communiqués par l'enseignant en lien avec du matériel qu'il désire utiliser ou qu'il utilise déjà.

2.2.8 Les conceptions à l'égard du rôle des acteurs

Dans tout modèle théorique, des rôles spécifiques sont attribués aux diverses personnes impliquées dans une relation pédagogique. Dans le cadre de notre recherche, une question a été posée concernant le rôle perçu par les enseignants des principaux acteurs de la relation pédagogique : l'agent et le sujet. Toutefois, il semble important de connaître la perception des enseignants concernant le rôle qu'ils s'attribuent et celui qu'ils attribuent aux élèves afin de mieux comprendre l'implication des facteurs de cohésion qui seront soulevés.

Bref, nous définirons la conception de l'enseignement de la lecture comme l'ensemble des représentations de la lecture (ses fonctions, les objectifs à poursuivre), des connaissances de l'acte de lire utilisées par le lecteur, du mode d'enseignement (rôle de l'apprenant, de l'enseignant, type de contenu transmis, connaissances intérieures ou extérieures à l'élève) et du contenu d'enseignement (les processus de lecture à enseigner et l'ordre de présentation aux élèves) propres à chaque personne construites à partir du contact avec la société humaine et de savoir qui lui permettra de sélectionner, s'approprier, d'organiser l'activité de lecture et son enseignement.

2.3 La prise de conscience de la cohérence chez les enseignants

Comme nous l'avons soulevé brièvement dans la problématique, non seulement les enseignants ne sont pas toujours conscients de leurs choix (Fenstermacher, 1984), mais lorsqu'ils le sont, ils font appel à leur savoir intuitif plutôt que de s'appuyer sur leurs

connaissances théoriques ou sur des recherches (Kinzer et Carrick, 1986). Ce manque de conscience a aussi été mentionné par Thompson (1984). En ce sens, l'étude de cas multiple menée par Thompson (1984) laisse supposer que la prise de conscience diffère d'un sujet à l'autre. Toujours selon cet auteur, la prise de conscience précède souvent l'action, et les actions qui découlent de cette prise de conscience contribuent au développement professionnel des enseignants. Selon nous, il est important pour l'enseignant d'identifier sa conception de l'acte de lire en général, mais il est encore plus important qu'il soit conscient de la cohérence entre conceptions et pratique. Enfin, en plus de cette prise de conscience générale, il est essentiel que l'enseignant puisse s'exprimer sur les facteurs qui l'influencent dans ses actions ou ses inactions.

2.6 Les facteurs de cohésion : caractéristiques et modèles théoriques

Les pratiques enseignantes sont influencées par plusieurs facteurs identifiés dans la littérature. Ils ont été regroupés selon le modèle de la situation pédagogique proposé par Legendre (1983), soit en lien avec le sujet, l'objet, l'agent et le milieu seront énumérés. six catégories de facteurs ont donc été identifiées :

- Les facteurs relatifs au sujet : la signification de la lecture pour le lecteur en général et le lecteur débutant, l'identification des types de lecteur et les rôles du lecteur du premier cycle;
- Les facteurs relatifs à l'objet : les compétences et les savoirs en lecture, les programmes d'étude dans la relation pédagogique;
- Les facteurs relatifs au pôle de l'agent soit les facteurs en lien avec l'enseignant, son rôle, son approche ou mode d'enseignement et le matériel didactique et pédagogique en lien avec l'enseignement de la lecture;
- Les facteurs relatifs à l'école et ses constituants soit la direction, les parents;
- Les facteurs relatifs à l'institution scolaire et administrative telle que la commission scolaire;
- Les facteurs relatifs au milieu des institutions ministérielles telles que le ministère de l'Éducation, les institutions universitaires.

2.4.1 Les facteurs relatifs au sujet : la signification de la lecture pour le lecteur en général et le lecteur débutant, l'identification des types de lecteurs et les rôles du lecteur du premier cycle

En ce qui concerne les facteurs relatifs au sujet, les résultats de la recherche de Marland (1977) ont révélé que 44 % des raisons menant les enseignants à prendre des décisions pédagogiques étaient liées au comportement des élèves, à leur type de réaction au travail demandé et à leur degré de compréhension. Koech et Garner (1983), eux aussi, semblent dire que les facteurs liés aux caractéristiques personnelles et intellectuelles des élèves, telles que leurs connaissances, leurs attentes, seraient les facteurs environnementaux les plus influents. Les résultats de Marland (1977) indiquent aussi que la majorité des enseignants attribuent les décisions dans la pratique à des facteurs autres que ceux liés à leur observation directe de l'élève telle que les questions ou les demandes des élèves et toute situation où les élèves sollicitent l'aide de l'enseignant. Duffy et Anderson (1982), Thomas et Barksdale-Ladd (1997), Perrenoud-Aebi (1997), Woolacott (2002) et Richards (2001) ont aussi soulevé des facteurs en lien avec l'élève tels que les habiletés des élèves avec la langue d'enseignement et la motivation des élèves face à l'activité pédagogique.

La recherche de Tidwell et Stele (1992) avait comme objectif de décrire les conceptions et les pratiques de sujets dans l'acquisition de l'écrit selon une optique *whole language* qui s'est avérée, dans les faits, très peu cohérente. La seule raison invoquée par les enseignants pour expliquer ce manque de cohérence semblait être la difficulté que vivent certains élèves à s'engager dans l'activité pédagogique. L'engagement des élèves dans l'activité pédagogique constitue donc un facteur à considérer dans l'écart entre conception et pratique.

Roulet (1998) soulève que la modification du mode d'enseignement obligée par un changement de paradigme ou de programme de formation peut mener à une attitude d'opposition chez certains élèves. Une telle attitude oblige l'enseignant à procéder autrement même si la pratique adoptée et acceptée par les élèves ne correspond pas à sa conception du mode d'enseignement. Le facteur serait donc la réceptivité des élèves au mode d'enseignement utilisé. En effet, dans l'étude de Roulet, un des sujets de l'étude, davantage adepte d'un mode d'enseignement traditionnel des sciences, a dû modifier son approche car les élèves avaient de la difficulté à considérer les faits scientifiques tels quels sans démonstration réelle. Il a donc opté pour un mode d'enseignement non traditionnel, où

l'emphase est mise sur la démonstration, le lien avec les connaissances antérieures des élèves et la recherche de solution par les élèves.

2.4.2 Les facteurs relatifs à l'objet : les compétences et les savoirs en lecture, les programmes d'étude dans la relation pédagogique

Duffy et Anderson (1982), Thomas et Barksdale-Ladd (1997), Perrenoud-Aebi (1997) et Woolacott (2002) mentionnent que le programme ministériel de formation en français constitue le principal facteur influençant les conceptions et les pratiques. Les travaux de Richards (2001) avancent que le contenu du programme de formation est un facteur influençant les décisions des enseignants et donc la cohérence entre leurs conceptions et leurs pratiques. Pour sa part, Barr (1988) identifie les objectifs et la séquence des objectifs du matériel pédagogique d'enseignement comme facteur relatif à l'objet.

2.4.3 Les facteurs relatifs à l'agent soit les facteurs en lien avec l'enseignant, son rôle, son approche ou mode d'enseignement et le matériel didactique et pédagogique

Plusieurs recherches, telles que celles de Duffy et Anderson (1982), de Thomas et Barksdale-Ladd (1997), de Perrenoud-Aebi (1997), de Woolacott (2002), de Richards (2001) et celle de Wilson, Konopak et Readence (1992), mentionnent que l'expérience personnelle de l'enseignant comme apprenti lecteur, son habileté en gestion de classe et le niveau scolaire d'enseignement auraient un impact sur ses conceptions et ses pratiques. Ces auteurs ainsi que Brousseau, Book et Byers (1988) et Raymond (1997) soulèvent aussi le fait que le nombre d'années d'expérience en enseignement serait aussi un facteur influençant les conceptions, les pratiques ou leurs interactions. En ce sens, Brousseau, Book et Byers (1988), à la suite d'une étude transversale sur les conceptions des enseignants et leurs opinions sur l'enseignement, soulèvent que la seule variable qui semble avoir eu un impact significatif est le nombre d'année d'expérience en enseignement.

Plus spécifiquement, les recherches de Wilson, Konopak et Readence (1992) ont révélé que les enseignants débutants montraient moins de cohérence entre leurs conceptions et leurs pratiques que les enseignants réguliers. Dans cet ordre d'idées, Feinman-Nemser et Floden (1986) ont souligné dans leur étude que les enseignants en début de carrière avaient tendance

à justifier leurs pratiques par des impressions et des perceptions plus que par des réflexions. Puk et Harnes (1999) vont encore plus loin en disant que les enseignants débutants se laissent plus diriger par l'institution scolaire dans leurs pratiques que les enseignants expérimentés. À partir de ces résultats, il serait possible de supposer que le nombre d'années d'expérience et le fait d'être un enseignant en début de carrière influencent la cohérence entre les conceptions et les pratiques des enseignants du primaire. Les travaux de Levande (1990) ont démontré des résultats similaires.

Thompson (1982, 1984), quant à lui, explique la présence d'incohérence chez l'un de ses trois sujets pour l'enseignement des mathématiques par la pression qu'il ressentait à l'égard de l'ensemble des objectifs qu'il devait obligatoirement atteindre dans son programme. Le facteur ressenti par les enseignants est donc l'impression que le programme de formation est surchargé. Thompson (1984) va même jusqu'à dire que les pratiques des enseignants sont intuitives, et non réflexives ou rationnelles. En effet, dans le cas de l'étude de Thompson, l'enseignant ne pouvait ni expliquer le choix de ses actions, ni l'écart entre ses conceptions et ses pratiques. Ces observations pourraient aussi être expliquées par les observations de Grossman, Thompson et Valencia (2001). Ceux-ci ont mené une étude longitudinale où ils ont suivi dix enseignants de la sortie de leur formation jusqu'à la fin de leur troisième année d'enseignement. Ils ont remarqué qu'en début de formation, les enseignants avaient plus de difficulté à diviser leur attention sur les divers processus d'apprentissage, ce qui peut s'avérer problématique, surtout dans l'esprit de la réforme actuelle où la différenciation pédagogique est fortement recommandée.

Les sujets de la recherche menée par Roulet (1998) mentionnent que certaines compétences ou connaissances du programme de formation peuvent être évitées par les enseignants lorsqu'elles s'avèrent trop difficiles. Napoli (2001) pour sa part, a exploré la réflexion d'enseignants par rapport à l'enseignement de l'écrit. Elle a pu observer que, déjà lors de leur formation, les enseignants ne se sentent pas à l'aise avec l'enseignement de l'écrit. Murphy (2003) a obtenu sensiblement les mêmes résultats. Bref, la difficulté qu'éprouve l'enseignant à transmettre certaines compétences ou certains savoirs constitue un facteur de cohésion ou de non-cohésion à retenir (McAlpine *et al.* 2006). Heaton (1992), quant à elle, souligne que l'enseignant doit avoir une bonne maîtrise du contenu du

Programme de formation de l'école québécoise pour être à l'aise avec l'enseignement de l'écrit.

En lien avec ce qui précède, Murray et Macdonald (1997) soulignent l'importance de la formation continue. En effet, ces auteurs proposent trois explications pour les incohérences observées entre les conceptions et les pratiques des professeurs universitaires vis-à-vis de leurs rôles. Parmi ces trois explications, deux sont considérées comme des limites à leurs recherches et une d'elles constituerait un facteur de cohésion important. En effet, ils affirment qu'il est primordial de donner plus de formation aux enseignants afin de les aider à se dépasser et à rationaliser les perceptions qu'ils ont de leurs rôles.

Raymond (1997) et Richardson *et al.* (1991) expliquent les incohérences rapportées dans la cohésion entre les pratiques et les conceptions de certains sujets, par le fait que l'enseignant était en processus de changement et d'évolution. Les cas ayant manifesté de telles incohérences restaient toutefois des cas isolés. Woolacott (2002) soulève le même facteur dans son étude. Il explique les incohérences d'un des enseignants par le fait que celui-ci aurait été en processus de changement ou en cours d'évolution. Ceci rejoint le facteur de l'importance de la formation continue.

Comme nous l'avons mentionné dans la section précédente, Sturtevant (1996) soulève des facteurs ayant un impact sur l'écart entre les conceptions et les pratiques des enseignants et allant même à créer ce qu'il appelle un dilemme frustrant *frustrating dilemma*. Parmi les facteurs mentionnés, ceux-ci peuvent tous être regroupés sous le terme « pression ». C'est-à-dire que les enseignants de l'étude se soumettaient eux-mêmes à une pression en vue de performer. En d'autres mots, ils avaient peur de ne pas atteindre les buts qu'ils s'étaient personnellement fixés. En effet, le contenu qu'ils avaient prévu enseigner aux élèves devait être supérieur au contenu que les autres enseignants du même département avait planifié de travailler durant la même période de temps. Tous s'étaient fixés comme objectif d'être l'enseignant qui couvrait le plus de contenu parmi l'ensemble des enseignants de l'école. Dans ce contexte, la pression serait due à des objectifs personnels de l'enseignant et non à des objectifs fixés par le programme scolaire ou la direction de l'école. Par conséquent, dans cette recherche le facteur « pression personnelle » est lié à l'agent (enseignant) plutôt qu'au contenu.

Dans la recherche de Tidwell et Stele (1992), la raison invoquée (les facteurs) par les enseignants adhérant *un peu* [*some group*] à l'approche *whole language* pour expliquer le manque de cohérence entre leurs conceptions et le matériel réellement utilisé dans la pratique, est le manque de temps pour essayer les différentes approches d'enseignement de la lecture et de l'écriture proposées par l'orientation théorique *whole language* à laquelle ils disaient adhérer au départ. Il faut soulever le fait que malgré l'utilisation des productions des élèves dans l'enseignement, les sujets de la recherche (enseignants) dans le groupe adhérant *un peu* [*little group*] à l'approche *whole language* disaient ressentir un certain inconfort dans de telles pratiques. Ils n'ont toutefois pas révélé la raison de l'inconfort. Par conséquent, le facteur soulevé pourrait être lié à la gestion du temps de l'enseignement par l'enseignant. Wien (1996), à partir d'études de cas, a exploré l'organisation du temps et l'influence du temps sur les pratiques. Dans ses conclusions, elle a soulevé ce facteur plus en termes de la présence d'un horaire qui organise et précise exactement les périodes telles que l'heure d'arrivée, de départ, l'heure du dîner, mais aussi des activités que l'enseignant peut lui-même réorganiser, telles que l'heure de la collation ou l'heure et le temps attribués aux périodes d'enseignement pour chaque matière. Pardo (1992), quant à lui, parle plus en termes de conflits d'horaires.

De plus, Marland (1977) fait ressortir l'impact des retards, par exemple lorsque les autobus scolaires arrivent en retard ou lorsque les spécialistes (enseignant de musique, d'art, etc.) sont absents ou retardés, l'enseignant ne peut pas enseigner tel qu'il l'avait planifié.

La recherche de Raymond (1993), dans le champ des mathématiques auprès de six enseignants du primaire, soulève l'importance du facteur du manque de ressources humaines et matérielles pour expliquer les divergences entre les conceptions et les pratiques. Roulet (1998) a, lui aussi, obtenu sensiblement les mêmes résultats.

Barnes (1995), Edwards (1994) et Secada et Byrd (1993) mettent en évidence le facteur de l'organisation des services à l'enseignant en termes de soutien par l'équipe des services complémentaires.

2.4.4 Les facteurs relatifs à l'agent : le mode d'enseignement

Dans une étude qui examine les facteurs qui contribuent au développement de la lecture chez les élèves du premier cycle, Taylor *et al.* (2000), soulèvent aussi des facteurs liés au mode d'enseignement. Selon ces auteurs, les facteurs ayant une influence possible seraient principalement le fait que la lecture constitue une priorité ou non pour l'enseignant. Le type de questions posées par l'enseignant sur la lecture a aussi été soulevé. Ils mentionnent aussi l'importance de l'évaluation constante et systématique des élèves.

D'après Heaton (1992), une bonne connaissance de l'ensemble des moyens d'intervention est essentielle pour que l'enseignant se sente à l'aise de déroger des manuels scolaires.

2.4.5 Les facteurs relatifs à l'agent : le matériel didactique et pédagogique en lien avec l'enseignement de la lecture

Selon la recherche de Wodlinger (1980), les facteurs liés au matériel sont peu rapportés par les enseignants lorsqu'ils expliquent l'écart entre les conceptions et les pratiques. Toutefois, Marland (1977) mentionne que des situations de retard au niveau des ressources matérielles amènent parfois les enseignants à adopter des pratiques ne correspondant pas nécessairement aux conceptions auxquelles ils adhèrent. Comme dans l'exemple de la section précédente, il arrive parfois que les commandes de matériel ne sont pas livrées à temps, etc. L'ensemble de ces circonstances, qui semblent à priori très distinctes, sont des facteurs qui nuisent à l'utilisation du matériel que les enseignants désirent utiliser. En effet, ces situations demandent à ce que l'enseignant s'adapte aux circonstances en faisant un choix précis de méthodes pédagogiques, mais ce choix n'est peut-être pas en lien avec ses conceptions liées au matériel. Par exemple, un enseignant avait planifié de consacrer un cours complet à un travail d'apprentissage par résolution de problèmes. Toutefois, les documents pertinents qui devaient parvenir à l'école n'ont pas été livrés. Par conséquent, l'organisation de la classe est perturbée et le matériel qu'il avait bâti pour l'activité ne sera plus utilisable de façon efficace. Ainsi, l'enseignant risque de devoir modifier son matériel à la dernière minute. Le nouveau matériel utilisé ne sera peut-être pas cohérent avec les conceptions de l'enseignant.

Selon Woodbury (2000), l'impact de l'accessibilité du matériel en lien avec l'orientation théorique de l'enseignant semble être un élément d'influence important pour les sujets qui ont participé à sa recherche. Par matériel, l'auteure fait référence à des textes et à des évaluations.

Levande (1990), quant à lui, rapporte que certains des sujets de sa recherche mentionnent n'avoir aucun pouvoir sur le choix du matériel à utiliser. Ils disent que le choix du matériel à utiliser est fait par d'autres personnes que les enseignants interrogés. Il semble que dans l'étude réalisée, le choix du matériel a été imposé par le directeur de l'école, un conseiller pédagogique spécialiste de la lecture, ou tout autre enseignant de l'école. Par conséquent, selon Levande (1990), puisque les enseignants n'ont pas la possibilité de faire le choix du matériel, leurs conceptions ne sont pas toujours cohérentes avec leurs pratiques. Le fait d'imposer un matériel aux enseignants expliquerait le manque de cohésion entre les conceptions et les pratiques des enseignants.

2.4.6 Les facteurs relatifs à l'école et ses constituants

Crocker et Banfield (1986), émettent des propositions de divers facteurs dont certains ont déjà été abordés préalablement. Toutefois, ils soulignent aussi certains facteurs qui relèvent de décisions qui sont prises par la direction de l'école. La direction de l'école est le point central de gestion du milieu de l'école et de ses constituants. Comme le précisent Dupuis (2004) et Lapointe et Gauthier (2005), la gestion d'une école fait appel à des compétences multiples et complexes. Toutefois, la responsabilité de la gestion revient exclusivement à la direction (Fullan, 2003). Parmi les facteurs identifiés dans ces recherches comme relevant de l'école et ses constituants, ces chercheurs identifient deux facteurs. Premièrement, le classement des élèves sous l'optique des choix de la formation des groupes selon le nombre total d'élèves (ex. former des classes plus grosses et une classe combinées VS former des groupes plus petits avec plus de groupes au total) et deuxième facteurs est le choix de classer les élèves en difficulté dans une classe ou l'autre ce qui influence le total d'élèves en difficulté pour un même enseignant. Ces facteurs semblent créer une réaction majeure chez les enseignants. En ce sens, ces auteurs ont remarqué que le ratio maître-élève des classes pouvait amener des inquiétudes chez les enseignants et que ceux-ci préfèrent enseigner à de « bons » élèves plutôt qu'à des élèves faibles. Ces deux caractéristiques liées au groupe

classe amènent parfois les enseignants à prendre des décisions qui ne sont pas toujours en lien avec leurs conceptions. Même si les ratios des classes sont déterminés par le Ministère de l'éducation du Québec, tel que mentionné à l'article 96.15 allinéa 5 de la loi de l'instruction publique, il relève de la responsabilité du directeur de chaque école d'approuver les règles de classement des élèves. Par conséquent, ce facteur sera classé dans la catégorie de l'école et de ses constituants et non dans la catégorie de l'institution ministérielle.

Les enseignants ayant participé à l'étude de Roulet (1998) mentionnent des exemples de circonstances liées à l'environnement scolaire qui ne leur permettaient pas d'enseigner la lecture comme ils le désiraient. Ainsi, les plaintes de parents auprès de la direction faisaient en sorte que les enseignants avaient tendance à modifier leurs pratiques pour répondre aux désirs des parents.

Toujours en ce qui concerne les parents, Renwick et Vize (1992) ont fait ressortir dans leur étude que les parents ont un grand désir de s'investir dans l'apprentissage de leurs enfants, mais que l'aide qu'ils apportent ne correspond pas toujours à celle attendue par les enseignants. Ces résultats jumelés à ceux de Roulet (1998) laissent supposer que la communication entre l'école et la famille a grandement besoin de se développer.

Roulet (1998) soulève le fait que l'ensemble de la communauté d'enseignants, principalement ceux qui utilisent un mode d'enseignement plus traditionnel, peuvent se sentir menacés par l'utilisation de modes d'enseignements différents ou innovateurs. Cette situation pourrait même mener à des conflits entre collègues. Ainsi, l'ouverture générale de la communauté d'enseignants constitue également un facteur de cohésion.

Enfin, Gonzalez (1999) a fait une étude au Texas sur la mobilité des enseignants. Il a conclu que le manque d'enseignants se vit dans l'ensemble des districts scolaires du Texas. Il a aussi spécifié que le milieu multiethnique et le niveau socioéconomique des élèves du quartier n'étaient pas associés aux mouvements du personnel.

2.4.7 Les facteurs relatifs aux institutions scolaires et administratives

Les décisions prises par les administrateurs des commissions scolaires constituent, selon Schwille *et al.* (1983), un facteur qui relève des institutions scolaires et administratives. Ces

décisions sont constituées de règles et de normes établies et prescrites par les institutions administratives. Ce facteur est à considérer, dans le cadre de cette recherche puisque ces règles et ces normes pourraient fournir de l'argumentation et des justifications aux enseignants dans des contextes de désaccords (avec les collègues, les parents, etc.) sur les pratiques. En effet, afin d'enseigner tel qu'ils le désirent, avoir des arguments permet aux enseignants de contrer certaines demandes de diverses parts ou intervenir au niveau du classement et des principales méthodes d'enseignement dans les classes mises sur pied pour les élèves.

Merryfield (1994), quant à lui, a fait ressortir les aspects en lien avec les caractéristiques des bâtisses telles que leur entretien, les conditions d'hygiène, etc. comme étant des facteurs ayant un impact sur l'écart entre les conceptions et les pratiques. En effet, ces facteurs avaient un impact positif pour les enseignants en question, En effet, ils semblaient sentir que leurs institutions les soutenaient quand ils avaient des éléments à réparer ou des modifications à faire. Ce soutien permettait aux enseignants de se concentrer sur leurs pratiques et ainsi de maintenir une meilleure cohérence.

2.4.8 Les facteurs relatifs aux institutions ministérielles

Dans sa recherche, Richards (2001) a mis en évidence l'impact des mandats ministériels ou orientations politiques prescrites sur les conceptions des enseignants et sur leurs pratiques. En effet, vingt-deux des vingt-quatre enseignants qui ont participé à la recherche de Richards (2001) disent que les projets de l'État relatifs à l'enseignement de la lecture, tels que *Project Read*, *STAR*, *Reading Renaissance*, etc. aux États-Unis, sont des éléments qui influencent leurs décisions. En d'autres mots, les programmes d'intervention mis en place par les instances ministérielles ou universitaires semblent jouer un grand rôle dans la cohérence entre les conceptions et les pratiques des enseignants. Il est important de noter qu'au Québec la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport établit la liste des programmes universitaires qu'il reconnaît. (Liste des programmes universitaires reconnus par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour l'obtention d'une autorisation d'enseigner, 9 janvier 2010.) C'est cette reconnaissance qui donne l'autorisation aux programmes universitaires d'élaborer et de gérer

les programmes de formation. Par conséquent, les instances universitaires font partie de la catégorie de facteur des institutions ministérielles.

Dans une revue de littérature visant à répertorier les nouveaux développements de la recherche sur l'enseignement de la lecture au préscolaire et au premier cycle, Hiebert et Taylor (2000) soulèvent l'impact des mesures officielles mises en place par les institutions ministérielles pour favoriser le développement professionnel des enseignants en lecture. Cette catégorie inclut aussi les programmes de formation initiale. Dans cet ordre d'idées, Levande (1990) révèle que plusieurs enseignants ayant participé à sa recherche identifient les lacunes dans les programmes de formation initiale comme facteur ayant une influence sur les divergences entre leurs conceptions et leurs pratiques. Roulet (1998), quant à lui, a identifié dans sa recherche l'impact de cette charge énorme du Programme de formation des jeunes. Cet enseignant a spécifié que cette charge ne lui permettait pas de relaxer, ni de laisser le temps aux jeunes de développer leurs apprentissages à leur rythme par les moyens qui lui semblent les plus appropriés.

Selon Marland (1977), un des facteurs dans cette catégorie serait l'ensemble des situations imprévues. En ce sens, qu'un problème, ou des difficultés possibles risquent de ne pas permettre, à l'enseignant, de terminer l'activité académique. En effet, ce type de situations demande parfois à l'enseignant de modifier l'activité académique en cours et ce, parfois même si les modifications vont à l'encontre de ses conceptions.

En résumé, l'ensemble de ces facteurs ont été identifiés dans la littérature sera pris en considération dans cette recherche et nous servira de point de départ. Toutefois, comme celle-ci a une orientation exploratoire et vise à tracer le portrait tel qu'il est décrit par les six enseignantes qui ont participé à la recherche, il, est probable que ces facteurs ne soient pas tous mentionnés dans la présentation des résultats. Les facteurs soulevés dans les lignes précédentes peuvent être regroupés dans six principales catégories : le sujet, l'objet, l'agent, l'école et ses constituants, l'institution scolaire et administrative, puis, finalement l'institution ministérielle. Le tableau ci-dessous illustre les facteurs relevés dans la littérature.

Tableau 2.1

Facteurs dans la catégorie de l'agent

L'agent
1. Expérience personnelle de l'enseignant comme apprenti lecteur
2. Habileté de l'enseignant en gestion de classe
3. Niveau scolaire d'enseignement
4. Nombre d'années d'expérience/l'expérience/le fait d'être en début de carrière
5. Expérience sur le terrain
6. Impression que le programme de formation est surchargé
7. Difficulté qu'éprouve l'enseignant à enseigner certaines compétences ou certains savoirs
8. Enseignants ne se sentent pas à l'aise avec l'enseignement de l'écrit
9. Maîtrise du contenu du Programme de formation des jeunes
10. Importance de la formation continue
11. En cours d'un processus de changement et d'évolution
12. Pression pour performer
13. Gestion du temps d'enseignement par l'enseignant
14. La présence d'un horaire qui organise/ précise les périodes/ conflits d'horaire
15. Retard des ressources humaines
16. Manque de ressources pour expliquer les conceptions et les pratiques
17. Organisation des services à l'enseignant
18. Mode d'enseignement
19. Type de questions posées par l'enseignant sur la lecture
20. Évaluation constante et systématique des élèves
21. Connaissance de l'ensemble des moyens d'intervention
22. Matériel
23. Retard des ressources matérielles
24. Accessibilité du matériel
25. Imposition du matériel pédagogique

Tableau 2.2

Facteurs dans la catégorie du sujet

Le sujet
1. Comportement des élèves
2. Réaction au travail demandé
3. Degré de compréhension des élèves du travail demandé
4. Caractéristiques personnelles et intellectuelles des élèves
5. Questions/ demandes des élèves
6. Habiletés des élèves avec la langue d'enseignement
7. Motivation des élèves face à l'activité pédagogique
8. Engagement des élèves dans l'activité pédagogique
9. Réceptivité des élèves au mode d'enseignement utilisé

Tableau 2.3

Facteurs dans la catégorie de l'objet

L'objet
1. Programme ministériel de français
2. Objectifs et la séquence des objectifs du matériel pédagogique d'enseignement

Tableau 2.4

Facteurs dans la catégorie de l'école et ses constituants

L'école et ses constituants
1. Nombre d'élèves dans la classe
2. Nombre d'élèves en difficulté dans la classe
3. Plaintes des parents
4. Communication école/famille
5. Ouverture générale de la communauté enseignante

Tableau 2.5

Facteurs dans la catégorie des institutions scolaires et administratives

Institution scolaire et administrative
1. Décisions prises par les administrateurs scolaires
2. Caractéristiques des bâtisses

Tableau 2.6

Facteurs dans la catégorie des institutions ministérielles

Les institutions ministérielles
1. Décisions faites par les administrateurs des commissions scolaires
2. Programmes mis en place par les institutions ministérielles ou universitaires
3. Lacunes dans les programmes de formation initiale
4. Ensemble des situations imprévues ou des problèmes.

Les trois premières catégories de facteurs (agent - sujet - objet) sont représentées dans le modèle de Legendre (1983) au centre de la situation pédagogique. Les deux catégories suivantes, soit celle de l'école et de ses constituants et celle de l'institution scolaire et

administrative, se rapportent au milieu 2 du modèle de Legendre, soit le milieu de l'infrastructure administrative. La dernière catégorie de facteurs soit l'institution ministérielle est représentée dans le modèle de Legendre (1983) par le milieu 3 de la société. Toutefois, le modèle élargi de Legendre (1983) ne présente pas de façon détaillée les divers sous-systèmes qui se rapportent spécifiquement au domaine de la lecture. C'est la raison pour laquelle, nous avons procédé à l'élaboration d'un nouveau modèle qui pourrait davantage représenter les facteurs soulevés par la littérature. Ce modèle sera présenté à la toute fin de ce chapitre, après la présentation des modèles théoriques actuels de classification des facteurs dans le domaine de la lecture. Ces derniers feront d'abord l'objet d'une analyse critique.

2.5 Les modèles théoriques des facteurs de cohésion

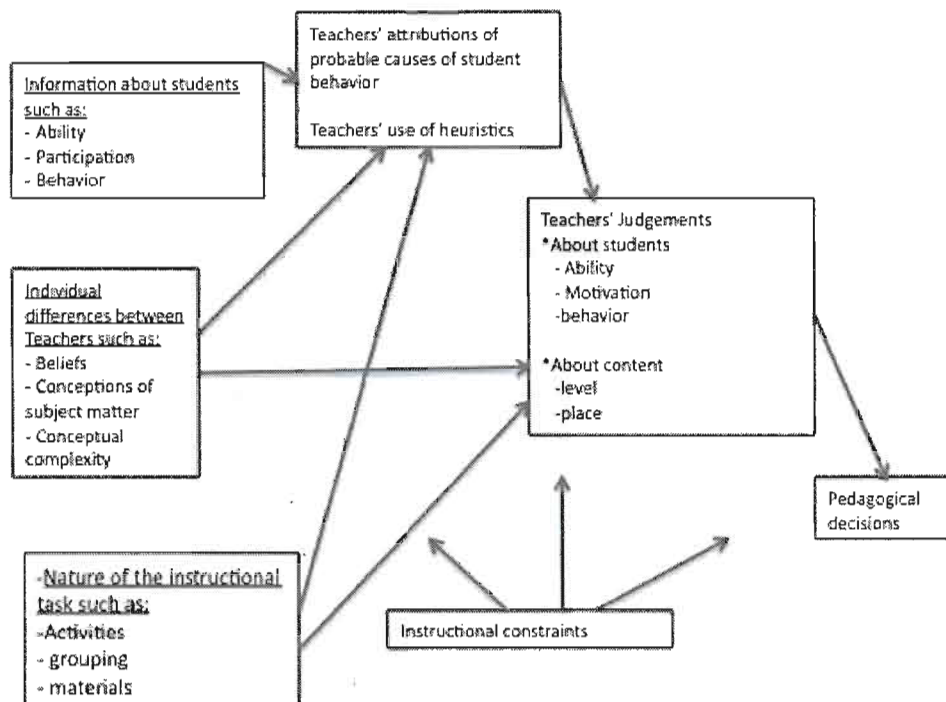
Il existe peu de modèles dans la littérature qui identifient, décrivent et expliquent les facteurs de cohésion tels que perçus par les enseignants à l'égard de l'enseignement de la lecture. Les deux modèles qui s'y rapprochent se sont limités à définir les relations entre les conceptions et les pratiques dans le processus de réflexion de l'enseignant en général. Même s'ils ne décrivent pas les facteurs de cohésion en cause pour illustrer l'écart entre les conceptions et les pratiques, certaines de leurs caractéristiques apportent des éléments pertinents à cette recherche. Par conséquent, dans la prochaine partie, les forces et les aspects manquants des modèles de Shavelson et Stern (1981) et de Clark et Peterson (1986) seront soulevés.

2.5.1 *The decision model* de Shavelson et Stern (1981)

Shavelson et Stern (1981) proposent un modèle inspiré des travaux de Shavelson (1978) et Shavelson, Atwood et Borko (1977). Le modèle en question est présenté dans le schéma ci-dessous.

Figure 2.1

The decision model de Shavelson et Stern (1981)



Ce modèle a l'avantage d'être très complet en ce qui concerne la description du processus de réflexion de l'enseignant, mais son contenu sur les facteurs de cohésion *instructional constraints* est peu détaillé et peu précis. En effet, il identifie tous les processus et toutes les étapes qui mènent l'enseignant à la prise de décision sur des pratiques à adopter. Ce processus de réflexion est représenté et regroupé en sept ensembles. Ces ensembles sont : la nature de l'activité pédagogique (*nature of the instructional task*), les décisions pédagogiques (*pedagogical decisions*), les différences individuelles d'un enseignant à l'autre (*individual differences between teachers*), le jugement de l'enseignant (*teachers' judgements*), les

informations sur les élèves (*information about students*), les perceptions des enseignants sur les causes des comportements des élèves (*teachers attributions of probable cause of students behavior*) et finalement, les facteurs de cohésion ou de non-cohésion (*instructional constraints*).

Toutefois, dans le cadre de notre recherche, l'accent n'est pas mis sur le processus de réflexion de l'enseignant, mais plutôt sur les facteurs qui interviennent à un endroit ou à un autre de ce processus.

De plus, les liens illustrés par les flèches entre l'ensemble des facteurs de cohésion ou de non-cohésion (*instructional constraints*) et le processus de réflexion de l'enseignant paraissent confus puisque les flèches ne se terminent pas dans une boîte précise. Or, à notre avis, cet ensemble de facteurs de cohésion *instructional constraints* constitue l'élément clé de justification de la cohérence ou de la non-cohérence. Ces éléments soulèvent l'importance que cet aspect du modèle soit clair, détaillé et que les liens avec le processus de réflexion de l'enseignant soient précis.

En plus du manque de précision, les relations entre les différents ensembles sont univoques et dissociés les uns des autres. En effet, dans le schéma de la figure 1, les flèches qui établissent les relations entre les différents ensembles du modèle sont orientées seulement dans un sens et il n'y a aucun chevauchement ni aucune inclusion entre les divers ensembles. Toutefois, tel que précisé par Legendre (1983), les quatre sous-systèmes qui constituent la situation pédagogique sont mutuellement reliés. Ils doivent donc être en constantes relations.

Finalement, le modèle de Shavelson et Stern (1981) risque de ne pas être représentatif de la réalité actuelle et du contexte de cette étude. En effet, il a été élaboré en 1981 et il vise à tracer un portrait global de l'enseignement et ne cible pas spécifiquement l'enseignement de la lecture au Québec. Plus spécifiquement au contexte de notre étude, divers changements sont intervenus dans le domaine de l'éducation, dont certains ont marqué le Québec. Notons, entre autres, la réforme des programmes de formation de 2001, qui, sans contredit, fait partie de ces divers changements marquants. En ce sens, tel que précisé précédemment, le milieu de l'enseignement est amené à évoluer en fonction de la société et des décisions des institutions gouvernementales (Schwille *et al.*, 1983). Chaque société vit des changements qu'il faut considérer. Par conséquent, à notre avis, pour bien décrire les multiples facteurs en cause

dans l'écart entre les conceptions et les pratiques des enseignants, il faut prendre en compte tant les composantes attribuables à l'enseignement en général que les composantes spécifiques à l'enseignement de la lecture. Sans relancer le débat sur les didactiques générales et spécifiques, nous croyons qu'un modèle représentatif des facteurs responsables de l'écart entre les conceptions et les pratiques doit être autant général que spécifique.

Bref, le manque de précision, l'absence d'interrelation entre les différents ensembles et le peu de lien avec la réalité actuelle et contextuelle de l'enseignement de la lecture rendent limitative l'utilisation de ce modèle. En effet, l'objectif principal de cette recherche vise à décrire l'ensemble des facteurs de cohésion précédents dans le contexte dans lequel se situe l'enseignant. Les liens représentent les interrelations entre le contexte, l'enseignant et les divers facteurs.

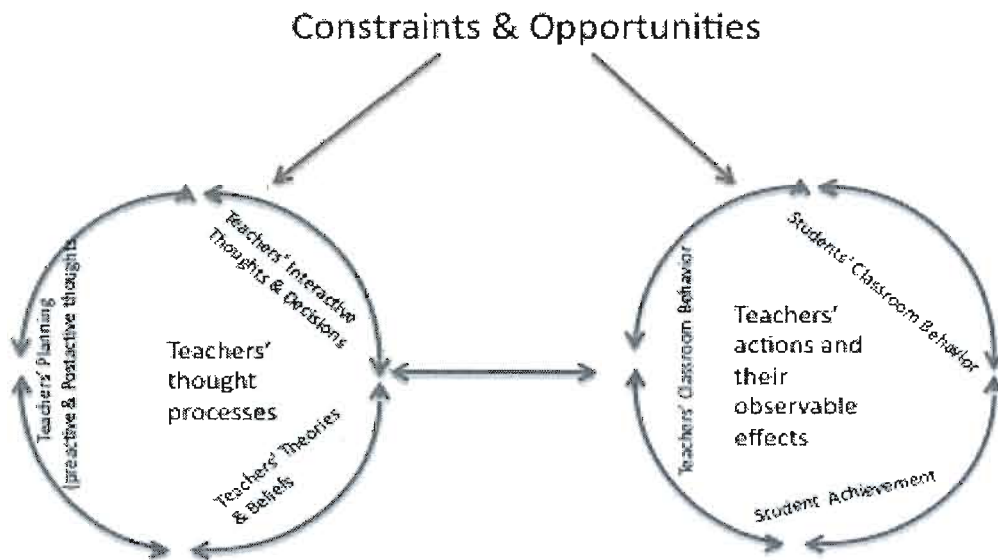
2.5.2 The Model of teachers thought and action de Clark et Peterson (1986)

Un autre modèle des conceptions et pratiques des enseignants a été présenté par Clark et Peterson (1986). Dans la sous-section qui suit, nous ferons une analyse critique de ce modèle dans le but d'identifier les éléments à retenir et à rejeter en lien avec la présente recherche.

Le modèle de Clark et Peterson (1986), intitulé *Model of teachers thought and action*, illustre les différentes orientations et les divers résultats obtenus dans les recherches sur la pensée de l'enseignant.

Figure 2.2

Model of teacher's thought and action (Clark et Peterson, 1986)



Clark et Peterson (1986) définissent les facteurs de cohésion comme étant des contraintes ou des opportunités dans les pratiques enseignantes. Dans le cercle de gauche, la partie « Processus de réflexion des enseignants » (*Teachers' thought processes*) comprend les aspects tels que l'ensemble de la planification des enseignants avant et après la mise en action, les pensées et les décisions interactives des enseignants et finalement, les théories et les conceptions auxquelles adhèrent les enseignants. Le cercle de droite, « Actions et effets observables des actions de l'enseignant » (*teachers' actions and their observable effects*), fait référence aux pratiques enseignantes et comprend les pratiques des enseignants, le comportement des élèves et la réussite scolaire de ceux-ci.

Tout d'abord, il est important de souligner que le modèle de Clark et Peterson (1986) inclut les trois volets étudiés dans notre recherche soit les conceptions, les pratiques et les facteurs de cohésion. Ces ensembles se rapprochent plus de notre recherche que ceux du modèle précédent.

De plus, contrairement au modèle de Shavelson et Stern (1981), les interrelations illustrées dans le modèle de Clark et Peterson (1986) montrent clairement l'origine et la destination des flèches de relation, ce qui rend les relations entre les différents ensembles plus précises. Ceci constitue, à notre avis, un avantage du modèle de Clark et Peterson (1986) comparativement à celui de Shavelson et Stern (1981). D'autre part, les trois ensembles sont mis en relation entre eux par des flèches biunivoques. Le sens de ces flèches indique que le processus de pensée de l'enseignant est influencé par les actions des enseignants et vice versa.

En plus d'illustrer de façon précise les interrelations entre les différents ensembles du modèle, il est possible de remarquer que les différents éléments d'un même ensemble sont mis en relation entre eux. Ces relations sont illustrées par les flèches en circuit circulaire fermé et à double sens délimitant chacun des ensembles.

Toutefois, dans l'optique de notre recherche, ce modèle présente encore deux principales lacunes en ce qui a trait aux interactions. Tout d'abord, malgré le fait que l'ensemble des contraintes et des opportunités soit mis en relation avec les deux autres ensembles, cette relation se fait à sens unique, ce qui est illustré par les flèches univoques. Tel que mentionné précédemment dans la problématique, l'étude des facteurs de cohésion n'est pas une recherche de cause à effet, mais se rapproche plus d'une relation bidirectionnelle. Par conséquent, ce modèle-ci ne semble pas être, lui non plus, le plus approprié pour notre recherche.

Deuxièmement, tout comme pour le modèle de Shavelson et Stern (1981), son application peu récente nous amène à chercher un modèle qui réponde davantage à la réalité actuelle et au contexte de l'enseignement de la lecture au Québec.

Finalement, les catégories reflètent davantage les conclusions ou les conceptualisations des chercheurs sur le domaine de la pensée des enseignants (Clark et Peterson, 1986) puisqu'elles sont issues de la théorie et ne proviennent pas de la réalité ou de l'expérience des

enseignants. Toutefois, notre recherche vise à faire ressortir la cohésion entre les conceptions et les pratiques et à décrire les facteurs de cohésion tels que perçus par les enseignants dans leur milieu.

Bref, l'ensemble des modèles présentés jusqu'à maintenant ne semblent pas mettre l'accent sur :

- l'identification exhaustive des facteurs de cohésion en cause ;
- des relations dynamiques et précises entre les différents ensembles du modèle ;
- la réalité actuelle issue de la pratique des enseignants ;
- l'enseignement de la lecture au premier cycle du primaire à Montréal.

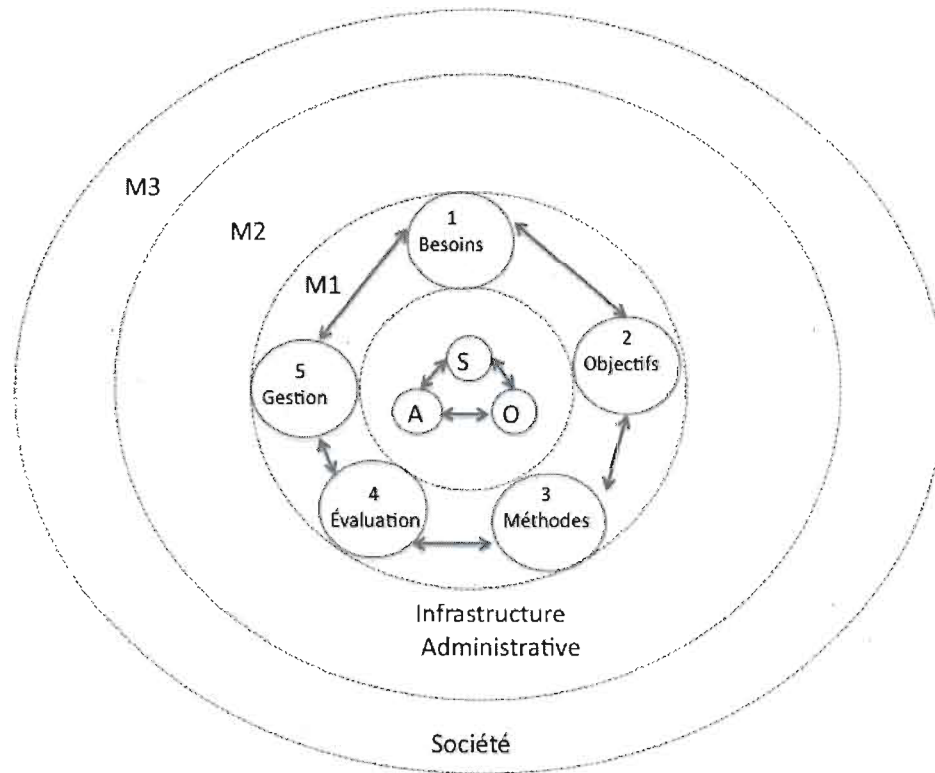
Par conséquent, il semble important d'élaborer un modèle qui pourrait mieux répondre aux objectifs de cette étude. Pour ce faire, nous avons identifié des modèles susceptibles d'illustrer cette réalité en commençant par des modèles généraux pour ensuite proposer des modèles liés directement à la lecture.

2.5.3 Le modèle de la situation pédagogique de Legendre (1983)

Legendre (1983) propose un modèle de la situation pédagogique. Selon ce modèle, la situation pédagogique est constituée de quatre composantes soit le sujet, l'agent, l'objet et le milieu. Tel qu'expliqué dans le chapitre suivant portant sur la méthodologie, ce modèle avait d'ailleurs déjà retenu notre attention pour le classement des facteurs de cohésion.

Figure 2.3

La situation pédagogique et son environnement (Legendre, 1983)



Le sujet

Au centre de ce modèle, nous retrouvons l'élément essentiel de la situation pédagogique, soit le sujet qui s'éduque : l'apprenant. Malgré que le degré d'importance pouvant être accordée à celui-ci varie en fonction de la lunette par laquelle la situation pédagogique est analysée, il demeure le premier concerné dans la situation pédagogique et sans lui, celle-ci ne peut pas avoir lieu. Dans cet ordre d'idées, et en considérant que notre recherche est réalisée à partir de la lunette de l'agent, le sujet sera considéré, mais seulement dans l'optique de la perception que les enseignants ont de lui dans l'enseignement de la lecture. En ce sens, cette recherche décrit la perception qu'ont les enseignants du lecteur du premier cycle, du lecteur

en difficulté et du bon lecteur. Le sujet pourra, aussi, être considéré par l'enseignant comme un facteur de cohésion.

L'agent

L'agent est constitué, selon Legendre (1983), de la ou des ressources humaines ou matérielles impliquées dans l'intégration de l'objet par le sujet et définit en fonction d'une situation pédagogique précise. L'agent est constitué de deux sous-ensembles. Le premier sous-ensemble regroupe les personnes concernées dans la relation entre l'apprenant et l'objet soit : l'enseignant, l'orthopédagogue, la psychoéducatrice, etc. Dans le deuxième sous-ensemble, il y a les moyens qui sont ou seront utilisés dans cette même relation entre l'agent et l'objet tels que les divers modes d'enseignement et le matériel utilisé. Dans notre recherche, l'agent est l'enseignant et celui-ci est pris en considération selon le regard qu'il a sur ses pratiques réelles ou souhaitées en lien avec son approche ou son mode d'enseignement (planification, intervention pédagogique, évaluation), le matériel pédagogique et son rôle. L'agent constitue notre porte d'entrée.

L'objet

L'objet est considéré étant l'objectif d'apprentissage à atteindre. Tout comme les autres éléments, l'objet varie en fonction de l'approche d'enseignement de la lecture. Dans une vision plus traditionnelle, l'objet porterait sur des lettres, des sons et des syllabes. Dans une optique plus socioconstructiviste, l'objet rejoindrait le Programme de formation de l'école québécoise et porterait sur les compétences, les savoirs essentiels, etc. Dans notre recherche, tous ces éléments seront retenus puisque l'objectif est de tracer un portrait de la perception des enseignants et non de valider la situation. Les résultats en lien avec l'objet seront tout de même regroupés et représentés à partir du Programme de formation de l'école québécoise puisque celui-ci est, officiellement, la ligne directrice et prescriptive des six enseignants sujets de notre étude. Une synthèse du Programme de formation de l'école québécoise est présentée ci-dessous.

Le Programme de formation de l'école québécoise

Au Québec, le Programme de formation de l'école québécoise actuel a été mis en place, dans les écoles, il y a maintenant dix ans. Le programme est composé de quatre principales parties soit : des compétences transversales, des domaines généraux de formation, un programme d'éducation préscolaire et des programmes divisés en cinq domaines d'apprentissage. Dans le cadre de notre recherche, les enseignants ont été interrogés principalement sur la discipline du français, un des domaines d'apprentissage du domaine des langues. Plus spécifiquement, les questions du protocole d'entrevue ciblent, les compétences 1 et 4, soit lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires.

Dans son Programme de formation de l'école québécoise, le ministère de l'Éducation propose aussi des repères culturels qui contribueront à fournir à l'enseignant des repères afin d'organiser des pratiques qui seront réalisées dans un environnement particulièrement riche et stimulant. Finalement, le programme énumère des savoirs essentiels qui sont constitués de connaissances et de stratégies à apprendre à chacun des cycles.

À notre avis, le Programme de formation de l'école québécoise fournit à cette recherche une bonne référence afin de s'assurer que le modèle et son utilisation correspondent au contexte spécifique du Québec. Toutefois, il faut préciser que notre objectif n'est pas d'établir le rapprochement qui existe entre les perceptions identifiées par les enseignants et le contenu ou l'approche dans laquelle le programme de formation s'inscrit. Cette étude vise exclusivement à décrire la réalité telle qu'elle est perçue par les enseignants.

Les milieux

Le milieu est l'environnement immédiat dans lequel l'individu apprend. Le milieu gravite autour de l'ensemble des pôles de la situation pédagogique. Il est plus vaste que l'ensemble de l'agent, dans le sens que celui-ci inclut toutes les ressources humaines qui aident et favorisent l'intégration de la relation entre l'objet et le sujet ainsi que toutes les opérations (admission de l'élève, diagnostics, évaluations, tec.), les moyens (locaux, équipement, matériel didactique, temps, finances, etc.), en dehors du lien direct avec la lecture, qui y contribuent. Legendre (1983) divise l'ensemble milieu en trois sous-ensembles. Le premier sous-ensemble est l'infrastructure pédagogique. Ce sous-ensemble est constitué des besoins

du sujet, des plans de formation, des méthodes d'enseignement, de l'évaluation et de la gestion des apprentissages au sens large. Le deuxième sous-ensemble est l'infrastructure administrative sous l'optique de toutes les ressources administratives mises à la disposition de l'agent. Le dernier sous-ensemble est la société constituée de tous les systèmes : économique, social, éducatif, politique, culturel, etc.

Dans le cadre de cette recherche, le milieu est pris en considération puisque celui-ci représente le contexte dans lequel les facteurs intervenant entre la conception et la pratique se retrouvent. Afin d'organiser tous les divers facteurs mentionnés par les enseignantes qui ont participé à notre recherche, divers environnements ont été identifiés. Ces environnements constituent les divers milieux qui gravitent autour de la situation pédagogique de l'enseignement de la lecture au premier cycle du primaire. En effet, les facteurs présents dans ces environnements engendrent, en partie, les décisions pédagogiques.

L'utilisation du modèle de Legendre (1983), dans le cadre de cette recherche, est avantageuse pour trois raisons. Tout d'abord, parce que ce modèle inclut tant les composantes de la situation pédagogique que les différents milieux de celle-ci. Deuxièmement, ce modèle a été choisi parce que ses diverses composantes sont communes à d'autres modèles dont celui de Bronfenbrenner (1978) ce qui démontre en partie la généralisabilité de ce modèle. Toutefois, malgré cet avantage, pour les besoins de cette recherche, le modèle de Legendre (1983) ne peut être retenu seul. En effet, ses composantes s'appliquent à toutes les disciplines scolaires, alors que notre recherche vise spécifiquement à mettre en contexte les facteurs intervenant dans l'enseignement de la lecture en particulier. Par conséquent, dans le cadre de cette recherche, ce pôle demande à être précisé plus largement que la description qu'en fait Legendre (1983) dans son modèle. Pour cette raison, le modèle de Legendre (1983) a été adapté aux objectifs de notre recherche. Vous trouverez, dans la dernière section de ce chapitre, ce modèle adapté et plus détaillé qui inclut la situation pédagogique et le milieu constitué de divers contextes dans lequel évolue la situation pédagogique de l'enseignement de la lecture au premier cycle du primaire au Québec.

L'aspect systémique du modèle de Legendre (1983) constitue une autre raison pour laquelle ce modèle a servi de base à notre propre modèle. Cette approche est très liée à la problématique des facteurs de cohésion impliqués dans l'écart entre conception et pratique.

Certaines explications apportées par Legendre (1983) justifient la pertinence d'adopter une approche systémique dans le cadre de cette recherche. En ce sens, « l'approche systémique se base sur la croyance que l'être humain peut effectivement accroître sa compréhension des phénomènes et agir sur le cours des événements en dépit d'hypothétiques forces immatérielles qui peuvent s'exercer sur lui et son environnement. » (Legendre, 1983, p. 200) À ce propos, la compréhension des phénomènes fait référence, dans le cadre de cette recherche, aux objectifs d'amener les enseignantes à décrire les conceptions et les pratiques en enseignement de la lecture au premier cycle du primaire. Par contre, tel qu'expliqué précédemment, les enseignants ne sont pas toujours conscients de leurs conceptions et du fait que leurs pratiques font parfois appel à un savoir plus intuitif que réfléchi. À notre avis, la verbalisation des conceptions, des pratiques et des justifications de la cohésion ou de la non-cohésion amènera les enseignantes à prendre conscience de ces éléments. Cette prise de conscience leur permettra, ultimement, une meilleure compréhension de ces phénomènes et des situations d'enseignement. Par conséquent, à notre avis, l'utilisation d'une approche systémique permettra de faciliter l'accès à une pratique réfléchie. Ceci renvoie à notre objectif principal soulevé préalablement, soit d'identifier les facteurs de cohésion entre ces conceptions et ces pratiques.

De Rosnay (1975) affirme que l'approche analytique est principalement appropriée à l'analyse des systèmes constitués d'éléments simples et semblables. Toutefois, le contexte de notre recherche vise à décrire l'ensemble des facteurs de cohésion entre les conceptions et les pratiques. Ces facteurs de cohésion représentent des interrelations entre deux systèmes complexes. À ce propos, Donnadiou *et al.* (2003, p. 7) déclarent que « la systémique est non seulement un savoir, mais aussi une pratique, une manière d'entrer dans la complexité. » De par la complexité des interrelations impliquées dans cette recherche, il semble justifié de ne pas avoir recours à une approche analytique. D'autres justifications appuient l'utilisation d'une approche systémique.

Ainsi, selon Legendre (1983, p. 199-200), l'approche systémique se définit comme « un mode de pensée globale où chaque élément est situé dans un ensemble plus vaste, dans un réseau de multiples interrelations de personnes, d'objets, d'événements, de motivations, d'intérêts, d'obstacles, etc. »

Cet auteur montre aussi la pertinence d'adopter une approche systémique qui s'inscrit dans les objectifs de cette recherche. En effet, selon lui, « l'approche systémique se base sur la croyance que l'être humain peut effectivement accroître sa compréhension des phénomènes et agir sur le cours des événements en dépit d'hypothèses immatérielles qui peuvent s'exercer sur lui et son environnement. » (Legendre, 1983, p. 200) À notre avis, la verbalisation des conceptions, des pratiques et des justifications de la cohésion ou de la non-cohésion amènera les enseignants à prendre conscience de la compréhension des facteurs impliqués et de leurs impacts. Cette verbalisation leur permettra, ultimement, d'avoir une meilleure compréhension de la dynamique inhérente aux décisions pédagogiques et aux situations d'enseignement pour ensuite agir sur les impacts.

Par conséquent, étant donné que la théorie systémique semble appropriée à l'étude d'une problématique complexe et plus spécifiquement aux objectifs de cette recherche, notre modèle systémique a été développé à partir de l'ensemble des éléments pertinents des modèles précédents. Ce modèle vous sera présenté dans la section qui suit.

2.5.4 Notre modèle systémique

Certains ajouts et adaptations ont été faits à partir de trois modèles, soit celui de Legendre (1983), celui de Shavelson et Stern (1981) et celui de Clark et Peterson (1986). Ces modifications ont donné naissance à un nouveau modèle plus détaillé et mieux adapté à notre recherche. Ce nouveau modèle servira à illustrer où se situent les facteurs cohésion et leurs interrelations. Cette illustration permet aussi d'organiser les facteurs dans des milieux plus vastes que ceux des modèles précédents et regroupe tous les facteurs de cohésion perçus par chaque enseignante.

Notre modèle est composé de deux grands systèmes. Le premier système est inspiré des modèles de Shavelson et Stern (1981) et de Clark et Peterson (1986). Il décrit les décisions pédagogiques que l'enseignant doit prendre en fonction de ses conceptions et de ses pratiques réelles. Les flèches bilatérales horizontales, entre conceptions et pratiques, indiquent que les deux concepts s'influencent mutuellement dans les deux sens. Tout comme dans le modèle de Clark et Peterson (1986), une attention particulière est portée à la précision de l'origine et à la destination des flèches. Le terme influence mutuelle représente le fait qu'il y a cohérence, les

conceptions déterminent les pratiques adoptées et les pratiques valident les conceptions. En effet, l'expérience et la pratique réflexive permettent de faire évoluer cette dynamique, les conceptions et les pratiques étant constamment mises à l'épreuve ou remises en question par l'enseignant. Cette évolution modifie les décisions pédagogiques de l'enseignant.

À l'opposé, lorsque le manque de cohérence entre conceptions et pratiques est remarqué ou exprimé, il s'accompagne de multiples contraintes. Ces contraintes appelées « facteurs de non-cohésion » sont perçues et exprimées par les enseignants. Ces facteurs créent une pression et peuvent expliquer ce qui empêche l'enseignant d'agir selon sa représentation des choses. C'est pourquoi les flèches verticales entre les décisions pédagogiques et le système des facteurs sont elles aussi bilatérales.

Les pressions favorables ou non créées par les facteurs peuvent émerger d'un milieu et avoir des échos sur d'autres milieux jusqu'à ce qu'ils se rendent à l'enseignant. C'est donc afin de mieux comprendre cette pression multiple qui émerge et que vivent les enseignants que le modèle systémique a été sélectionné. Ce type de modèle montre bien la dynamique interrelationnelle entre chaque ensemble qui le constitue. Dans ce modèle, les facteurs de cohésion sont représentés par un autre système relié au premier.

Ce deuxième système est composé de quatre environnements représentés par des cercles enchâssés. Cet enchâssement représente et illustre d'une part le réseau des multiples interrelations qui peuvent se faire tant vers le centre du modèle que vers l'extérieur de celui-ci. La pression se fait entre les constituants des divers environnements et est aussi exercée vers le noyau, soit l'enseignant. Cette pression est illustrée par les lignes pointillées des cercles.

L'environnement central du modèle est celui de la situation pédagogique puisque les pôles de la relation pédagogique (agent, sujet, objet) constituent le point de départ de l'enseignement de la lecture au premier cycle du primaire. En effet, le pôle de l'objet a été étudié sous la lunette des compétences, des savoirs et des repères culturels liés à l'enseignement de la lecture au premier cycle. Le pôle de l'agent a été abordé en considérant les approches ou les modes d'enseignement, le matériel et le rôle que l'agent s'attribue. Le pôle du sujet, quant à lui, a été vu par la description du lecteur en général, du lecteur débutant et des différents types de lecteurs. Cet environnement central de la situation pédagogique est

exclusivement orienté sur l'enseignement de la lecture. Cette concentration répond à une des cibles de cette recherche, soit la présentation des réalités actuelles de l'enseignement de la lecture.

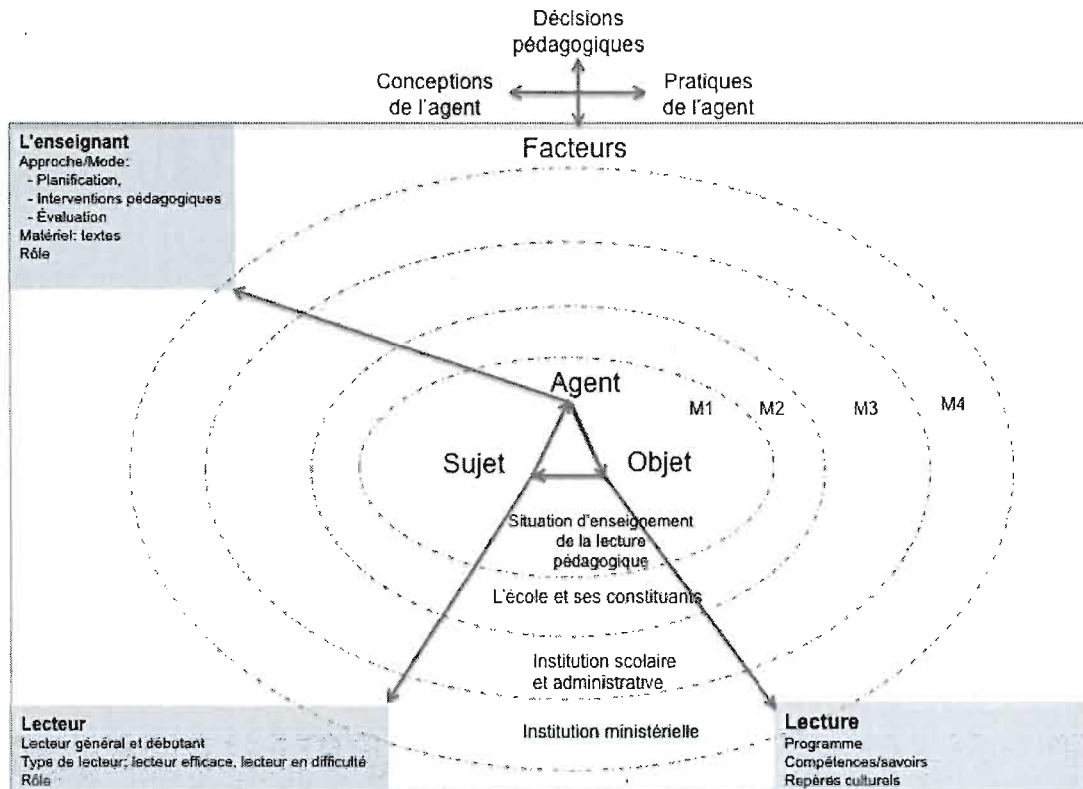
Le deuxième environnement est celui de la classe et ses constituants. La classe sera considérée comme une organisation scolaire telle que définie par Legendre (1993, p. 187) soit un « ensemble d'élèves d'un établissement d'enseignement réunis à partir d'une ou de plusieurs caractéristiques communes. » Par conséquent, tous les éléments relatifs aux élèves, en tant que groupe classe, et à l'environnement de la classe se retrouvent dans cet environnement. Il est possible d'y retrouver, par exemple, les parents, les tuteurs, les familles des élèves, les autres enseignants, etc.

Au-delà de la classe, il y a l'institution scolaire et administrative. Cet environnement est plus large que le précédent. C'est-à-dire qu'il comprend les éléments en lien avec l'école et l'institution d'apprentissage à laquelle l'enseignant adhère, mais non directement en lien avec leur classe ou leurs élèves. Cet environnement se rapproche de l'ensemble l'infrastructure pédagogique du modèle de Legendre (1983). En effet, les éléments que l'auteur inclut dans cet ensemble sont les besoins généraux des élèves, les plans généraux de formation de l'institution scolaire, les méthodes d'enseignement général prônées par l'institution, etc. Il est important de noter que les facteurs qui ont été soulevés dans cette recherche sont représentatifs de la réalité actuelle au Québec. Cet aspect était absent dans les modèles précédents.

Finalement, le dernier environnement est celui des institutions ministérielles. Cet environnement inclut les éléments de l'infrastructure administrative et de la société du modèle de Legendre. Il est donc considéré sous l'optique de toutes les ressources administratives mises à la disposition de l'agent et tous les systèmes (économique, social, éducatif, politique, culturel, etc.).

Figure 2.4

Modèle dynamique des interrelations entre conceptions et pratiques et ses facteurs explicatifs de cohésion pédagogiques



En conclusion, notre recherche porte sur la dynamique dans laquelle l'enseignant se trouve selon sa perception. Le terme « dynamique » fait référence aux multiples interactions et interrelations qui se créent entre les différents environnements dans l'enseignement de la lecture au premier cycle du primaire. Le recours à deux systèmes dans notre modèle permet d'illustrer, dans un premier temps, des interrelations plus générales, soit le système des décisions pédagogiques. Le deuxième système permet de représenter les divers facteurs qui interviennent et qui influencent la cohésion entre les conceptions et les pratiques. Par conséquent, ce modèle propose un cadre d'analyse susceptible d'atteindre notre objectif, soit de valider les facteurs de cohésion entre les conceptions théoriques des enseignants et leurs pratiques.

2.6 Questions et objectifs

Dans le cadre de ce travail, nous cherchons à tracer le portrait des facteurs de cohésion et de non-cohésion mentionnés par les enseignements permettant ou non la cohérence entre théorie et pratique. Pour ce faire, deux questions nous apparaissent préalables et nous les rappelons ici :

- 1- Quelles sont les conceptions des enseignantes du premier cycle du primaire à l'égard de la lecture en général ?
- 2- Les enseignantes se disent-ils cohérents entre leurs conceptions de la lecture, de l'enseignement de la lecture et de leurs pratiques ?

Ces deux questions mènent à notre question principale :

- 3- Quels sont les facteurs qui expliquent la cohésion ou l'absence de cohésion entre les conceptions de l'enseignement de la lecture à l'égard de l'acte de lire des enseignantes et de leurs pratiques pédagogiques.

Plus précisément, cette recherche vise les objectifs suivants :

- Établir un portrait de la cohésion ou de la non-cohésion entre les conceptions et les pratiques selon la perception des enseignantes (questions 1 et 2);
- Tracer un portrait des facteurs identifiés par les enseignantes (question 3).

L'élaboration du modèle systémique de l'enseignement de la lecture permettra de cerner et de représenter les facteurs de cohésion entre les conceptions théoriques et les pratiques identifiés par les enseignants. Ces facteurs seront mentionnés par eux lors d'entrevues dirigées. Ces entrevues ainsi que les précisions méthodologiques seront présentées dans le prochain chapitre.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 Type de recherche

Cette recherche vise deux principaux objectifs, soit d'une part d'amener six titulaires du premier cycle du primaire à déterminer la perception qu'ils ont de la cohérence entre leurs conceptions et leurs pratiques dans l'enseignement de la lecture, puis d'autre part, et principalement, à faire ressortir les facteurs de cohésion ou de non-cohésion entre ces conceptions et ces pratiques. La recherche ne vise pas à dresser un portrait à grande échelle, mais plutôt à décrire en profondeur le phénomène annoncé dans notre problématique. Cette dernière s'apparente par le fait même à la visée fondamentale de la recherche qualitative descriptive qui permet au chercheur d'étudier en détail et en profondeur une problématique particulière (Patton, 1990).

La méthode de recherche choisie est l'étude de cas. Cette technique permettant de cibler un contexte particulier (Merriam, 1988). En effet, l'étude a été réalisée à Montréal, ville qui se caractérise par son milieu social très hétérogène (revenus familiaux diversifiés, cultures multiples, écoles privées vs écoles publiques, etc.). Or, le milieu dans lequel se trouve l'enseignant rend parfois difficile la mise en place des pratiques (Murray et Macdonald, 1997). De plus, comme nous l'avons mentionné précédemment dans la problématique, l'objet d'étude de la présente recherche vise l'identification de facteurs variés intervenant dans la prise de décisions des enseignants (Clark et Peterson, 1986). Par conséquent, comme chaque enseignant est unique, et chaque milieu scolaire également, nous avons opté pour une étude de cas multiples.

3.2 Sélection des participants

Tel qu'il a déjà été mentionné, l'initiation en lecture dans les premières années du primaire est critique pour assurer un bon départ aux élèves. Par conséquent, seulement les enseignantes du premier cycle sont visées par cette recherche. Les résultats de cette recherche ne peuvent donc pas être étendus aux autres cycles.

Au cours des dernières années, beaucoup de recherches ont porté sur les liens entre l'enseignement de la lecture et son impact dans la réussite des élèves en lecture (Kamil, Mosenthal, Pearson et Barr, 2000). Paradoxalement, malgré le fait que l'enseignant représente un des pôles les plus importants du triangle pédagogique, les recherches se sont peu penchées sur les problématiques liées à l'enseignant et principalement à leur perception de cohérence entre leurs conceptions et leurs pratiques (Richards, 2001). Or, le problème de cohérence entre conceptions et pratiques a un impact considérable sur les lecteurs puisque que leur réussite dépend étroitement des valeurs pédagogiques ou des interventions de l'enseignant. Deux raisons ont motivée la sélection exclusive des écoles de Montréal. Premièrement, nous avons voulu éliminer l'impact possible du type de région (rural ou urbain) sur le phénomène à l'étude. Ce choix a été justifié par le fait que plusieurs autres variables telles que le nombre d'années d'expérience, la formation continue, etc. semblaient, selon les recherches, être plus significatives. Deuxièmement, les critères de sélection de l'échantillon ont été restreints à la situation géographique de Montréal et à un maximum de six sujets dû à des limites de temps et de ressources humaines.

Par conséquent, la population est composée uniquement de six enseignantes du premier cycle du primaire (1^{ère} et 2^e année) sélectionnées en fonction des critères mentionnés plus bas. Ce nombre ne permet pas d'atteindre une saturation empirique, mais permettra néanmoins d'atteindre nos objectifs principaux qui consistent à faire ressortir la perception que six enseignantes ont de leur cohérence et deuxièmement à décrire en profondeur les facteurs qui entrent en jeu entre les conceptions de l'enseignement de la lecture des enseignantes et leurs pratiques dans cette discipline.

Afin d'être en mesure d'étudier l'ensemble des facteurs retenus et présentés dans le cadre théorique, nous avons eu recours à un échantillon intentionnel. Ce choix, selon Savoie-Zajc (2000, p.8) est donc « un choix conscient et volontaire des répondants par le chercheur. »

Ceci permet d'aller chercher une diversité de caractéristiques du corps professoral telles que, dans la présente recherche, années d'expérience, type de milieu où se trouve l'école, etc.

Les enseignantes de l'échantillon enseignent donc dans des milieux socioéconomiques variés. En effet, deux enseignantes ont un poste dans des écoles dont l'indice de défavorisation publié par le MELS indique que l'institution se trouve dans un milieu défavorisé; l'indice des trois autres écoles les situe dans un milieu favorisé. Dans le choix des participants, d'autres éléments tels que le niveau d'expérience, la formation initiale, l'implication dans la formation continue en lecture, et les caractéristiques particulières de la clientèle ont été considérés. Ces informations ont été communiquées par les enseignantes eux-mêmes. Le tableau 3.1 présente une synthèse des caractéristiques des enseignantes.

Tableau 3.1
Portrait global du groupe d'enseignantes

Enseignante	Lieu de formation	Années d'expérience	Années d'expérience au premier cycle	Années de scolarité	Type de milieu selon l'enseignante	Implication dans la formation continue
1		7	6	3 ans	Allophone et multiethnique	Oui
2		15	9	3 ans	Francophone, milieu moyen-aisé	Oui
3		6	3	3 ans	Québécois et francophone	Oui
4	Université Laval	4	3	4 ans	Multiethnique	Non
5	Liban	20	15	Non précisé	Allophone et multiethnique	Oui
6	Concordia	10	8	3 ans	Bilingue, privé et public	Oui

Les participantes ont été contactées par téléphone pour nous permettre de dresser leur profil de répondante et pour nous vérifier si elles correspondaient aux critères de diversification requis pour l'échantillon. Le consentement verbal a ainsi été obtenu. Lors des entrevues, le protocole de l'entrevue a été présenté aux participantes (voir protocole d'entrevue, appendice A). Nous avons aussi souligné que leur participation était volontaire et

qu'elles pouvaient se retirer à tout moment sans préjudice (voir lettre de consentement, appendice B).

3.3 Collecte de données

Dans la section qui suit, la méthodologie utilisée pour recueillir et traiter les données sera présentée. Il sera, entre autres, question de la collecte des données, l'élaboration du canevas d'entrevue ainsi que l'analyse et la codification des données.

3.3.1 Moyens de prise de données dans notre étude

Techniques de prise de données choisies et instruments utilisés

Une grande diversité de techniques de prises de données sont utilisées dans les recherches mentionnées antérieurement dans la problématique et dans le cadre théorique. Parmi ces techniques, notons l'observation, le journal de bord, les entrevues. Toutefois, aucune de ces techniques ne semble avoir permis de mesurer efficacement les concepts et les pratiques. Par conséquent, aucune de ces techniques ne semble privilégiée par rapport aux autres (Charalambous, Philippou et Kyriakides, 2002). Ces techniques ont des aspects qui ne rendent pas leur utilisation appropriée à cette recherche. En effet, l'observation va identifier les pratiques de l'enseignante telles qu'elle les applique. De plus, ces pratiques sont identifiées à partir du regard du chercheur. Toutefois, cette recherche, vise à décrire les pratiques telles qu'elles sont perçues par l'enseignante et non par le théoricien.

Le journal de bord est, quant à lui, une technique qui laisse une très grande latitude sur le type d'information que le sujet qui participe à la recherche va communiquer. En ce qui concerne l'entrevue, celle-ci permet de laisser une certaine latitude au le sujet qui participe pour qu'il puisse exprimer sa vision tout en permettant de circonscrire des balises liées à l'objectif de la recherche.

Selon Deford (1985) et Hoffman et Kugle (1982), des difficultés méthodologiques seraient une des raisons possibles pour les inconstances observées dans les résultats des recherches sur le processus de réflexion des enseignants. On peut donc constater que les chercheurs qui étudient le processus de réflexion des enseignants sont encore en quête de techniques spécifiques dans ce domaine de la recherche.

Cette étude vise à cerner la perception des enseignantes et ne prétend pas comparer la réalité telle qu'elle est constatée par le domaine scientifique. L'ensemble des techniques utilisées dans les recherches semblables n'ont pas été choisies ici. En effet, dans cette étude de cas multiple, nous avons opté pour une collecte de données basée sur des entrevues semi-dirigées privilégiées. Olson (1980) souligne, entre autres choses, que pour avoir accès aux contraintes et difficultés que les enseignants rencontrent, les chercheurs doivent permettre aux enseignants de parler « leur langage. » Dans cet ordre d'idées, un protocole d'entrevues semi-dirigées a permis aux enseignantes de s'exprimer librement et d'utiliser le vocabulaire avec lequel elles se sentaient à l'aise. De plus, l'utilisation d'entrevues a permis d'amener les enseignantes à réfléchir sur leurs propres pratiques. Comme le soulignent plusieurs recherches portant sur l'enseignement des mathématiques, cette réflexion sur l'action est un aspect qui a besoin d'être développé. (Lerman 1990; Jaworski 1994) Un canevas d'entrevue semi-dirigée a été élaboré pour cette recherche. Il en sera question dans la section suivante.

3.3.2 Élaboration du canevas d'entrevue

Aspects abordés dans le canevas d'entrevue

Comme précisé au début de ce chapitre, cette recherche vise d'une part à faire ressortir la perception que six enseignantes ont de la cohérence entre leurs conceptions et leurs pratiques dans l'enseignement de la lecture et d'autre part à identifier quels facteurs elles invoquent pour expliquer le manque ou la présence de cohésion. Les sujets abordés par les entrevues se limitaient au domaine de la lecture, mais permettaient aussi aux enseignantes de répondre plus largement aux questions en touchant des aspects liés à la globalité de leur tâche. Toutefois, afin de répondre à nos objectifs, deux questions apparaissaient préalables soit :

- 1- Quelles sont les conceptions des enseignantes du premier cycle du primaire à l'égard de l'enseignement de la lecture?
- 2- Quelles sont les pratiques des enseignantes du premier cycle du primaire à l'égard de l'enseignement de la lecture?

Ces questions ont été posées pour chacun des thèmes choisis dans cette recherche. Ces deux questions seront considérées comme la série de questions 1. Ce questionnement amène les enseignantes à prendre conscience de leurs conceptions, de leurs pratiques et facilite la

prise de conscience de la cohérence ou de la non-cohérence. Par la suite les sujets sont plus en mesure de faire émerger leur perception de cette prise de conscience de la cohérence et d'identifier les facteurs qui interviennent entre les conceptions et les pratiques.

Les fondements des questions sur les conceptions et sur les pratiques

La série de questions 1 portait spécifiquement sur les conceptions et les pratiques dans l'enseignement de la lecture et a été construite à partir des modèles de Legendre (1983). En effet, pour chaque pôle de la situation pédagogique une série de questions a été élaborée pour le sujet, l'objet et l'agent. Par la suite, les thèmes des questions ont été comparés à ceux abordés dans les recherches reliées à notre problématique et ont été ainsi validés à partir de notre recension des écrits. Le tableau ci-dessous présente cet arrimage. La série de questions 2 a amené les enseignantes à prendre conscience et à prendre position de leur cohérence ou de leur non-cohérence, dans les trois pôles de la situation pédagogique abordés précédemment. Finalement, la question 3 a permis d'identifier les facteurs qui facilitent (facteur de cohésion) et ceux qui entravent (facteurs de non-cohésion) les pratiques des enseignantes.

Tableau 3.2

Première série de questions : le modèle de la situation pédagogique

Sujet : Le lecteur

Thèmes	Conception
Lecteur	Décrivez- moi ce qu'est un lecteur pour vous, le lecteur en général et le lecteur du premier cycle.
Rôles de l'élève	Selon vous, quels sont les principaux rôles (responsabilités ou implication attribuables à) du lecteur au premier cycle?

Objet : Contenu d'enseignement

Thèmes	Conception
La lecture (sens)	Qu'est-ce que la lecture pour vous en général? Selon vous, qu'est-ce que la lecture pour un élève du premier cycle?
Thèmes	Conception
Compétences savoirs	Qu'est-ce qu'un lecteur doit connaître pour être efficace en lecture?
Programmes/ repères culturels	Que devrait-on enseigner en lecture au premier cycle du primaire? Pourquoi? Décrivez-moi une activité reliée à ces contenus.

Agent : Mode d'enseignement

Thèmes	Conception
Planification	Quel genre de situation ou activité de lecture devrait-on planifier pour les élèves du premier cycle?
Modèle, approche	Y a-t-il une façon d'enseigner (modèle d'enseignement) plus efficace que les autres dans l'enseignement de la lecture au premier cycle du primaire? Si oui, quelle est-elle et pourquoi est-elle plus efficace?
Interventions	Quelles interventions pédagogiques sont les plus efficaces selon vous dans l'enseignement de la lecture?
Évaluation des apprentissages	Quelle est la meilleure manière d'évaluer les apprentissages en lecture de vos élèves?
Texte	Quel serait le matériel de lecture idéal selon vous?
Rôles de l'enseignante	Selon vous, quels sont les principaux rôles (responsabilités ou implication attribuables à ...) de l'enseignant dans l'enseignement de la lecture au premier cycle?

À la série de questions 1, les réponses obtenues correspondent aux conceptions et aux pratiques des enseignantes. Ces réponses n'ont pas été traitées dans le cadre de cette recherche par faute de temps. Toutefois elles seront utilisées pour favoriser, chez les enseignantes, une première prise de conscience et pour leur permettre de répondre aux questions 2 et 3.

Tableau 3.3

Deuxième et troisième série de questions : prise de position sur la cohérence ou la non-cohérence et identification des facteurs

Thèmes	Deuxième série de question : Prise de position	Troisième série de question : Identification des facteurs
Pour tous les thèmes	« Est-ce que vous procédez ainsi ? »	« Pourquoi ne procédez-vous pas ainsi? »

Dans notre recherche, la question 2 permet d'établir le portrait de la cohésion telle que perçue par les enseignantes. En effet, les résultats des recherches sur le processus de réflexion des enseignants indiquent que les enseignants ne semblent pas adhérer à une seule approche

théorique, mais à plusieurs. Ces recherches consultées induiraient la cohésion en associant les données recueillies aux modèles théoriques. Cette association était faite par les chercheurs. Ils arrivaient très rarement à associer un seul modèle théorique à un enseignant. Toutefois, en plus d'obtenir des résultats inconstants, ces recherches ne parvenaient pas à établir un contact avec le monde de la pratique pour instaurer un changement. Les limites observées dans les recherches antérieures nous ont donc amenée à décrire la situation telle qu'elle est perçue par les enseignantes. Par conséquent, dans notre recherche, la cohésion sera déterminée avec la réponse à la question : « Est-ce que vous procédez ainsi? » Cette question sera posée telquel pour les différents thèmes qui ont été identifiés dans les trois pôles de la relation pédagogique. Dans cette recherche, cette question sera considérée comme la deuxième série de questions. Par exemple, à la question : « Quel serait le matériel de lecture idéal, selon vous? (première série), nous ajoutons « l'utilisez-vous? » (deuxième série).

Avec la question 3, nous désirions connaître les facteurs invoqués par les enseignantes pour expliquer la cohérence ou l'incohérence entre conceptions et pratiques. Ainsi, pour chacun des thèmes de la série de questions 1, les questions suivantes ont été posées aux enseignantes :

« Y aurait-il une autre façon de procéder? » et « Pourquoi ne procédez-vous pas ainsi? »

Encore une fois, nous nous référerons à ces questions pour élaborer notre troisième série de questions. Par exemple, aux questions : « Quel serait le matériel de lecture idéal, selon vous? » (première série), et « L'utilisez-vous? » (deuxième série), nous ajoutons « Pourquoi ne le faites vous pas? » comme étant la série de questions 3. En effet ces questions seront posées pour chacun des différents thèmes qui ont été identifiés dans les trois pôles de la relation pédagogique.

Préexpérimentation du canevas d'entrevue

Le canevas d'entrevue a été préexpérimenté sur des sujets intéressés par la recherche, mais qui ne répondaient pas nécessairement aux critères de diversification de l'échantillon. En effet, comme l'entrevue fait appel à un ensemble de techniques spécifiques de dialogue de la part de l'intervieweur (Mucchielli, 2002), la préexpérimentation nous a permis de donner un entraînement aux techniques d'entrevue au chercheur principal, comme le recommande

Van der Maren (1996). Deuxièmement, elle a aussi permis de nous familiariser avec le terrain avant la prise des données réelles. Troisièmement, grâce à la préexpérimentation, des réajustements ont pu être faits au niveau de la formulation et de l'ordre des questions. Cette préexpérimentation a ainsi mené à l'ajout d'une étape dans la procédure d'entrevue. Celle-ci consistait à remettre une version écrite des questions aux enseignantes pour la durée de l'entrevue. Ainsi, elles pouvaient s'y repérer plus facilement. Quatrièmement, à cette étape, il a été possible de valider notre modèle de classification des facteurs. À la suite de notre préexpérimentation, aucune modification de contenu n'a été faite à notre modèle.

Les entrevues duraient en moyenne entre 45 et 60 minutes et étaient enregistrées à l'aide de deux magnétophones. Le double enregistrement a été utilisé au cas où des difficultés techniques surviendraient.

3.4 Analyse des données

Les données recueillies lors des entrevues semi-dirigées ont été transcrites intégralement et fidèlement à l'aide d'un logiciel de traitement de texte. L'analyse des données recueillies vise à produire des résultats susceptibles de répondre à nos objectifs de recherche mentionnés précédemment. Étant donné le type de recherche descriptif et les données obtenues lors des protocoles d'entrevue, nous avons opté pour une analyse de contenu.

L'analyse de contenu est un processus d'identification, de codification et de catégorisation d'unités de sens dans des données basées sur la déduction et l'inférence (Patton, 1990). Le contenu des verbatims a donc été lu, relu et relu jusqu'à ce que les données de chaque sujet soient séparées en unités de sens. Selon Lincoln et Guba (1985), une unité de sens doit répondre à deux critères. Tout d'abord, elle doit être heuristique, ce qui signifie que l'unité doit révéler des informations significatives pour le problème de recherche et l'unité doit aussi inciter le lecteur à penser au-delà de l'extrait d'information sélectionnée. Deuxièmement, l'unité doit être la plus petite unité d'information qui peut rester significative, même considérée de façon isolée. Ce qui signifie que cette unité d'information peut être interprétée même en l'absence d'information additionnelle (Lincoln et Guba, 1985, cités par Merriam, 1988). Chacune de ces unités de sens a été transférée dans des cellules

séparées dans un logiciel Excel sous forme de données textuelles et regroupées en unités de sens semblables pour permettre, par la suite, de les classer dans notre modèle théorique.

3.5 Codification des données

Tel que mentionné précédemment, la série de questions 1 constituait des questions préalables visant à rendre possible les questions ultérieures et les réponses obtenues, quoique très intéressantes, n'ont pas été codifiées dans le cadre de cette recherche. Toutefois, elles pourront servir à d'éventuelles analyses qui permettraient, cette fois, de tracer un portrait des conceptions des enseignantes par rapport à l'enseignement de la lecture.

Portrait de la position (ou la perception) de leur cohérence

La codification des données recueillies à la série de questions 2 et à la série de questions 3 a permis de tracer deux portraits. Un premier portrait de la prise de position des enseignantes sur la cohérence (question 2), données rassemblées dans le tableau intitulé « Résumé du bilan de la cohérence et de la prise de conscience de la cohérence de l'enseignant » au chapitre 4. Les données textuelles recueillies à la série de questions 2 ont été catégorisées pour chacun des onze thèmes abordés dans le protocole d'entrevue (types de lecteurs, rôle lecteur, lecture [sens], compétences/savoirs, programme et repères culturels, planification, modèle/approche, intervention pédagogique, évaluation des apprentissages, texte et rôle enseignant) à partir des quatre catégories suivantes :

- 1- Oui, c'est comme ça que je veux procéder et je le fais;
- 2- Ce n'est pas la meilleure façon, mais c'est ce que je fais;
- 3- Non, je ne peux pas procéder comme je veux;
- 4- Aucune réponse précise. Je ne sais pas.

Portrait des facteurs et de leurs cohésions perçus par les enseignantes.

Les facteurs de cohésion ont été catégorisés, comme mentionné précédemment, par la technique d'analyse de contenu. Étant donné la grande diversité d'expressions, le nombre final de catégories de facteurs était très élevé. Cette situation a engendré deux difficultés lors de la catégorisation des facteurs. Premièrement, il arrivait que, malgré que deux expressions

semblaient avoir le même sens, elles ne pouvaient pas être catégorisées en une seule catégorie. En effet, parfois les enseignantes n'explicitaient pas en détail ce que certaines expressions plus générales voulaient dire pour elles. C'est le cas, par exemple, du facteur « contexte spécifique » où l'enseignante n'a pas indiqué quels éléments du contexte elle percevait. Par conséquent, une catégorie plus vaste a été ajoutée, soit le facteur contexte spécifique. En plus de cette catégorie, d'autres facteurs plus précis tels que le milieu multiethnique, le niveau socioéconomique, etc. ont aussi été retenus. La différenciation des catégories a permis d'éviter de faire de l'interprétation des facteurs perçus par les enseignantes. Une autre option dans la catégorisation aurait été possible et aurait permis d'éviter l'interprétation. Cette option aurait été d'inclure dans des expressions plus larges telles que « contexte spécifique » dans d'autres catégories qui s'y réfèrent telles que milieu multiethnique, niveau socioéconomique, etc. Toutefois, le caractère descriptif de cette recherche nous a amenée à vouloir le plus de précision possible en ce qui concerne les facteurs de cohésion. En ce sens, il nous a semblé plus intéressant de connaître la spécificité d'un facteur en cause. Le tableau synthèse de l'ensemble des catégories finales de facteurs est fourni à l'appendice C.

Après avoir décrit l'ensemble des catégories de facteurs de cohésion identifiés par les enseignantes, cette recherche cherchée à cerner quel genre d'impact ces facteurs exerçaient sur les enseignantes, selon elles. Cet impact a été précisé de la manière suivante :

- facilitants, lorsque le facteur permet à l'enseignante d'adopter les pratiques qu'elle conçoit comme idéales;
- entravants, lorsque le facteur amène l'enseignante à adopter d'autres pratiques que celles qu'elle conçoit comme idéales;
- non qualifié, lorsque l'enseignante ne spécifie pas de façon claire par des propos comme « je ne peux pas, c'est défavorable alors je dois faire autrement, etc. » que le facteur favorise ou ne favorise pas qu'elle adopte des pratiques en lien avec ses conceptions.

Les facteurs et leur impact entre les conceptions et les pratiques ont été classés dans le modèle dynamique des interrelations entre conceptions et pratiques et ses facteurs explicatifs de cohésion pédagogique présenté à la figure 4 dans le cadre théorique. Pour ce faire, ils ont

été placés dans l'environnement le plus approprié selon deux critères. Le premier critère est celui de la description des environnements de Legendre (1983). Le deuxième critère est l'acteur principal (enseignant, élève, parents, direction) qui prend les décisions dans le facteur à classer. Prenons l'exemple du facteur manque de connaissances sur les élèves en difficulté. L'acteur principal impliqué est l'enseignant. De plus, selon le modèle de Legendre (1983), l'enseignant est un acteur de la situation pédagogique. Ce facteur sera donc classé dans le milieu 1. Chacun de ces classements dans le modèle a produit un schéma des facteurs propres à chaque enseignante. Vous trouverez ces schémas au chapitre 4 portant sur la présentation des résultats.

Accord interjuges

Dans le but de limiter l'impact des préconceptions sur la conduite des entrevues et sur l'analyse des données induites par la seule chercheuse, la démarche d'analyse de contenu (la sélection des facteurs dans les verbatims et la démarche de classification des facteurs dans notre modèle) a été validée par accord interjuges sur un quart des données choisies au hasard. Les accords interjuges se font habituellement sur 20 % des données tandis que dans notre recherche, l'accord a été réalisé sur les données de deux sujets, soit 33 % de l'échantillon. L'accord interjuges a été réalisé par la chercheuse principale ainsi que par une étudiante au doctorat en psychologie.

Lors de la codification, les désaccords entre les deux juges ont été résolus en révisant et en discutant des définitions des différentes catégories de cohérence, de catégorisation des facteurs et de catégorisation des facteurs dans notre modèle.

Le taux de fiabilité de l'accord interjuges a été calculé en additionnant le nombre d'accords entre les deux juges et en divisant cette somme par la somme du nombre d'accords et du nombre de désaccords. Ce qui est représenté par la formule suivante :

$$\text{Calcul du taux d'accord interjuges} = \frac{\text{Nombre d'accords}}{\text{Nombre d'accords} + \text{nombre de désaccords}}$$

Par exemple, si la juge 1 a associé à la première unité de sens le code 1 et que la juge 2 a aussi associé à cette même unité de sens le code 1, nous déterminons alors qu'il y a accord pour cette unité de sens. Toutefois, si la juge 1 a associé à une unité de sens les codes 13 et 23 et que la juge 2 a associé à cette même unité de sens le code 1, nous déterminons alors qu'il n'y a pas accord pour cette unité de sens. Le calcul du taux d'accord interjuges se fait donc de la façon qui suit :

$$\frac{\text{Nombre d'accords}}{\text{Nombre d'accords} + \text{nombre de désaccords}} = \frac{1}{1 + 1} = 0,5$$

Ce nombre est ensuite ramené en pourcentage pour donner le taux d'accord interjuges.

Dans les tableaux ci-dessous, vous trouverez l'ensemble des pourcentages d'accord interjuges. Le premier accord interjuges a été fait sur la prise de position des enseignantes sur la cohérence ou la non-cohérence dans les trois pôles de la situation pédagogique (question 2). Le deuxième accord interjuges a été fait pour la catégorisation des facteurs soulevés par les enseignantes dans les verbatims (question 3).

Tableau 3.4

Accords interjuges

Accord interjuges sur la prise de position des enseignantes sur la cohérence ou la non-cohérence

Facteurs soulevés par le sujet dans le verbatim	Calcul du taux d'accord interjuges	% d'accord interjuges
Sujets A et B	0,87	87%

Tableau 3.5

Accord interjuges de la catégorisation des facteurs soulevés dans les verbatims

Facteurs soulevés par le sujet dans le verbatim	Calcul du taux d'accord interjuges	% d'accord interjuges
Sujets A et B	0,84	84%

En résumé, les données obtenues ont permis de tracer un portrait qualitatif des facteurs en jeu, de l'implication de cohésion ou de non-cohésion de ceux-ci et finalement, de la perception de la cohérence des enseignantes entre leurs conceptions et leurs pratiques.

L'analyse des résultats n'a pas été validée par les participantes en raison du manque de temps et du mouvement du personnel dans les écoles.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

L'objectif principal de notre recherche était d'amener les enseignantes à identifier les facteurs qu'elles percevaient comme aidant ou nuisant à la cohérence entre leurs conceptions et leurs pratiques. La question 3 permettait d'obtenir des informations sur cet aspect. Toutefois, comme nous l'avons spécifié dans le chapitre précédent, les enseignants ne sont pas toujours conscients de leurs conceptions et de leurs pratiques (Thompson, 1984). En effet, ils font plutôt appel à leur savoir intuitif (Kinzer et Carrick, 1986). Par conséquent, une étape préalable à l'identification des facteurs de cohésion entre les conceptions et les pratiques des enseignantes a été faite. Dans cette démarche, la question 1 permettait aux enseignantes de communiquer leur conception sur différents aspects reliés aux trois pôles de la relation pédagogique, soit l'agent, l'objet et le sujet. Le détail des réponses à cette question n'a pas été considéré dans le cadre de cette recherche, mais servait plutôt de mise en situation permettant d'amener les enseignantes à une certaine prise de conscience. Enfin, la série de questions 2 nous apportait un éclairage supplémentaire car elle obligeait les enseignantes à prendre position en ce qui concerne leur cohérence et à prendre conscience, par le fait même, de la cohérence ou non-cohérence entre leurs conceptions et leur pratique. Les résultats obtenus à cette question de cohérence et de prise de conscience de la cohérence seront traités après l'analyse des facteurs de cohésion qui constitue notre objectif principal.

4.1 Les facteurs de cohésion

Dans la partie qui suit, nous présenterons d'abord les résultats obtenus à la question 3 pour chacune des enseignantes. Ces résultats identifient les facteurs qui facilitent (facteur de cohésion) et ceux qui entravent (facteurs de non-cohésion) les pratiques des enseignantes. Toutefois, ces résultats doivent être présentés et interprétés avec précaution puisque les enseignantes n'indiquaient pas toujours de façon claire et précise si les facteurs identifiés étaient de facteurs de cohésion ou de non-cohésion. De plus, parfois un facteur pouvait être considéré comme un facteur de cohésion dans un pôle ou un milieu, mais être perçu comme un facteur de non-cohésion dans un autre. Ainsi, afin de distinguer si les facteurs sont considérés comme facilitants ou comme entravants, ils seront marqués de façon distincte dans les schémas. Ces schémas sont inspirés du modèle systémique présenté dans le cadre théorique et élaboré spécifiquement pour cette recherche. Ils illustrent le portrait global des facteurs de cohésion de chaque enseignante, ce qui répond au principal objectif de la recherche. Cette illustration se dessine avec la question suivante : « Quels sont les facteurs de cohésion ou de non-cohésion qui déterminent votre pratique? »

4.2 Synthèse de la cohérence et de la prise de conscience de la cohérence

Comme nous l'avons mentionné précédemment, en plus de notre objectif principal, nous voulions aussi connaître deux informations supplémentaires par rapport à la cohérence perçue par les enseignantes consultées :

- 1- Est-ce que les enseignantes se disent cohérentes ?
- 2- Est-ce qu'elles sont conscientes de leur cohérence ou de leur non-cohérence

Pour ce faire, la cohérence était déterminée par ce que les enseignantes répondaient à la question spécifique suivante : « Est-ce que vous procédez ainsi ? » À cette question, les réponses des enseignantes ont été classées de la façon suivante :

- 1- Oui, c'est comme ça que je veux procéder et je le fais;
- 2- Ce n'est pas la meilleure façon, mais c'est ce que je fais;
- 3- Non, je ne peux pas procéder comme je veux;
- 4- Aucune réponse précise. Je ne sais pas.

Il a été convenu que la cohérence était déterminée pour la réponse 1 et la non-cohérence pour les réponses 2 et 3. Enfin, la réponse 4 a été qualifiée de « peut-être » cohérent puisque rien ne l'indique de façon explicite dans les paroles des enseignantes.

Par rapport à la prise de conscience de la cohérence, un regard portant sur le nombre de facteurs identifiés par chaque enseignante et leur prise de position sur la cohérence (positif, négatif, non qualifié) permettra de faire ressortir dans quelle mesure l'enseignante est consciente ou non de cette cohérence. En effet, à l'instar de Duffy et Anderson (1982) qui ont déterminé la complexité des conceptions des enseignantes à partir du nombre de conceptions identifiées et le nombre de perceptions que les enseignantes ont transmis lors des entrevues, l'identification de la prise de conscience se fera à partir du nombre de facteurs et de la prise de position des enseignantes. Prenons l'exemple d'enseignantes hypothétiques, soit l'enseignante A et l'enseignante B. L'enseignante A identifie six facteurs au total. Tandis que, l'enseignante B identifie vingt cinq facteurs. Puisque l'enseignante B a identifié plus de facteurs que l'enseignante A, l'enseignante B a une prise de conscience beaucoup plus éclairée que l'enseignante A. Ainsi, le nombre de facteurs identifiés dans le schéma global présenté après la section sur les facteurs de cohésion est, pour nous à l'instar de Duffy et Anderson (1982), un indicateur de la prise de conscience.

Ce portrait sera enrichi par les réponses qui ont été obtenues à la question 2. En effet, ceux-ci ajoutent des précisions par rapport à la cohérence. En ce sens, la réponse « Je ne sais pas » peut être considérée, selon nous, comme un manque au niveau de la prise de conscience tandis que l'identification d'une ou l'autre des autres réponses indique qu'il y a une certaine prise de conscience. Un tableau synthèse, présenté à la fin de chaque cas, illustre les résultats pour cette donnée de notre recherche.

En résumé, dans la section qui suit, les facteurs perçus individuellement par chaque enseignante seront présentés avec des extraits d'entrevue significatifs. Après chaque extrait d'entrevue la référence de l'emplacement de l'extrait dans le verbatim sera donnée avec l'abréviation suivante : (L.XXX-XXX). Les facteurs ainsi que la perception de cohésion ou de non-cohésion que les enseignantes leurs ont associé seront exposés en reprenant chaque milieu du modèle dynamique des interrelations entre les conceptions et les pratiques et des facteurs explicatifs des cohésions pédagogiques élaboré dans le cadre de cette recherche. Par

la suite, le tout sera illustré dans un schéma intitulé « schéma des facteurs ». Dans les schémas, les facteurs seront identifiés textuellement. Toutefois, le milieu dans lequel ils se situent sera identifié par les codes suivants :

- M1 pour le Milieu 1 de la situation pédagogique
- M2 pour le Milieu 2 de l'école et ses constituants
- M3 pour le Milieu 3 des institutions scolaires et administratives
- M4 pour le Milieu 4 des institutions ministérielles

De plus, ces abréviations seront entourées avec un **encadré** si le facteur a été identifié comme permettant la cohésion, **encerclé** s'il ne permet pas la cohésion et il ne sera **ni encerclé ni encadré** si aucun qualificatif n'a été mentionné.

Finalement, un bilan de la prise de conscience des facteurs sera présenté à la lumière des facteurs identifiés et de la prise de position de chaque enseignante face à la de cohésion perçue.

4.3 Présentation de l'enseignante 1

L'enseignante 1 est une femme avec sept ans d'expérience en enseignement dont six années au premier cycle du primaire. Elle a complété sa formation à l'Université du Québec à Montréal en 1996 et, depuis, a reçu diverses formations données par le centre des enseignantes et enseignants ; un organisme géré par la commission scolaire de Montréal et l'Alliance des professeurs et professeures de Montréal afin de rendre plus accessible le développement professionnel chez les enseignants. Par conséquent, il est possible de dire que l'enseignante 1 s'engage dans son développement professionnel par le biais de formations continues. Au moment de l'entrevue, l'enseignante 1 avait un poste en 2e année du premier cycle. Elle a décrit son milieu d'enseignement comme un milieu allophone et multiethnique.

4.3.1 Les facteurs de cohésion identifiés par l'enseignante 1

Facteurs provenant du milieu de la situation pédagogique d'enseignement de la lecture

Dans le cadre de notre recherche, la lecture est considérée comme l'objet principal d'enseignement. L'enseignante 1 ne semble percevoir aucun facteur relatif à l'objet comme aidant ou nuisant à la cohésion de ses conceptions et de ses pratiques dans l'enseignement de la lecture. Toutefois, certains facteurs émanant des pôles du sujet (deux facteurs) et de l'agent (un facteur) ont été soulevés.

Les deux facteurs identifiés par l'enseignante 1 dans le pôle du sujet sont la *Langue des élèves* (M1.2) et *Le niveau de vocabulaire des élèves* (M1.3). L'enseignante 1 présente ces deux facteurs de façon interreliée. Dans l'extrait du verbatim de l'enseignante 1, il est possible de voir que la langue des élèves et le niveau de vocabulaire de l'élève sont des facteurs de non-cohésion. Puisque l'enseignante doit s'attarder au vocabulaire, elle a la perception que du temps lui est enlevé, et par conséquent, de devoir modifier ses pratiques. À ce propos, elle dit : «Vu que ce n'est pas leur langue maternelle, donc ça peut jouer là, ça veut dire qu'il faut passer plus de temps à l'explication peut-être de certains mots... On a moins de temps pour autre chose. Il faut qu'on change notre façon de faire...» (L.107-110)

Un seul facteur relatif au pôle de l'agent (l'enseignante) a été soulevé. En effet, l'enseignante indique que ses *Habitudes d'enseignement* (M1.1) auraient un impact possible de non-cohésion entre ses conceptions et ses pratiques. De plus, dans l'extrait du verbatim ci-dessous, elle explique que même si ses habitudes d'enseignement ne correspondent pas toujours à ses conceptions, elle poursuit l'utilisation de ces pratiques puisqu'elles correspondent aux pratiques expérimentées dans le passé et qu'elle se sent confortable avec celles-ci. «La façon que j'enseigne, je dis pas que c'est la meilleure, mais c'est celle que je connais, puis c'est celle avec laquelle je suis à l'aise.» (L. 316-317)

Facteurs provenant du milieu de l'école et de ses constituants

L'enseignante 1 a identifié un facteur qui émane du milieu de l'école et de ses constituants. Ce facteur est le fait que le *Milieu* soit principalement *multiethnique* (M2.1). En effet, elle mentionne que le matériel qu'elle désire utiliser n'est pas celui utilisé dans la

pratique puisqu'il ne serait pas idéal étant donné le contexte scolaire spécifique dans lequel elle se trouve, soit un milieu multiethnique. Elle dit spécifiquement : « Je me rends compte en l'enseignant, que ben... c'est peut être le meilleur, pour notre milieu ici, c'est peut-être le meilleur matériel. »

En résumé, l'enseignante 1 identifie le facteur du milieu multiethnique comme un facteur de non-cohésion dans le pôle de l'objet et plus spécifiquement avec le choix du matériel.

Le contexte scolaire spécifique (M2.2) a été identifié, par l'enseignante 1, comme un facteur de non-cohésion. La perception du contexte dans lequel elle enseigne a un impact sur le matériel utilisé dans sa pratique. C'est ce contexte qui amène l'enseignante à faire ses choix, même si dans sa conception un autre matériel serait préférable. En effet, elle explique que le matériel pédagogique qu'elle a utilisé durant l'année scolaire ne correspondait pas nécessairement à celui qu'elle conçoit comme idéal. Toutefois, étant donné le contexte scolaire spécifique, elle a dû faire ce choix.

Au niveau du type de manuel qu'on utilise, j'en ai déjà eu un autre que j'ai préféré. Je trouvais que les textes étaient beaucoup plus riches, sauf qu'au niveau du contexte ici, c'était plus difficile pour les élèves. Donc, on a décidé de choisir un manuel qui était peut-être moins intéressant (...). C'était plus scientifique, que je trouvais beaucoup plus intéressant, mais je pense que dans le contexte ici, il faut aller vers le plus... (L.228-236)

Ce facteur relève de l'institution scolaire puisque ce milieu regroupe l'ensemble des éléments au-delà du groupe classe. En ce sens, puisque le contexte scolaire spécifique s'étend à l'ensemble de l'école, il fait partie du milieu de l'institution scolaire et administrative.

Facteurs provenant du milieu de l'institution scolaire et administrative

L'enseignante 1 n'a pas identifié des facteurs de cohésion et de non-cohésion venant du milieu de l'école et de ses constituantes administratives.

Facteurs provenant du milieu de l'institution ministérielle

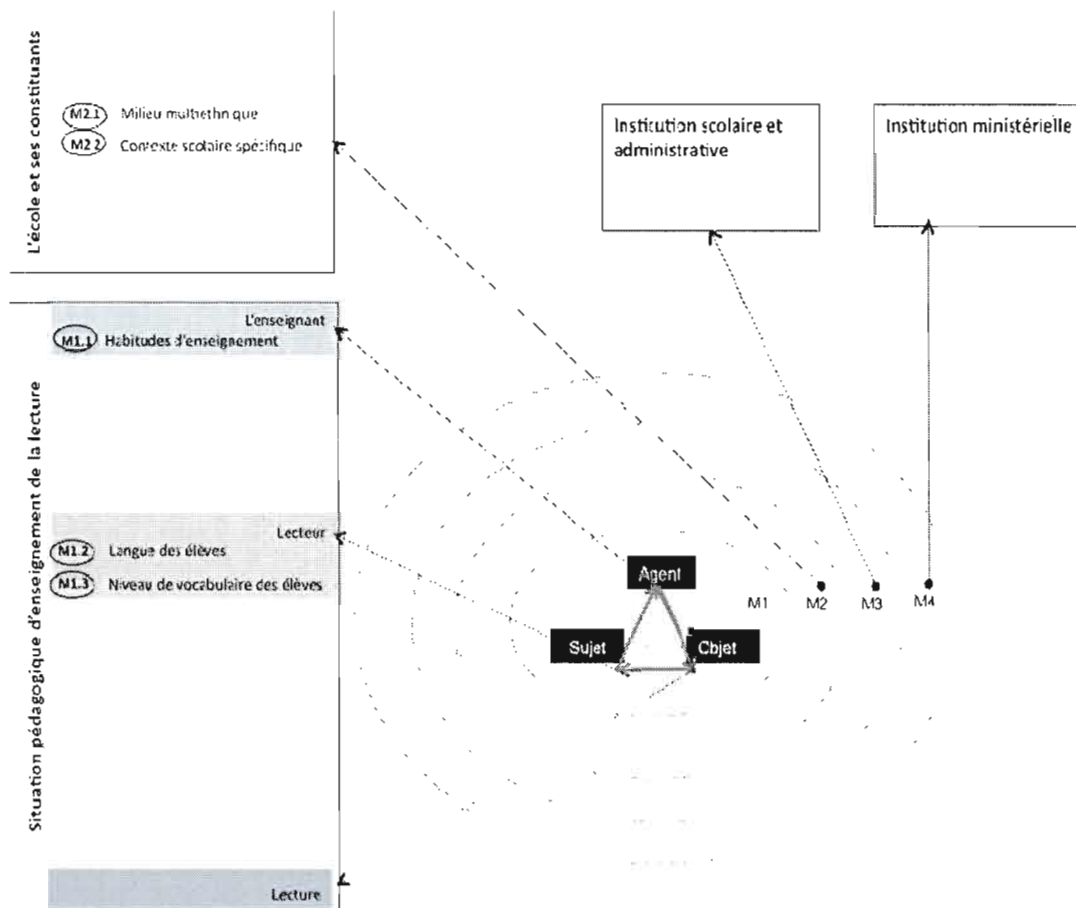
L'enseignante 1 ne semble percevoir aucun facteur favorable ou défavorable à la cohésion entre ses conceptions et ses pratiques dans l'enseignement de la lecture par rapport au milieu de l'institution ministérielle, ce qui n'est pas le cas d'autres enseignantes ayant participé à cette recherche.

4.3.2 Synthèse des facteurs pour l'enseignante 1

En résumé, parmi les cinq facteurs énumérés par l'enseignante 1, trois relèvent du milieu de la situation pédagogique. Cette enseignante identifie donc principalement des facteurs du milieu 1. Les deux autres facteurs proviennent du milieu 2 de l'école et de ses constituants. En ce qui concerne la prise de conscience de l'enseignante 1 (Question 2), aucun des six facteurs n'est perçu comme un facteur de cohésion facilitateur de l'action, mais tous les facteurs ont été identifiés comme des facteurs de non-cohésion. L'enseignante ne perçoit donc aucun facteur de cohésion et prend position face à tous les facteurs puisque aucun n'a été laissé sans qualification précise. Le schéma des facteurs ci-dessous donne, d'une part, un portrait global des facteurs identifiés par l'enseignante 1 et d'autre part, un portrait de la prise de position quant à la cohérence de ceux-ci.

Schéma des facteurs 4.1

Schéma des facteurs de l'enseignante 1

**Légende :**

Facteurs de cohésion : encadré

Facteurs de non-cohésion : encerclé

Facteurs sans qualification précise : sans cercle ni encadré

4.3.3 Synthèse de la cohérence et de la prise de conscience de cohérence de l'enseignante 1

Le schéma des facteurs 4.1 démontre que l'enseignante 1 énumère cinq facteurs de cohérence ou de non-cohérence et qu'elle a pris position quant à la cohérence ou la non-cohérence de tous ces facteurs. À ces constats, s'ajoutent les réponses de l'enseignante à la

question 2, que nous présentons dans le tableau 4.1. La question 2, nous le rappelons, était la suivante : « Est-ce que vous procédez ainsi ? »

Selon les réponses obtenues par l'enseignante 1 à la question 2, celle-ci se décrit comme cohérente cinq fois sur onze et comme non-cohérente deux fois sur onze. Elle est ambivalente ou indécise quatre fois sur onze. La dernière colonne du tableau 4.1 indique aussi qu'elle est consciente de cette cohérence (sept fois sur onze) lorsque la question suivante lui a été posée : « Est-ce que vous procédez ainsi? »

Tableau 4.1

Résumé du bilan de la cohérence et de la prise de conscience
de la cohérence de l'enseignante 1

Pôle	Éléments spécifiques	Réponse à la question 2	Cohérence	Prise de conscience
Sujet	Types de lecteurs	4	Peut-être	Non
	Rôle	1	Oui	Oui
	Lecture : sens	4	Peut-être	Non
Objet	Compétences/savoirs	2	Non	Oui
	Programme et repères culturels	4	Peut-être	Non
	Planification	1	Oui	Oui
	Modèle, approche	2	Non	Oui
	Intervention pédagogique	4	Peut-être	Non
Agent	Évaluation des apprentissages	1	Oui	Oui
	Texte	1	Oui	Oui
	Rôle	1	Oui	Oui

Légende :

- 1- Oui, c'est comme ça que je veux procéder et je le fais;
- 2- Ce n'est pas la meilleure façon, mais c'est ce que je fais;
- 3- Non, je ne peux pas procéder comme je veux;
- 4- Aucune réponse précise. Je ne sais pas.

En jumelant, la prise de position face à la cohérence de chacun des facteurs individuellement, aux réponses de l'enseignante à la question 2, il est possible de constater

des divergences en ce qui concerne le verdict de cohérence et de non-cohérence. Tout d'abord, dans ses réponses à la question 2 (colonne 3), l'enseignante se dit, en général, beaucoup plus cohérente que non-cohérente. Par ailleurs, elle identifie exclusivement des facteurs de non-cohésion à la question 3 (schéma 4.1). De plus, malgré qu'elle ait pris position en ce qui concerne la cohérence de tous les facteurs identifiés, dans la question 3, elle se dit ambivalente ou indécise quatre fois sur onze.

4.4 Présentation de l'enseignante 2

L'enseignante 2 est une femme qui a quinze ans d'expérience en enseignement. Sur ces quinze années d'expérience, neuf ont été complétées au premier cycle du primaire. Malgré que cette enseignante n'ait pas assisté à des formations continues dans le domaine de l'éducation, l'enseignante 2 met en place divers projets liés à l'enseignement de la lecture. En effet, dans son entrevue, elle a indiqué avoir instauré une organisation des classes du premier cycle du type classe combinée et un projet de lecture intitulé « Fanfan ». Par conséquent, malgré le fait que cette enseignante ne soit pas engagée dans des formations formelles, celle-ci semble favoriser son développement professionnel par une recherche constante et par la mise sur pied de projets novateurs. Lors de l'entrevue, l'enseignante était dans une classe combinée (première et deuxième année du premier cycle) dans un milieu qu'elle décrit comme majoritairement francophone et dont le niveau socioéconomique est de moyen à aisé. Les facteurs perçus et identifiés par cette enseignante seront présentés ci-dessous.

4.4.1 Les facteurs de cohésion identifiés par l'enseignante 2

Facteurs provenant du milieu de la situation pédagogique d'enseignement de la lecture

Contrairement à la plupart des autres sujets qui ont participé à notre recherche, le nombre de facteurs que l'enseignante 2 a identifié dans le milieu 1 de la situation pédagogique est moins élevé (six facteurs) que le nombre de facteurs provenant du milieu 2, celui de l'école et de ses constituants (douze facteurs).

En général, la façon dont l'enseignante aborde les facteurs liés au pôle de l'agent se différencie de celle des autres enseignantes qui ont participé à la recherche. Par exemple, le

facteur de *La gestion du temps d'enseignement* (M1.1) est perçu par cette enseignante comme un facteur de cohésion. En effet, elle dit prendre en charge sa gestion du temps d'enseignement en fonction de ses conceptions de l'enseignement de la lecture et donc de ses priorités. L'extrait du verbatim suivant démontre bien l'impact positif de ce facteur sur la cohésion. « Quand je me suis permis de tasser, si vous voulez, les mathématiques, pour vraiment prendre en priorité l'apprentissage de la lecture, ça a enlevé beaucoup de contraintes. » (L.462-464)

La cohésion est aussi perçue par le facteur *Recours à du matériel complémentaire* (M1.2). Encore une fois, l'enseignante 2 dit qu'elle prend en charge le choix du matériel en se procurant le matériel pédagogique complémentaire qui correspond à sa conception de l'enseignement de la lecture. Ses propos sont les suivants: « Littérature jeunesse, on s'est outillés, les enseignants, d'une espèce de banque de livres, ..., spécifiques aux apprentissages, de certaines lettres, de certains sons, répondant bien à ce type de littérature.» (L.551-554) Ces deux facteurs (gestion du temps et matériel complémentaire) sont perçus par l'enseignante comme des facteurs de cohésion. Ils lui permettent donc d'être fidèle à ses convictions pédagogiques.

Toutefois, elle semble percevoir moins de contrôle sur le facteur *Ressources disponibles pour l'enseignant* (M1.4). Voici ce qu'elle mentionne à ce sujet : « Je dirais que mon rôle est énorme... [...] Je me sens toujours un peu responsable. Mais encore là, il faut pas... c'est beau l'enseignante, mais il faut aussi qu'il y ait des ressources autour...» (L. 565-570) L'enseignante n'a pas mentionné de façon claire si ce facteur permet la cohésion ou non. Toutefois, il est évident qu'elle perçoit son impact.

Dans cet extrait du verbatim, l'enseignante aborde le sentiment de responsabilité dans son enseignement. Ce sentiment est soulevé dans le facteur *Pression par rapport à la réussite des élèves* (M1.3) qu'elle a mentionné à trois reprises. Toutefois, elle ne spécifie pas si ce facteur l'amène à être cohérente ou non dans sa pratique. Deux extraits révèlent bien ce que l'enseignante perçoit. Le premier extrait dit :

Parce que j'y étais, j'ai la responsabilité d'apprendre à lire aux enfants en première année. Alors, quand j'entends des collègues qui disent « Oh mon Dieu qu'est-ce que cet enfant-là

fait en quatrième année, en cinquième année? [...] ça a l'air peut-être prétentieux, mais je me sens comme LA personne responsable pour eux. » (L. 565-579)

L'enseignante 2 identifie le *Niveau de vocabulaire de l'élève* (M1.10) et la *Langue de l'élève* (M1.11) comme des facteurs explicatifs importants. Toutefois, même si elle n'indique pas spécifiquement si ces facteurs permettent la cohésion ou non entre ses conceptions et ses pratiques, l'enseignante explique qu'ils appartiennent aux caractéristiques intellectuelles du sujet. Ses propos sont : « un enfant qui n'a pas sa langue maternelle, le français. » (L. 221-222) Elle ajoute : « Il y a des enfants qui vont avoir très peu de vocabulaire parce qu'ils ne l'auront jamais entendu. » (L. 224-225)

Aucun facteur en lien avec le pôle de l'objet n'a été abordé par l'enseignante 2. Toutefois, les facteurs qui émanent des autres milieux ont été abordés. Ils seront présentés dans les paragraphes qui suivent.

Facteurs provenant du milieu de l'école et de ses constituants

C'est dans le milieu 2, celui de l'école et de ses constituants, que cette enseignante a identifié le plus de facteurs (12 facteurs). En plus, la fréquence à laquelle les facteurs ont été mentionnés varie entre 1 fois et 4 fois pour un même facteur. Cette situation pourrait indiquer que l'enseignante perçoit le milieu de l'école et de ses constituants comme étant celui qui a le plus d'impact pour elle.

Le *Rôle des parents dans la stimulation précoce et dans l'accessibilité à la lecture* (M2.11) est le facteur qui a été le plus mentionné dans le milieu 2 (quatre fois). Le *Suivi que les parents font dans l'apprentissage de leurs enfants* (M2.8) a aussi été identifié par l'enseignante. De même en est-il de *L'intérêt que les parents ont pour le projet éducatif de l'école* (M2.6). Le projet éducatif orienté vers la littérature jeunesse pourrait expliquer cette mention importante. Encore une fois, la cohésion ou la non-cohésion n'a pas été précisée.

En ayant un projet éducatif orienté vers la littérature jeunesse, l'enseignante 2 soulève qu'il est important, pour elle, que l'*Équipe école ait un intérêt* (M2.7) pour celui-ci et que l'équipe maintienne l'orientation qui est donnée par le projet éducatif. Selon l'enseignante, ce facteur peut influencer la cohésion entre ses conceptions et ses pratiques. Ceci l'amène à souligner l'importance du facteur suivant, soit le *Degré de coopération entre collègues* (M2.9) pour faciliter la cohésion entre les conceptions et les pratiques. Toutefois, cette fois encore, l'enseignante n'a pas indiqué si ces facteurs influencent la cohésion ou la non-cohésion. Elle a juste indiqué qu'ils pouvaient avoir un impact. Voici ses propos : « ça prend premièrement la coopération, la coopération des collègues, les profs des grandes classes, oui c'est une organisation. Il faut, il faut y croire, moi j'y crois beaucoup. » (L: 671-673)

L'enseignante 2 soulève aussi l'importance qu'elle accorde au *Milieu d'enseignement* (M2.4) dans lequel elle se trouve. À ce propos, elle spécifie que le type de parents, le type d'élèves et le type d'école constituent un facteur qui intervient dans ses pratiques. Pour l'enseignante 2, le fait que les parents choisissent son école est un facteur favorable à la cohésion entre ses conceptions et ses pratiques. En effet, puisque les parents font le choix de l'école, l'enseignante 2 perçoit que les parents ont un intérêt pour la vocation particulière de cette institution. Elle mentionne : « les parents choisissent l'école... La majorité des enfants ne sont pas du territoire, sont hors-territoire, donc ça veut dire que c'est le parent qui a un intérêt pour le projet éducatif de littérature jeunesse. » (L. 414-416)

L'enseignante 2 soulève trois facteurs différents liés au budget. Les deux premiers facteurs sont le *Budget que l'école investit dans l'achat de livres pour les classes* (M2.10) et *Le manque ou la suffisance de moyens financiers permettant de se procurer les ressources liées aux besoins des élèves* (M2.9). Le troisième facteur concerne le fait que le *Budget école soit limité ou illimité* (M2.5). L'enseignante fait référence à l'ensemble des budgets accordés aux écoles en fonction des indices de défavorisation. Ce facteur sera davantage développé au chapitre suivant. L'enseignante 2 n'a pas explicitement mentionné si c'étaient des facteurs de cohésion ou non. Toutefois, elle se considère tout de même privilégiée car elle a un certain pouvoir d'action et de décision sur le matériel acheté pour la bibliothèque. En ce sens, elle dit : « je suis privilégiée dans le sens où [...] j'ai fait partie du comité de la bibliothèque... On est allés chercher du matériel intéressant, des livres qui nous touchaient. » (L. 545-547).

En ce qui concerne les facteurs liés à la classe, le facteur *Décisions organisationnelles dans la constitution des groupes classe* (M2.3) est, pour l'enseignante 2, un facteur de cohésion. En effet, dans une citation précédente, il a été soulevé que l'enseignante a mis en œuvre les mesures nécessaires pour organiser les groupes-cycle de 1^{ère} et de 2^e année en conformité avec ses conceptions de l'enseignement de la lecture.

Le deuxième facteur qu'elle a mentionné en lien avec la classe, c'est le *Nombre d'élèves en général dans les groupes classe* (M2.2). Encore une fois, l'enseignante précise que ce facteur est favorable à la cohésion entre ses conceptions et ses pratiques. Ainsi, elle dit : « Moi je me trouve très privilégiée d'avoir un petit groupe et même de faire la lecture. Beaucoup en individuel... » (L.198-199).

Le troisième facteur lié à la classe est le *Nombre d'élèves en difficulté ou l'hétérogénéité des groupes classe* (M2.1). Lorsqu'elle aborde la question du nombre d'élèves en difficulté dans la classe, elle mentionne que : « ces enfants-là, qui sont qui sont en trouble d'apprentiss en trouble de comportement ou d'attention, ben c'est sûr [...] ils influencent aussi. Ils ont une influence dans l'accomplissement de mon rôle...ça vient entraver notre rôle. » (L.628-631) Toutefois, elle ne spécifie pas si ce facteur a un impact de cohésion ou de non-cohésion entre ses conceptions et ses pratiques.

De façon générale, l'enseignante 2 a identifié des facteurs qui permettent la cohésion entre ses conceptions et ses pratiques dans le milieu de l'école et de ses constituants, sauf pour le facteur du nombre d'élèves en difficulté pour lequel la cohésion n'a pas été spécifiée.

Facteurs provenant du milieu de l'institution scolaire et administrative

L'enseignante 2 n'a pas identifié de facteurs relatifs à l'institution scolaire et administrative. Par contre, elle a mentionné un facteur dans le milieu de l'institution ministérielle.

Facteurs provenant du milieu de l'institution ministérielle

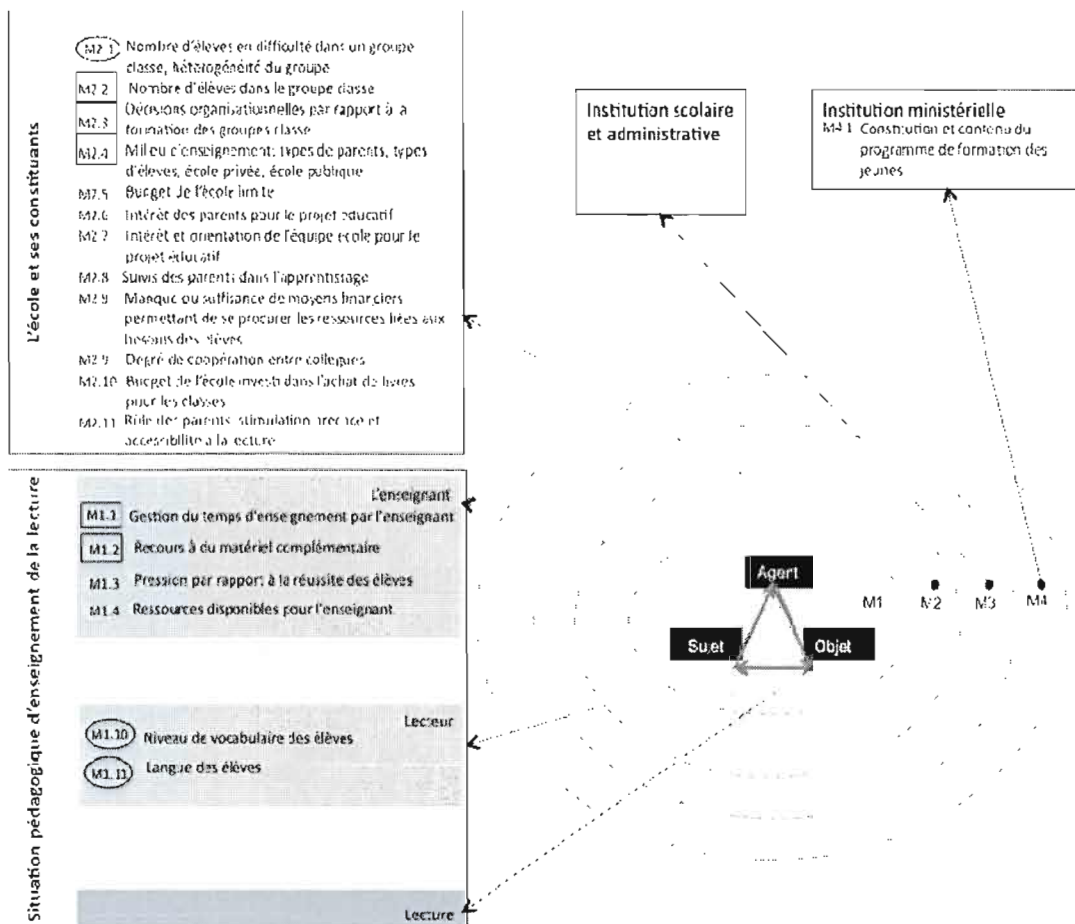
Un seul facteur a été identifié dans le milieu 4, soit celui de l'institution ministérielle. Ce facteur fait référence à la *Constitution et au contenu du Programme de formation des jeunes* (M4.1). L'enseignante semble percevoir ce facteur comme ne facilitant pas la cohésion entre ses pratiques et ses conceptions en spécifiant que beaucoup de responsabilités sont données aux enseignants à cet égard. Elle dit : « Je trouve qu'on donne énormément de responsabilités à l'école. Je trouve qu'on en donne de plus en plus même [...].C'est pour ça que, oui, je me questionne, parce que je me dis qu'est ce qu'on fait? » (L 503-509)

4.4.2 Synthèse des facteurs pour l'enseignante 2

En bref, on note que l'enseignante 2 identifie principalement des facteurs provenant du milieu de l'école et de ses constituants. En effet, dans ce milieu, douze facteurs ont été identifiés. Trois de ces facteurs sont perçus comme des facteurs de cohésion et, pour les huit autres facteurs, l'impact entre les conceptions et les pratiques n'a pas été soulevé. Il semble que, pour cette enseignante, un seul facteur du milieu 2 soit perçu comme facteur de non-cohésion. Après le milieu de l'école et de ses constituants, le milieu de la situation pédagogique est le milieu où il y a le plus de facteurs qui ont été identifiés. Encore une fois, dans ce milieu, les facteurs sont soit perçus comme ayant un impact de cohésion (deux facteurs) soit l'enseignante n'a pas spécifié quel impact elle percevait (quatre facteurs). Finalement, le seul facteur identifié dans le milieu 4 de l'institution ministérielle est un facteur qui semble avoir un impact de non-cohésion. Le schéma ci-dessous illustre le portait global des facteurs relevés par l'enseignante 2.

Schéma des facteurs 4.2

Schéma des facteurs de l'enseignante 2



Légende :

Facteurs de cohésion : encadré

Facteurs de non-cohésion : encadré

Facteurs sans qualification précise : sans cercle ni encadré

4.4.3 Synthèse de la cohérence et de la prise de conscience de cohérence de l'enseignante 2

Dans le schéma des facteurs précédent, il est possible de voir que 8 facteurs sur 19 identifiés par l'enseignante 2 intègrent la mention de cohésion, et un seul facteur a été identifié comme ayant un impact de non-cohésion.

Le tableau ci-dessous permet de voir la prise de position de l'enseignante 2 face à la perception de sa cohésion par rapport à divers éléments plus spécifiques. En ce sens, elle se dit cohérente six fois sur onze et non-cohérente une seule fois (colonne 3) À quatre reprises, elle n'a fourni aucun verdict quant à sa cohésion entre ses conceptions et ses pratiques (colonne 3).

Tableau 4.2

Résumé du bilan de la cohérence et de la prise de conscience
de la cohérence de l'enseignante 2

Pôle	Éléments spécifiques	Réponse à la question 2	Cohérence	Prise de conscience
Sujet	Types de lecteurs	4	Peut-être	Non
	Rôle	4	Peut-être	Non
Objet	Lecture : sens	1	Oui	Oui
	Compétences/savoirs	1	Oui	Oui
	Programme et repères culturels	1	Oui	Oui
	Planification	1	Oui	Oui
	Modèle, approche	1	Oui	Oui
Agent	Intervention pédagogique	2	Non	Oui
	Évaluation des apprentissages	4	Peut-être	Non
	Texte	1	Oui	Oui
	Rôle	4	Peut-être	Non

Légende :

- 1- Oui, c'est comme ça que je veux procéder et je le fais;
- 2- Ce n'est pas la meilleure façon, mais c'est ce que je fais;
- 3- Non, je ne peux pas procéder comme je veux;
- 4- Aucune réponse précise. Je ne sais pas.

En jumelant la perception de cohésion ou de non-cohésion des facteurs identifiés à la prise de position dans la question 2, il est possible de remarquer que les résultats sont similaires. En effet, l'enseignante semble parfois voir un impact de cohésion par rapport aux facteurs, mais très peu de facteurs de non-cohésion. Toutefois, elle s'abstient de se prononcer sur un grand nombre de facteurs. Cette abstention sera discutée dans le chapitre suivant.

4.5 Présentation de l'enseignante 3

Tout comme les sujets précédents, l'enseignante 3 est aussi une femme. Celle-ci a cumulé, à ce jour, six ans d'expérience en enseignement dont trois années au premier cycle du primaire. Elle a suivi sa formation à l'Université de Laval. Elle dit avoir assisté à trois formations depuis la fin de ses études sans préciser lesquelles ni où elles ont été réalisées. Par conséquent, il est possible de dire que l'enseignante 3 semble engagée, pour l'instant, dans son développement professionnel par le biais de formations continues. Lors de l'entrevue, cette enseignante avait un poste en 1^{ère} année du premier cycle. Elle a décrit son milieu d'enseignement comme un milieu québécois et francophone. Les facteurs et la cohésion ou non-cohésion qui leur ont été associées seront présentés ci-dessous.

4.5.1 Les facteurs de cohésion identifiés par l'enseignante 3

Facteurs provenant du milieu de la situation pédagogique d'enseignement de la lecture

L'enseignante 3 perçoit des facteurs émanant des trois pôles de la relation pédagogique soit l'agent (deux facteurs), l'objet (un facteur) et le sujet (deux facteurs).

Premièrement, les facteurs qui proviennent du pôle de l'enseignant (agent) sont principalement en lien avec les ressources humaines et matérielles. En effet, en ce qui concerne les ressources humaines, l'enseignante 3 a mentionné que *l'Organisation des services qui lui sont fournis* (M1.1) peut faciliter ou nuire à la cohésion entre ses conceptions et ses pratiques dans l'enseignement de la lecture. En ce sens, elle dit que les compétences et les savoirs doivent être travaillés par tous les intervenants de l'école. Elle s'exprime ainsi : « Si les mots étiquettes sont juste travaillés en classe, ça prend le soutien, le travail de tous les

tous les intervenants. » (L. 198-200) Elle ne spécifie toutefois pas si ce facteur incite à la cohésion ou à la non-cohésion entre ses conceptions et ses pratiques.

En ce qui concerne les ressources matérielles, l'enseignante 3 mentionne explicitement qu'elle se sent obligée *d'Utiliser et de rentabiliser les manuels scolaires qui lui ont été imposés* (M1.2). Selon elle, c'est un facteur de non-cohésion entre ses conceptions et ses pratiques. À ce propos elle dit : « un des facteurs défavorables, c'est quand c'est justement un manuel ou une méthode prescrite que tu suis de A à Z. À mon avis, ça c'est défavorable. » (L.343-344)

En ce qui concerne le pôle de la lecture (objet), peu de sujets de notre recherche ont soulevé des facteurs qui y sont reliés. L'enseignante 3, quant à elle, a mentionné un facteur dans ce pôle de la relation pédagogique. En effet, pour elle, le fait que les élèves doivent *Écrire les réponses est parfois un obstacle à la démonstration de leur compréhension* (M1.3) est un facteur de non-cohésion car elle doit procéder autrement lorsque ces circonstances se produisent.

Il y a aussi la compréhension de textes avec des questions posées individuellement et ils n'ont pas à écrire, seulement réponse verbale. Parce que, souvent, j'ai remarqué que l'écriture c'est un facteur qui faisait en sorte qu'ils savent la réponse mais comme ils ont à l'écrire (ils ont aussi la difficulté en écriture), ils n'écrivent rien, parce qu'ils ne savent pas écrire le mot. Alors donc c'est fini là, mais en fait ils savaient la réponse... Il faut trouver des façons différentes de faire ce que je veux... (L.136-142)

Dans le dernier pôle de la relation pédagogique, soit celle du lecteur (sujet), l'enseignante a identifié deux facteurs. Le premier facteur est *La motivation* (M1.4) du lecteur. L'enseignante mentionne : « Si l'enfant est pas motivé, il ne comprend pas le sens, pourquoi apprendre à lire? On ne sait pas, on ne peut pas avancer. Il faut qu'il soit motivé. » (L.375-377)

Toujours selon l'enseignante 3, cette motivation peut permettre ou freiner la cohésion entre ses conceptions et ses pratiques. *Les caractéristiques intellectuelles de l'élève* (M1.5) constituent un deuxième facteur. En parlant de caractéristiques intellectuelles, l'enseignante fait allusion à la mémoire. Elle dit spécifiquement : « La mémoire, c'est un facteur qui aide, à

mon avis. » (L. 185) Toutefois, l'implication (cohésion ou non-cohésion) de ces facteurs (mémoire et caractéristiques intellectuelles) sur ses pratiques n'a pas été précisée.

Facteurs provenant du milieu de l'école et de ses constituants

Dans le milieu 2, soit celui de l'école et de ses constituants, l'enseignante 3 a identifié deux facteurs. Ces deux facteurs ont un lien avec les parents. En effet, le premier fait référence au *Rôle des parents* (M2.2) en ce qui concerne la *Stimulation précoce et l'accessibilité à la lecture*. (M2.2) Ce facteur pourrait être aidant ou non aidant à la cohésion entre les conceptions et les pratiques de cette enseignante. En effet, elle dit explicitement en ce qui concerne le rôle des parents : « moi, je pense que les parents ont un rôle essentiel à jouer. » (L. 92) Pour ce qui est de *Stimulation précoce et l'accessibilité à la lecture* (M2.2), elle mentionne : « les enfants arrivent à l'école avec un bagage très grand. Les enfants savent déjà lire, ils sont ouverts à plein de stimuli, alors c'est un facteur qui rend la vie plus facile. » (L. 93-96)

Elle soulève comme deuxième facteur le *Suivi des parents dans l'apprentissage de leurs enfants* (M2.1). Ce facteur est un peu plus vaste que le précédent, mais semble aussi jouer un grand rôle dans la cohésion pour cette enseignante. L'enseignante 3 poursuit l'explication précédente en disant : « on ne sait pas, on peut pas avancer, il faut qu'il soit [...] soutenu à la maison... » (L.377)

Il est important de souligner que l'enseignante n'a pas spécifié si ces facteurs permettent la cohésion ou la non-cohésion. Ils ont tout simplement été soulevés comme ayant un impact entre ses conceptions et ses pratiques.

Facteurs provenant du milieu de l'institution scolaire et administrative

L'enseignante 3 n'a identifié aucun facteur provenant du milieu de l'institution scolaire et administrative.

Facteurs provenant du milieu de l'institution ministérielle

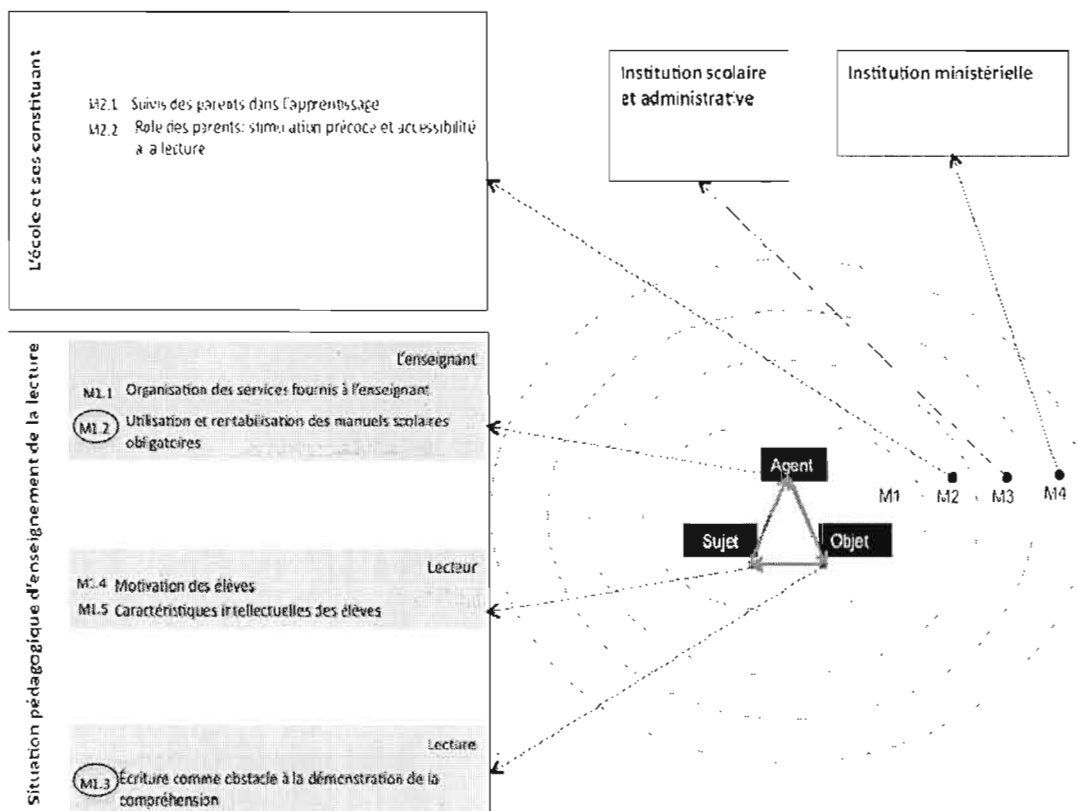
Aucun facteur relatif au milieu de l'institution ministérielle n'a été soulevé par l'enseignante 3.

4.5.2 Synthèse des facteurs pour l'enseignante 3

En résumé, il est possible de constater que les facteurs perçus relèvent principalement de la situation pédagogique et plus précisément, dans le pôle de l'agent (deux facteurs) et dans le pôle du sujet (deux facteurs). Un seul facteur émane du pôle de l'objet. Parmi les cinq facteurs qu'elle a identifiés dans le milieu 2, aucun ne semblait avoir un impact de non-cohésion, tandis que les trois autres ont été laissés pour sans qualification précise. Les autres facteurs qu'elle a mentionnés sont liés au milieu de l'école et de ses constituants (deux facteurs) et tous les deux en lien avec les rôles que jouent les parents. Aucun facteur lié au milieu de l'institution scolaire et administrative ni au milieu de l'institution ministérielle n'a été abordé. Dans sa prise de position face à la cohésion des facteurs, l'enseignante 3 s'est simplement prononcée sur deux d'entre eux et a indiqué de façon spécifique que ces deux facteurs ne permettaient pas la cohésion. Le schéma des facteurs 4.3 donne un aperçu des facteurs soulevés par l'enseignante.

Schéma des facteurs 4.3

Schéma des facteurs pour l'enseignante 3

**Légende :**

Facteurs de cohésion : encadré

Facteurs de non-cohésion : encerclé

Facteurs sans qualification précise : sans cercle ni encadré

4.5.3 Synthèse de la cohérence et de la prise de conscience de cohérence de l'enseignante 3

Le schéma des facteurs 4.3 illustre que cette enseignante identifie cinq facteurs dans le milieu de la situation pédagogique dont deux sont des facteurs de non-cohésion et deux sont des facteurs sur lesquels elle n'a pas spécifié sa perception face à la cohérence ou à la non-cohésion. Deux seuls autres facteurs ont été soulevés. Ces deux autres facteurs soulevés émanent du milieu de l'école et de ses constituants, mais l'enseignante ne s'est pas prononcée

quant à leur impact sur sa pratique. Il est important de remarquer que cette enseignante n'a pas fait ressortir de facteurs de cohésion.

Les réponses de l'enseignante à la question 2 ont été comparées à l'ensemble de ses résultats. Les conclusions possibles, suite à cette comparaison, sont présentées ci-dessous. On remarque que l'enseignante 3 s'est dite cohérente entre ses conceptions et ses pratiques dans sept éléments sur onze (colonne 3). Elle n'a pas mentionné d'incohérence, mais s'est abstenue de répondre quant à la cohésion ou la non-cohésion dans l'identification des types de lecteurs, dans l'accomplissement du rôle du lecteur, dans la mise en œuvre de ses interventions pédagogiques et dans l'évaluation des apprentissages, soit dans quatre éléments sur onze (colonne 3).

Tableau 4.3

Résumé du bilan de la cohérence et de la prise de conscience
de la cohérence de l'enseignante 3

Pôle	Éléments spécifiques	Réponse à la question 2	Cohérence	Prise de conscience
Sujet	Types de lecteurs	4	Peut-être	Non
	Rôle	4	Peut-être	Non
Objet	Lecture : sens	1	Oui	Oui
	Compétences/savoirs	1	Oui	Oui
	Programme et repères culturels	1	Oui	Oui
	Planification	1	Oui	Oui
	Modèle, approche	1	Oui	Oui
	Intervention pédagogique	4	Peut-être	Non
Agent	Évaluation des apprentissages	4	Peut-être	Non
	Texte	1	Oui	Oui
	Rôle	1	Oui	Oui

Légende :

- 1- Oui, c'est comme ça que je veux procéder et je le fais;
- 2- Ce n'est pas la meilleure façon, mais c'est ce que je fais;
- 3- Non, je ne peux pas procéder comme je veux;
- 4- Aucune réponse précise. Je ne sais pas.

En comparant, le verdict de l'enseignante quant à la cohérence de chacun des facteurs individuel, à ses réponses à la question 2 (colonne 3), il est possible de constater divergences. En ce sens, dans ses réponses à la question « Est-ce que vous procédez ainsi? » (question 2), l'enseignante se dit, en général, beaucoup plus fréquemment cohérente que non-cohérente (sept fois sur onze, colonne 3). Tandis qu'à la question 3 (schéma 4.3), elle n'identifie aucun facteur de cohésion. De plus, à la question 2 (colonne 3), elle n'identifie aucun facteur de non-cohésion. Tandis que dans le schéma 4.3 deux facteurs de non-cohésion ont été perçus.

Finalement, à la question 3, elle n'a pas pris position sur la cohérence de cinq facteurs sur sept identifiés. Sauf qu'à la question 2 elle s'est dite *peut-être cohérente* quatre fois sur onze, ce qui semble consistant avec la prise de position préalablement communiquée.

4.6 Présentation de l'enseignante 4

L'enseignante 4 est une femme ayant quatre ans d'expérience en enseignement. De ces quatre années d'expérience, trois ont été réalisées au premier cycle du primaire. Elle a acquis sa formation à l'Université de Montréal. L'année de graduation n'a pas été mentionnée par l'enseignante. Elle n'a pas assisté à d'autres formations depuis la fin de ses études. Par conséquent, il est possible de remarquer que l'enseignante 4 ne semble pas engagée, pour l'instant, dans son développement professionnel par le biais de formations continues. Lors de l'entrevue, cette enseignante avait un poste en 1^{ère} année du premier cycle. Elle a décrit son milieu d'enseignement comme un milieu multiethnique. Les facteurs perçus par cette enseignante seront maintenant présentés en détail.

4.6.1 Les facteurs de cohésion identifiés par l'enseignante 4

Facteurs provenant du milieu de la situation pédagogique d'enseignement de la lecture

Des trois pôles de la situation pédagogique, il est possible de remarquer que les pôles de l'enseignant (agent) et du lecteur (sujet) sont ceux d'où émanent le plus de facteurs (treize facteurs) intervenant entre les conceptions et les pratiques de l'enseignante 4.

Le pôle de l'enseignant (agent) compte plusieurs facteurs qui ont un lien avec les inquiétudes de l'enseignante pour ses élèves. En effet, premièrement, elle semble ressentir de la *pression par rapport à la réussite des élèves (M1.6)*. À ce propos, elle dit :

Je vais essayer de travailler plus comme ... J'essaye vraiment d'aller chercher la façon dont l'enfant pourrait le mieux comprendre... Mais, des fois, c'est difficile de trouver... qu'est-ce qui va faire en sorte que l'enfant va finir par réussir là... Des fois, malgré tout mon bon vouloir, je n'y arrive pas... (L. 388-391)

Ceci l'amène à différencier son enseignement. Elle mentionne spécifiquement : « Il faut utiliser différentes approches, c'est important de varier pour leur faire comprendre que la lecture ce n'est pas juste une façon de fonctionner... » (L. 376-378)

Le recours à la *Différenciation pédagogique (M1.9)* est un facteur que l'enseignante a soulevé comme essentiel dans l'enseignement de la lecture et pouvant avoir un impact entre ses conceptions et ses pratiques. Toutefois, l'enseignante n'a pas spécifié clairement si ces deux facteurs (pression par rapport à la réussite des élèves et différenciation pédagogique) favorisent ou non la cohésion.

Toujours en ce qui concerne l'inquiétude de l'enseignante 4 pour ses élèves, *La gestion des comportements (M1.1)* est un autre facteur qui a été soulevé. Elle s'exprime ainsi : « 50 % de mon temps à faire de la discipline, c'est sûr que dans ce temps-là je ne peux pas [...] faire ce que je voudrais. » (L.319-320) Puisqu'elle mentionne ne pas pouvoir faire ce qu'elle voudrait, il est possible de dire que l'enseignante 4 identifie ce facteur comme un facteur de non-cohésion.

En ce qui concerne les ressources matérielles, un des facteurs soulevés par l'enseignante est *L'utilisation et la rentabilisation des manuels scolaires obligatoires (M1.3)*. En effet, pour elle : « Il fallait [...] que je fasse les lectures dans le livre *Astuce*, parce que c'est le manuel de l'école, et on avait un cahier d'exercice, il fallait remplir le cahier d'exercices aussi... » (L.351-354)

Puisqu'elle est forcée d'utiliser un matériel imposé et par conséquent, un matériel qu'elle n'a pas choisi, il y a des possibilités que ses pratiques, en ce qui concerne le matériel, ne correspondent pas à ses conceptions. Lors de l'entrevue de cette enseignante, elle mentionne

d'ailleurs qu'elle aurait fait des activités avec d'autres matériels, mais qu'elle n'a pas pu les faire car elle avait un manuel imposé et qu'elle devait utiliser ce manuel. Elle dit : « Cette année, le manuel il fallait que je l'utilise, là, donc c'est sûr que beaucoup d'activités que je n'ai pas faites parce qu'il fallait que je fasse le manuel. » (L.364-366). Il est donc possible de supposer qu'il s'agit d'un facteur de non-cohésion

Toujours en ce qui concerne le matériel, elle renchérit en soulevant que *La richesse de la bibliothèque scolaire est importante (M1.5)* pour lui permettre d'enseigner la lecture telle qu'elle la conçoit. Elle spécifie que, dans son cas, ce facteur est un facteur de cohésion. En effet, elle dit : « Ici j'ai pu le faire beaucoup parce que j'avais une bonne bibliothèque classe, mais ce n'est pas comme ça dans toutes les ..., les milieux. » (L. 85-86)

Un autre facteur en lien avec le matériel complète bien la pensée de l'enseignante à ce sujet. En effet, pour elle, *La qualité et la quantité de matériel disponible (M1.8)* sont des facteurs qui lui permettront ou non d'enseigner la lecture à sa façon. L'enseignante n'indique toutefois pas explicitement si ce sont des facteurs de cohésion ou de non-cohésion. Elle dit : « la quantité de livres qui est disponible pour les enfants est importante, la quantité... la qualité aussi... » (L.94-95)

Après avoir abordé l'ensemble des facteurs liés aux ressources matérielles, l'enseignante fait part d'un sentiment de perte de contrôle. En effet, elle dit parfois *Manquer de contrôle par rapport à certains éléments relatifs à son enseignement (M1.2)* en précisant que c'est un facteur de non-cohésion entre les conceptions et les pratiques dans l'enseignement de la lecture. À ce propos elle dit : « Dans le fond, il y a tellement de facteurs qui font en sorte, qui viennent influencer, je peux pas totalement, je n'ai pas une main mise. » (L. 524-525)

Parallèlement à ce sentiment, l'enseignante 4, soulève le fait qu'elle utilise des pratiques qui correspondent à des *Habitudes d'enseignement (M1.7)*. À ce propos, elle mentionne : « parce que c'est ce que j'utilise et ça fonctionne bien... » (L. 480)

Par contre, elle ne mentionne pas si ses habitudes d'enseignement correspondent à ses pratiques pour lui permettre d'être cohérente.

Finalement, l'enseignante a perçu que *Son arrivée en tant que nouvelle enseignante dans l'équipe cycle* (M1.4) fait en sorte qu'elle ne peut pas enseigner la lecture comme elle le conçoit. C'est donc un facteur de non-cohésion selon elle.

« Je l'ai fait, mais j'aurais voulu faire plus [...]. Souvent, il fallait [...] que je fasse les lectures dans le livre *Astuce*, parce que c'est le manuel de l'école et on avait un cahier d'exercices, il fallait remplir le cahier d'exercices aussi [...]. Ce n'est pas mon choix personnel, mais comme j'arrivais ici, j'ai pas eu mon mot à dire là-dedans [...]. C'est une décision du cycle [...], mais... si j'avais eu le choix, c'est pas ça que j'aurais fait [...]. Mais, étant donné que j'arrive dans une équipe école déjà formée, puis que eux fonctionnent comme ça... » (L.350-364).

En ce qui concerne le pôle du lecteur (sujet), l'enseignante identifie les *Caractéristiques intellectuelles de l'élève* (M1.13), en faisant spécifiquement référence à la mémoire. Trois autres facteurs liés davantage du domaine affectif qu'intellectuel du lecteur ont été soulevés. Ces facteurs sont *La motivation des élèves* (M.12), le *Degré d'autonomie des élèves* (M1.10) et la *Disponibilité de l'enfant à l'apprentissage* (M1.11).

Facteurs provenant du milieu de l'école et de ses constituants

L'enseignante 4 semble percevoir six principaux facteurs de cohésion entre ses conceptions et ses pratiques dans l'enseignement de la lecture provenant du milieu de l'école et de ses constituants. Un premier facteur concerne le *Budget de l'école investi dans l'achat de livres pour les classes* (M2.5). À cet effet, elle dit : « personnellement, j'en ai de plus en plus... j'en achète à chaque année sauf que... pour l'instant ma bibliothèque personnelle ne suffit pas ... aux besoins d'une classe... donc j'ai besoin d'une bibliothèque scolaire importante... » (L. 588-591) Elle affirme aussi qu'elle aimerait utiliser la littérature jeunesse dans son enseignement, mais qu'elle ne peut pas le faire à cause du nombre insuffisant de livres dans la classe. Ses propos sont les suivants : « utiliser la littérature jeunesse, mais ce qui fait que des fois je vais être empêchée, c'est la quantité de livres que je peux avoir dans une classe... » (L. 586-588).

Il est possible de remarquer que la pénurie de livres dans la bibliothèque scolaire empêche l'enseignante 4 d'utiliser dans la pratique le matériel pédagogique qu'elle conçoit comme idéal. Ce qui fait que, pour cette enseignante le faible *Budget consacré par l'école à l'achat de livres pour les classes* (M2.5) est un facteur de non-cohésion.

Les deux autres facteurs soulevés dans le milieu de l'école et de ses constituants concernent tant *Le nombre d'élèves dans le groupe classe que le nombre d'élèves en difficulté* (M2.6) et *L'hétérogénéité de son groupe classe* (M2.1). L'enseignante soulève la difficulté du ratio maître - élève et la perçoit comme ayant un impact, mais n'indique pas s'il y a cohésion ou non-cohésion. Elle dit : « avec vingt enfants dans une classe [...], quand il y a des grands écarts comme ça, c'est sûr que les activités sont, sont plus, mais quand même, c'est pas facile. » (L.386-387, L.343-345). Elle mentionne que ces deux facteurs ne rendent pas la cohésion facile, mais n'identifie pas clairement s'il y a un impact de cohésion ou de non-cohésion.

Les trois derniers facteurs soulevés par l'enseignante 4 sont *Le niveau socioéconomique*, (M2.2) sur lequel elle dit :

« Il part de beaucoup plus loin, donc ça dépend beaucoup du milieu socioéconomique [...]. Dans Westmount, les enfants sont habitués, les enfants ont [...] ce que des enfants de Hochelaga Maisonneuve ont pas nécessairement. Pour avoir fait les deux milieux là, disons qu'on part de plus loin. » (L.277-282)

Il y a aussi le *Rôle que les parents jouent en ce qui concerne la stimulation précoce* (M2.4). Le dernier facteur est *L'accessibilité à la lecture* (M2.4). À ce propos, elle dit que cette stimulation aide à la cohésion, mais ne spécifie pas ce qu'elle vit précisément : « les enfants sont habitués, les enfants ont des livres à la maison, [...] ils se font lire des histoires, tout ça, donc ils sont plus stimulés. » (L. 279-280)

L'enseignante soulève aussi le *Suivi des parents dans l'apprentissage de leur enfant* (M2.3) comme un facteur intervenant dans la cohésion entre ses conceptions et ses pratiques. Par rapport à ces facteurs, elle mentionne « il faut qu'il y ait un travail de la part des parents. » (L.202) Ces trois facteurs n'ont pas été indiqués comme ayant un impact ou non.

Facteurs provenant du milieu de l'institution scolaire et administrative

Dans l'entrevue qui a été réalisée, l'enseignante 4 n'a pas soulevé de facteurs relatifs aux milieux de l'institution scolaire et administrative.

Facteurs provenant du milieu de l'institution ministérielle

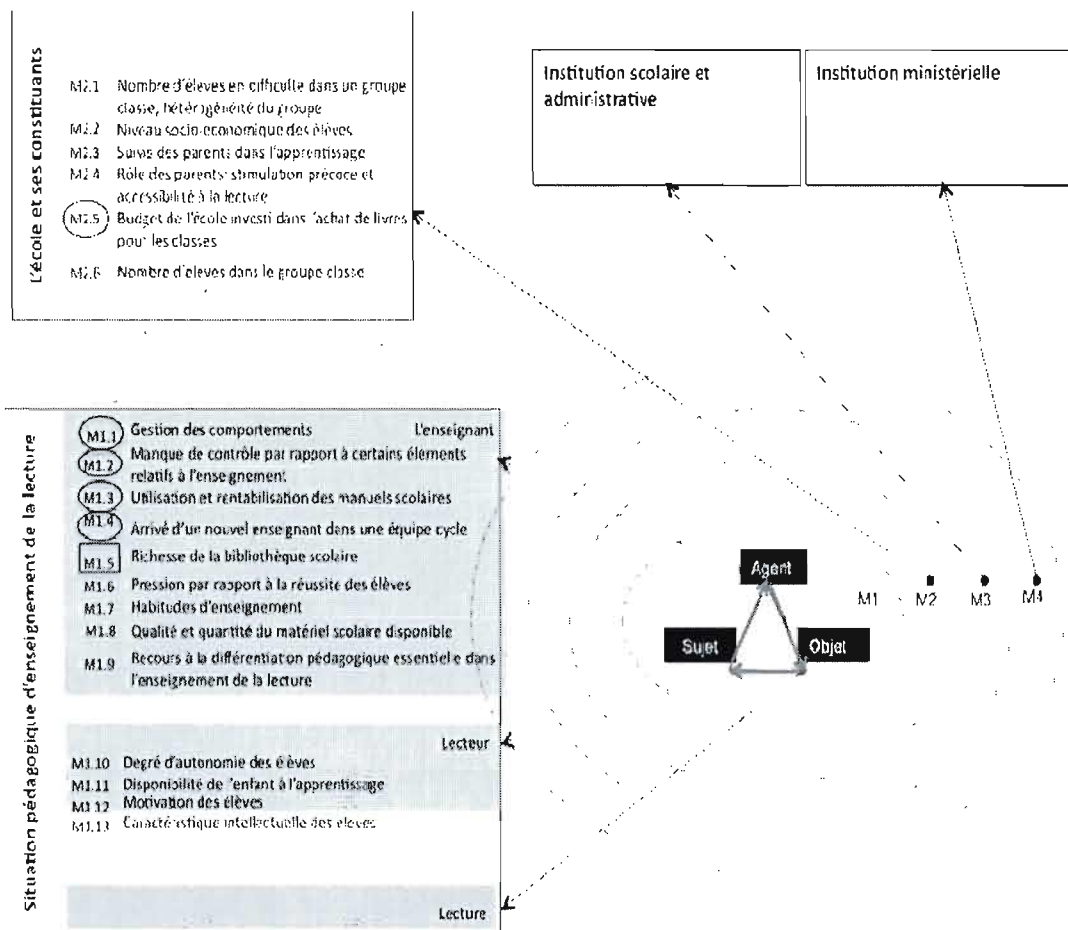
Il est possible de remarquer que cette enseignante n'a identifié aucun facteur provenant du milieu de l'institution ministérielle.

4.6.2 Synthèse des facteurs pour l'enseignante 4

En résumé, la présentation des facteurs perçus par l'enseignante 4 permet de constater, d'une part, que les facteurs mentionnés par cette enseignante relèvent principalement de la situation pédagogique (treize facteurs) au détriment des autres milieux du modèle systémique élaboré pour cette recherche. En effet, elle soulève seulement six facteurs émanant du milieu de la classe et de ses constituants et aucun facteur dans les autres milieux. Parmi les dix-neuf facteurs identifiés par l'enseignante 4, un seul a été identifié comme un facteur de cohésion. Seulement cinq facteurs ont été identifiés comme menant à une non-cohésion. Il est important de noter que l'enseignante n'a pas pris position face à une grande majorité des facteurs identifiés (treize facteurs). L'ensemble des constatations liées au portrait global des facteurs identifiés est illustré dans le schéma des facteurs qui suit. Ce même schéma trace un portrait de la prise de position de l'enseignante sur la cohérence de ces facteurs.

Schéma des facteurs 4.4

Schéma des facteurs pour l'enseignante 4



Légende :

Facteurs de cohésion : encadré

Facteurs de non-cohésion : encerclé

Facteurs sans qualification précise : sans cercle ni encadré

4.6.3 Synthèse de la cohérence et de la prise de conscience de cohérence de l'enseignante 4

La description détaillée des facteurs présentée dans la section précédente permet de constater que l'enseignante ne spécifie pas souvent si les facteurs qu'elle a identifiés jouent un rôle de cohésion ou de non-cohésion dans sa pratique. En effet, ces résultats indiquent que l'enseignante 4 s'est abstenue de spécifier de la cohérence ou de la non-cohérence par rapport à treize facteurs sur dix-neuf (schéma 4.4). De plus, les résultats à la question 2 indiquent que cette enseignante se perçoit comme cohérente quatre fois sur onze (tableau 4.4, colonne 3) et comme non-cohérente quatre fois sur onze (tableau 4.4, colonne 3). Elle est ambivalente ou indécise trois fois sur onze (colonne 3). Le tableau 4.4 indique aussi qu'elle est consciente de cette cohérence huit fois sur onze (colonne 3).

Si ces deux séries de résultats sont mises en parallèle, certaines constatations intéressantes peuvent être faites. Elles seront soulevées plus bas.

Tableau 4.4

Résumé du bilan de la cohérence et de la prise de conscience
de la cohérence de l'enseignante 4

Pôle	Éléments spécifiques	Réponse à la question 2	Cohérence	Prise de conscience
Sujet	Types de lecteurs	4	Peut-être	Non
	Rôle	4	Peut-être	Non
Objet	Lecture : sens	1	Oui	Oui
	Compétences/savoirs	2	Non	Oui
	Programme et repères culturels	1	Oui	Oui
	Planification	2	Non	Oui
	Modèle, approche	2	Non	Oui
Agent	Intervention pédagogique	2	Non	Oui
	Évaluation des apprentissages	4	Peut-être	Non
	Texte	1	Oui	Oui
	Rôle	1	Oui	Oui

Légende :

- 1- Oui, c'est comme ça que je veux procéder et je le fais;
- 2- Ce n'est pas la meilleure façon, mais c'est ce que je fais;
- 3- Non, je ne peux pas procéder comme je veux;
- 4- Aucune réponse précise. Je ne sais pas.

En confrontant les réponses l'enseignante 4 (schéma 4.4) à la question 2 (colonne 3), il est possible de constater des divergences. La divergence la plus grande se situe dans l'écart entre le nombre élevé de facteurs pour lesquels elle ne s'est pas prononcée (cohérente ou non) lors de la réponse à la question 3 (treize facteurs) et le fait qu'à la question 2, elle se prononce comme très peu ambivalente ou indécise (trois fois sur onze, colonne 3).

Ce contraste indique que l'enseignante n'est pas consciente de leur impact, mais réalise que divers des facteurs s'immiscent entre ses conceptions et ses pratiques. En effet, il est possible de le dire puisqu'elle en nomme plusieurs.

4.7 Présentation de l'enseignante 5

L'enseignante 5 a eu sa formation pédagogique, dans son pays d'origine, un pays francophone hors Québec. Cette enseignante a cumulé plusieurs années d'expérience (vingt ans) dont quinze dans des classes du premier cycle. En ce qui concerne la formation continue, elle dit avoir assisté à plusieurs reprises à des présentations aux congrès de l'Association québécoise pour les troubles d'apprentissage (AQETA). Cette association est un organisme à but non lucratif qui se dédie à la promotion et à la défense des personnes ayant des troubles d'apprentissage. Cette enseignante semble donc être engagée dans la poursuite de son développement professionnel par le biais de formations continues. Au moment de l'entrevue, l'enseignante détenait un poste en 2^e année du premier cycle. Elle a décrit son milieu d'enseignement comme un milieu allophone et multiethnique. Dans la section qui suit, les divers facteurs perçus par l'enseignante 5 seront présentés puis intégrés au schéma des facteurs 4.5.

4.7.1 Les facteurs de cohésion identifiés par l'enseignante 5

Facteurs provenant du milieu de la situation pédagogique d'enseignement de la lecture

La majorité des facteurs identifiés par l'enseignante 5 proviennent du milieu de la situation pédagogique. Les facteurs identifiés sont au nombre de quatorze. Toutefois un de ces facteurs, celui de *La gestion du temps d'enseignement (M1.3)* par l'enseignante, a été répété quatorze fois, contrairement aux autres facteurs qui n'ont été mentionnés que de un à trois fois. Il est donc possible de dire que l'enseignante 5 semble percevoir le facteur de *La gestion du temps d'enseignement (M1.3)* comme un facteur majeur. Non seulement ce facteur a un impact majeur, mais l'enseignante l'identifie, par ses explications, comme ayant un impact de non-cohésion, donc comme un facteur qui l'empêche d'agir comme elle le souhaiterait. En effet, d'une part elle explique que la gestion du temps la force à utiliser principalement les manuels scolaires dans son enseignement car sinon, elle doit s'attarder longuement sur la planification de son enseignement. Par conséquent, elle ne semble pas pouvoir utiliser les textes d'enseignement désirés puisque le facteur temps l'en empêche. Voici l'extrait du verbatim qui fournit cette explication.

« Manuel, manuel, seulement là, moi j'ai au moins deux manuels. Moi j'utilise les deux, mais... C'est ça, on se fie des fois sur les manuels, sinon il faut les faire tranquillement. Ce qui empêcherait de le faire, c'est que ça prend beaucoup de planification, ça prend beaucoup de temps, c'est plus facile [...] pour ne pas refaire tout l'apprentissage. » (L. 251-256).

D'autre part, l'enseignante 5 semble avoir de la difficulté à gérer tant l'ensemble des activités et projets d'enseignement dans son enseignement de la lecture, que l'ensemble des compétences et savoirs à transmettre au courant de l'année. À cet effet, elle dit : « Je trouve là, on n'a pas le temps [...] nécessaire, là, pour enseigner la lecture comme il faut. On n'a pas le temps, on a beaucoup de projets, on a beaucoup de matières, beaucoup de choses, beaucoup de projets qui nous... qui m'empêchent. » (L. 295-297). Elle déclare aussi : « en début d'année, j'essaye de faire ça là, mais toujours quand on voit qu'on est un tout petit peu en retard... C'est pour ça, on se dépêche un petit peu plus, mais on perd notre temps, et là on court. » (L.97-99).

Finalement, l'enseignante mentionne à plusieurs reprises qu'elle manque de temps de façon générale : « Les facteurs qui m'en empêchent, c'est bien sûr le manque de temps... » (L.153-154)

Un autre facteur mentionné par l'enseignante est celui des *Grilles de planification du travail fournies par le matériel pédagogique (M1.2)*. Ce facteur semble entraîner une démarche non-cohérente entre ses conceptions et ses pratiques. Le manque de temps est encore une des raisons qui expliquent que l'enseignante utilise ces grilles, même si elles ne correspondent pas à ses conceptions :

« Ce qui empêcherait de le faire, c'est que ça prend beaucoup de planification, ça prend beaucoup de temps, c'est plus facile [...] pour ne pas refaire tout l'apprentissage. Ce que je pourrais faire, c'est, des fois, c'est varier, utiliser des fois les manuels ou les ressources que nous avons là... » (L.253-258).

Par conséquent, le facteur des *Grilles de planification du travail (M1.2)* fourni par le matériel pédagogique semble être un facteur de non-cohésion pour l'enseignante 5

Elle mentionne à deux reprises le facteur du *Manque de connaissances chez l'enseignant (M1.7)*. Étonnamment, le manque de connaissances est plutôt abordé dans le sens de l'identification et de l'aide apportée aux élèves plutôt que par rapport à la planification tel que mentionné précédemment. Toutefois, elle ne précise pas si ce facteur est un facteur de cohésion ou de non-cohésion. En effet, voici ce que l'enseignante dit à propos de ce facteur : « C'est ça, aider les enfants, les découvrir, savoir comment aider les enfants. Il faut savoir mettre le doigt sur la difficulté de l'enfant, pourquoi il a de la difficulté, cet enfant-là, pour lire. » (L.595-597).

Ce facteur, *Manque de connaissances (M1.7)*, est aussi étroitement lié au prochain facteur, soit celui de *L'organisation des services fournis à l'enseignant (M1.8)*. En effet, elle semble dire que le facteur de l'organisation des services d'aide aux enseignants semble avoir un impact sur la cohésion, s'ils ne sont pas assez précis.

« Des services qui sont aux enfants, surtout les enfants en difficulté, hum.... Il faut que les services soient plus précis. Il faut toujours [...] sortir l'enfant de la classe [...]. Je suis pas toujours d'accord parce que même s'il sort pour apprendre, il manquait des apprentissages.

J'aimerais bien qu'il y aurait peut-être après l'école de l'aide. Après l'école ou dans la classe, même qu'il y ait de l'aide pour les enfants qui ont des difficultés en lecture. Des services aux enfants en difficulté en classe et après l'école, pas les faire sortir avec les orthopédagogues. Moi des fois là, c'est vraiment un casse-tête, pour moi. » (L.586-593).

Toutefois, elle n'indique pas si, dans son enseignement, il y a cohésion ou non-cohésion. Étant donné ses préoccupations vis-à-vis de l'aide aux élèves en difficulté et du manque de précision dans l'organisation des services, elle semble dire qu'un des facteurs qui peut avoir un impact sur la cohésion est le recours à *La différenciation pédagogique* (M1.6). En effet, elle dit: « il faut toujours que le matériel soit adapté. On ne peut pas prendre le matériel de...tel quel toujours. Il faut adapter le matériel à la clientèle... » (L.519-520)

Cependant, il est impossible de savoir si ce facteur a un impact de cohésion ou de non-cohésion pour l'enseignante.

Selon l'enseignante 5, un autre facteur entre en jeu dans la différenciation pédagogique : celui de *L'expérience en enseignement* (M1.5). En effet, elle précise que pour s'adapter et rester cohérent avec les conceptions et les pratiques, l'expérience revêt une grande importance. À ce propos, elle dit : « l'adaptation, ça dépend de l'expérience de la personne [...]. La personne expérimentée n'a pas beaucoup de difficulté à adapter son matériel... » (L. 523-524) Ainsi, selon l'enseignante 5, l'expérience facilite l'adaptation du matériel.

L'aspect essentiel de *La créativité chez l'enseignant* (M1.9) est un autre facteur qu'elle mentionne sans toutefois donner son verdict de cohérence ou de non-cohérence. Dans ses propos, elle fait encore des rapprochements avec la différenciation pédagogique. Elle déclare : « ça prend beaucoup de créativité de la part des enseignants pour aller chercher la motivation des enfants qui ne comprennent pas. » (L. 405-407)

Parmi les deux autres facteurs du pôle de l'agent, on trouve *Le manque d'information et de temps pour connaître les nouveaux élèves* (M1.4) et *Les habitudes d'enseignement* (M1.1). Ces deux facteurs sont perçus comme impliquant une non-cohésion entre les conceptions et les pratiques. Pour ce qui est du premier facteur, l'enseignante dit explicitement :

« Ensuite, il y a des enfants qui viennent de partout. Il y a des élèves qui arrivent plus tard, et on n'a pas le temps de les découvrir. Et en début d'année, il y a des enfants qui quittent, il y

en a qui viennent. Puis, on n'est pas bien informé sur ces enfants-là. [...] Puis, je pense que le manque de temps est plutôt le facteur qui nous empêche de faire ça... » (L.104-108).

En ce qui concerne *Les habitudes d'enseignement (M1.1)*, il est important de constater une précision faite par l'enseignante. En effet, elle précise que parfois elle voudrait enseigner la lecture d'une autre façon, mais elle ne le fait pas à cause de certaines habitudes ou préjugés d'enseignement qui sont bien ancrés en elle. Voici ses propos : « c'est un peu difficile de laisser, un tout petit peu, ce qu'on ...nos préjugés, peut-être là pas des préjugés, notre façon de faire, de procéder [...]. Je ne doute pas que c'est, que ce serait... qu'il y a toujours des meilleures façons de faire, c'est sûr mais... » (L. 476-480)

Cinq facteurs ont été soulevés en lien avec le pôle du sujet. Pour l'enseignante 5, les facteurs liés aux capacités intellectuelles de l'élève sont des facteurs ayant un impact sur la cohésion entre conceptions et pratiques. En effet, c'est le cas du facteur *Des connaissances antérieures (M1.11)* et de celui de *La langue de l'élève (M1.12)*. Ces deux facteurs semblent rendre l'enseignement plus difficile selon l'enseignante 5. Toutefois, elle n'a pas précisé la cohérence ou la non-cohérence liée à ces facteurs. Elle dit : « le bagage de l'enfant bien sûr, et en même temps, ce que nous, nous présentons en classe, ce que je présente en classe ça va être bien sûr [...]. Il y a des élèves, même s'ils n'ont rien vu chez eux... » (L. 183-186)

Elle rajoute un peu plus loin : « la langue, ils ne voient que [...] c'est peut-être la troisième langue là, la troisième langue, le français, alors là ça va être plus difficile... » (L. 191-193)

Un autre facteur soulevé par l'enseignante 5 est *La disponibilité de l'enfant à l'apprentissage (M1.10)*. Encore une fois, il est impossible de savoir si l'enseignante perçoit ce facteur comme un facteur de cohésion ou de non-cohésion. À cet effet, l'enseignante mentionne que les élèves peuvent vivre des difficultés telles que la faim ou la pauvreté, qui les amènent à ne pas être disponibles. Il est important de noter que l'enseignante 5 n'a pas décrit son milieu d'enseignement comme socioéconomiquement faible. L'explication exacte de l'enseignante sur ce facteur est : « c'est l'enfant qui d'habitude, qui vient d'un milieu social un peu, disons... pauvre [...], lui là, il a plein d'autres problèmes à faire, à affronter, peut-être qu'il a faim cet enfant-là, il va penser à ce qu'il va manger, au lieu de faire une chose je fais l'autre. » (L. 562-565).

La motivation (M1.13) et *La timidité des élèves* (M1.14) sont deux autres caractéristiques que l'enseignante soulève comme étant des facteurs qui interviennent dans la pratique au quotidien, sans toutefois se positionner face à leur impact. Ces facteurs de cohésion ou de non-cohésion exigent que l'enseignante porte plus d'attention aux élèves afin de répondre à leurs besoins. Voici ce qu'elle explique sur la timidité : « Les facteurs qui m'empêcheraient, qui empêcheraient (marmonne), bon d'abord il y a des enfants qui sont timides, des fois là il faut aller les chercher ces enfants-là [...], sont très timides ou ne parlent pas... » (L. 92-95) En ce qui concerne la motivation, elle dit : « C'est ça, c'était difficile d'aller voir chaque enfant là [...]. Je vais aller chercher les enfants, la motivation. » (L. 403-407)

Facteurs provenant du milieu de l'école et de ses constituants

Tel que précisé précédemment, cette enseignante a identifié cinq facteurs dans le milieu de l'école et de ses constituants. Deux de ces facteurs sont en lien avec l'environnement de l'école. Ces facteurs sont *Le milieu multiethnique* (M2.4) et *Le niveau socioéconomique des élèves* (M2.5). Il est important de remarquer que l'enseignante n'a pas indiqué quel était le niveau socioéconomique de l'école. Toutefois, elle a identifié plusieurs informations en lien avec le niveau socioéconomique. Malheureusement, l'ensemble de ces informations ne permettent pas, encore une fois, de dire si, dans son cas précis, l'enseignante perçoit que ce facteur influence la cohésion ou la non-cohésion.

Un facteur de non-cohésion entre conceptions et pratiques en lien avec l'école réside dans le fait qu'il y ait *Trop d'activités et de projets dans l'école* (M2.1) et qu'ainsi, elle manque de temps. L'enseignante n'a pas spécifié si ces facteurs avaient un impact de cohésion ou de non-cohésion. Toutefois, rappelons que ce facteur a aussi été mentionné au moment d'aborder le facteur de la gestion du temps. Il est donc permis de penser que ces deux facteurs sont étroitement liés pour cette enseignante.

Finalement, deux derniers facteurs du milieu 2 (école) ont été soulevés par l'enseignante. D'une part, celle-ci identifie *Le nombre d'élèves en difficulté dans les groupes classe* (M2.3) et spécifie que celui-ci mène à une non-cohésion. D'une autre part, elle se réfère au « parent » pour le suivi des parents auprès de leurs enfants, ce dernier étant un facteur de non-cohésion

lorsque les parents suivent maladroitement le travail « quand l'élève n'a pas d'aide à la maison ou quand les parents vont mal aider leur enfant. » (L.214-215).

Facteur du milieu de l'institution scolaire et administrative

Aucun facteur n'a été soulevé dans le milieu de l'institution scolaire et administrative.

Facteur du milieu de l'institution ministérielle

L'enseignante n'a pas soulevé de facteurs relatifs au milieu de l'institution ministérielle.

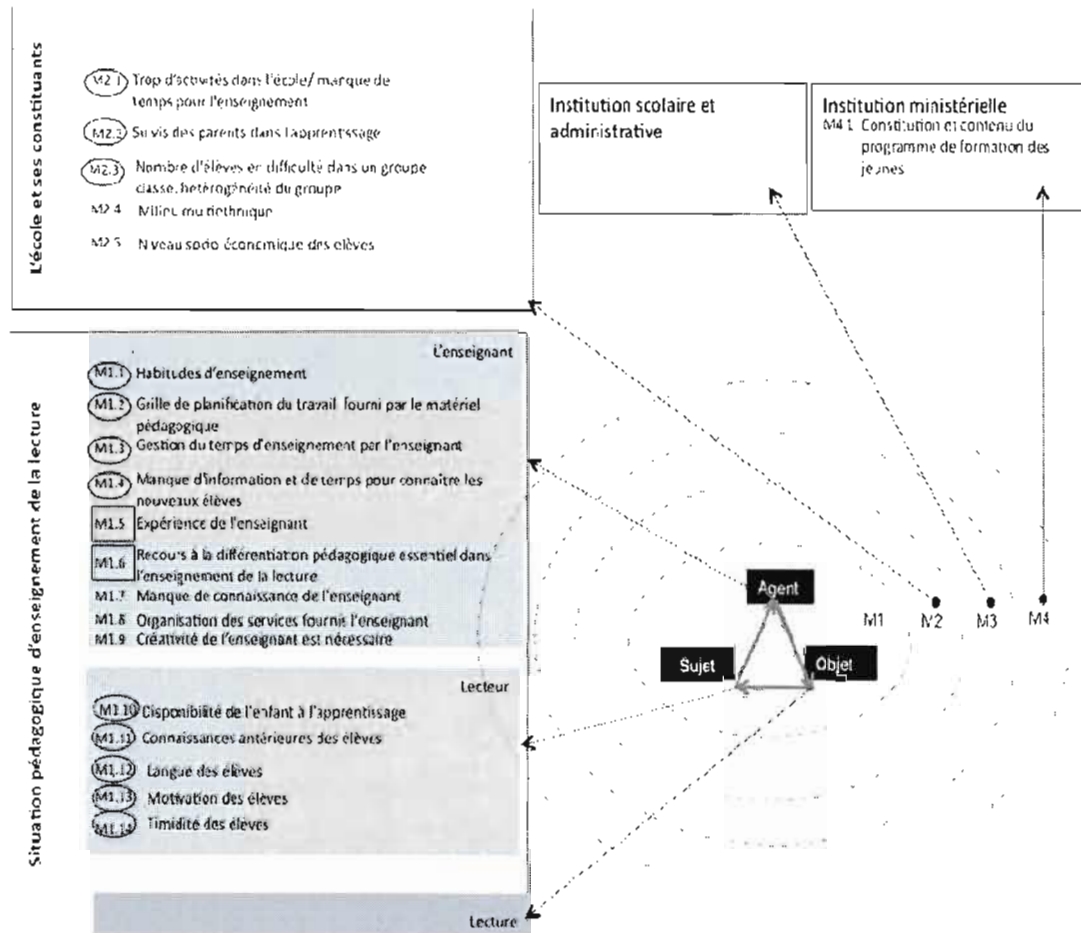
4.7.2 Synthèse des facteurs pour l'enseignante 5

Cette section visait à présenter les multiples facteurs que l'enseignante 5 a fait ressortir ainsi que la cohérence et la non-cohérence qu'elle leur attribue. À partir de ce portrait, il est possible d'observer que le plus grand nombre de facteurs sont situés dans le milieu de la situation pédagogique (quatorze facteurs). Parmi ces facteurs du milieu 1, un a été qualifié de facteurs de cohésion, quatre de facteurs de non-cohésion et neuf facteurs n'ont pas été qualifiés par l'enseignante.

Les cinq autres facteurs qui ont été soulevés par cette enseignante sont liés au milieu de l'école et de ses constituants, dont trois sont perçus comme des facteurs de non-cohésion; elle ne s'est pas prononcée, vis-à-vis, les deux autres facteurs. L'enseignante 5 ne semble pas percevoir de facteurs émanant du milieu de l'institution scolaire et administrative ni du milieu de l'institution ministérielle. Dans le schéma des facteurs 4.5, l'ensemble de ces résultats sont présentés.

Schéma des facteurs 4.5

Schéma des facteurs pour l'enseignante 5

**Légende :**

Facteurs de cohésion : encadré

Facteurs de non-cohésion : encerclé

Facteurs sans qualification précise : sans cercle ni encadré

4.7.3 Synthèse de la cohérence et de la prise de conscience de cohérence de l'enseignante 5

Ce schéma des facteurs indique que l'enseignante 5 a pris position quant à la cohérence ou la non-cohésion de neuf facteurs sur un total de dix-neuf facteurs. Par conséquent, elle n'a pas pris position sur dix des facteurs qu'elle a identifiés. Ces résultats peuvent être

comparés à ceux obtenus à la question 2, où l'enseignante doit se prononcer sur la cohérence qu'elle perçoit entre ses conceptions et ses pratiques sans avoir à identifier les facteurs.

Les résultats à la question 2 soit « Est-ce que vous procédez ainsi ? » indiquent que cette enseignante se dit cohérente trois fois sur onze et non-cohérente une seule fois. Toutefois, elle ne s'est pas prononcée clairement sept fois sur onze. Ces résultats sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 4.5

Résumé du bilan de la cohérence et de la prise de conscience
de la cohérence de l'enseignante 5

Pôle	Éléments spécifiques	Réponse à la question 2	Cohérence	Prise de conscience
Sujet	Types de lecteurs	4	Peut-être	Non
	Rôle	4	Peut-être	Non
	Lecture : sens	4	Peut-être	Non
Objet	Compétences/savoirs	4	Peut-être	Non
	Programme et repères culturels	4	Peut-être	Non
	Planification	1	Oui	Oui
	Modèle, approche	1	Oui	Oui
Agent	Intervention pédagogique	1	Oui	Oui
	Évaluation des apprentissages	2	Non	Oui
	Texte	4	Peut-être	Non
	Rôle	4	Peut-être	Non

Légende :

- 1- Oui, c'est comme ça que je veux procéder et je le fais;
- 2- Ce n'est pas la meilleure façon, mais c'est ce que je fais;
- 3- Non, je ne peux pas procéder comme je veux;
- 4- Aucune réponse précise. Je ne sais pas.

En mettant en parallèle les résultats de la cohérence de chacun des facteurs considérés individuellement (schéma 4.5) aux réponses de l'enseignante à la question 2 (colonne 3), il est possible de constater une certaine similarité. En effet, la proportion des facteurs

individuels pour lesquels elle a déterminé la cohérence (neuf facteurs sur dix-neuf, dans la schéma 4.5) est sensiblement la même que le verdict de cohérence (trois fois sur onze) à la question 2 (colonne 3).

Cette similarité des résultats peut indiquer que l'enseignante démontre une certaine constance dans la conscience des facteurs de cohésion et de leur impact de cohérence ou de non-cohérence.

Toutefois la prise de conscience de l'impact des facteurs de cohésion est partielle. Cette constatation est faite étant donné le nombre élevé de facteurs individuels pour lesquels elle ne s'est pas prononcée (dix fois sur dix-neuf facteurs, dans le schéma 4.5) et le nombre élevé de fois qu'elle s'est dite peut-être cohérente à la question 2 soit sept fois sur onze (colonne 3).

4.8 Présentation de l'enseignante 6

L'enseignante 6 a fait sa formation en anglais, à l'université Concordia. Elle enseigne depuis dix ans dont huit années au premier cycle du primaire. Au moment de l'entrevue, cette enseignante avait un poste en 2^e année du premier cycle. L'enseignante dit avoir assisté à divers colloques depuis la fin de sa formation universitaire. Cet investissement dans des colloques indique que l'enseignante poursuit son développement professionnel par le biais de formations continues. Elle enseigne dans une école privée de Montréal et spécifie que l'environnement d'enseignement est constitué d'élèves bilingues anglophones et français. L'enseignante a précisé avoir travaillé dans plusieurs milieux différents soit privé/public, anglophone/francophone, aisé/pauvre.

4.8.1 Les facteurs de cohésion identifiés par l'enseignante 6

Facteurs provenant du milieu de la situation pédagogique d'enseignement de la lecture

L'enseignante 6 a souligné le facteur de la gestion du temps d'enseignement à vingt deux reprises durant son entrevue. Parfois, elle semble dire que la gestion du temps est un facteur de cohésion tandis que d'autres fois, elle le perçoit comme un facteur de non-cohésion. La perception de non-cohésion est relevée, par exemple, en lien avec l'objet, lorsqu'elle dit que

la charge élevée du Programme de formation de l'école québécoise amène à faire un grand nombre d'évaluations. Toutefois, elle mentionne aussi que si elle veut avoir le temps de couvrir tout le programme en lecture et dans toutes les autres disciplines, elle n'a pas le temps de s'attarder à ce qu'elle veut. À ce propos elle dit : « On n'a pas le temps, si on veut faire des mathématiques et tout le reste, on est pris par le temps c'est surtout ça, on est pris par le temps, » (L. 202-204) Elle ajoute : « Mais rendu en deuxième année je trouve que surtout après Noël, il y a tellement de choses à vérifier puis à voir avant la fin du premier cycle que j'ai pas le temps... » (L. 335-337)

En plus de la charge du programme de formation, parfois elle fait simplement référence au temps en indiquant que c'est un facteur de non-cohésion. En effet, l'extrait suivant du verbatim exprime bien cette perception : « il y a certainement d'autres façons de procéder. Je trouve qu'on est pris par le temps. » (L. 199-200)

L'enseignante 6 dit que sa conception idéale pour évaluer les apprentissages des élèves serait d'évaluer un élève à la fois, en individuel. Toutefois, elle spécifie que le facteur de *La gestion du temps d'enseignement (M1.6)* l'amène à utiliser des pratiques d'évaluation autres que l'évaluation individuelle, ce qui indique que ses pratiques sont non-cohérentes avec ses conceptions. En effet, elle soulève qu'elle ne le fait pas dans sa pratique car elle n'a pas le temps de le faire. Voici exactement ce qu'elle dit : « c'est sûr qu'on... moi, je pourrais évaluer un élève à la fois et aller vérifier, mais on n'a pas le temps. » (L. 200-201)

À l'opposé des exemples précédents, il arrive que l'enseignante 6 identifie *La gestion du temps d'enseignement (M1.6)* comme un facteur de cohésion. En effet, elle spécifie, en parlant des modèles et des approches qu'elle utilise (le pôle de l'agent), qu'elle prend le temps d'utiliser les approches et les modèles qu'elle conçoit comme idéals. Dans l'exemple donné ci-dessous, elle dit que la façon qui lui semble optimale est de travailler en dyade. Puis, par la suite, elle renchérit : « On sépare les enfants les plus faibles et tout ça, on met des fois les plus avancés avec les plus faibles. Alors moi, c'est comme ça que je fonctionne. Oui, cette année j'ai le temps de le faire. Je prends le temps de le faire parce que je trouve que ça, c'est très important. » (L. 406-410)

Ce facteur est aussi considéré comme un facteur de cohésion dans le cas des interventions pédagogiques. En ce sens elle dit : « puis je prends le temps, on prend le temps de faire d'autres activités pour les encourager à lire. » (L.425-426)

En effet, dans le cas des approches/modèles et des interventions pédagogiques, la gestion du temps constitue un facteur de cohésion car l'enseignante se permet de prendre le temps de travailler avec les compétences, les savoirs du programme et d'utiliser les interventions pédagogiques qu'elle conçoit comme idéales.

Le deuxième facteur le plus mentionné par l'enseignante dans le pôle de l'agent est *La difficulté à obtenir le matériel désiré (MI.4)*. En effet, l'enseignante a de la difficulté à se procurer le matériel qu'elle souhaite utiliser. Elle trouve important de souligner que ce n'est sûrement pas parce qu'il n'existe pas, mais plutôt qu'il est introuvable. Voici l'extrait avec l'explication de l'enseignante : « Parce que j'en ai pas trouvé (rire), j'essaye, j'essaye, ça fait des années que je recherche quelque chose mais en tout cas à date, il y a vraiment... Il y a des bons textes, je ne dis pas qu'il n'y a pas aucun matériel, mais c'est que je ne suis pas capable de le trouver. » (L. 592-595) Cette difficulté à obtenir le matériel désiré est un facteur de non-cohésion.

Quatre autres facteurs ont été soulevés par l'enseignante 6 dans le pôle de l'agent. Ces facteurs ont été mentionnés à une seule reprise. Ils semblent donc avoir un peu moins d'importance que les facteurs précédents de ce même pôle. Ces facteurs sont *L'expérience d'enseignement (MI.3)* et *Les habitudes d'enseignement (MI.2)*. Pour l'enseignante 6, ces facteurs ne semblent pas être des facteurs favorables ni défavorables. En effet, elle dit simplement qu'ils lui permettent d'évoluer. En ce sens, elle dit : « au fur et à mesure que j'avance dans mes années d'expérience, j'achète autre chose et je fais autre chose. » (L. 433-434) Par la suite, elle ajoute : « plus efficace pour moi, dans mon expérience, de les faire comme je fais maintenant. » (L. 443-444)

Les facteurs de *La gestion des comportements (MI.1)* et le fait d'avoir une *Tâche volontaire à temps partiel (MI.5)* sont des facteurs qui, selon l'enseignante 6, lui permettent d'être cohérente. À ce propos, elle dit que l'absence de la nécessité de gérer constamment les comportements lui permet d'enseigner comme elle le veut. « Est-ce que moi je réussis à, j'enseigne, j'ai pas de problèmes non plus de discipline, alors ... Tout ce que je fais, c'est de

l'enseignement, alors pour ça j'ai pas de problèmes alors pour la lecture, ça va bien.» (L.107-110)

En ce qui concerne la tâche à temps partiel, elle explique que : « Pour moi, la lecture, présentement, où j'enseigne à l'école, je suis capable de faire ce que je veux, comme je le veux [...]. J'ai un 60 % de tâche alors c'est quand même [...], je suis capable de tout transmettre les informations. » (L. 86-92)

Deux facteurs ont été identifiés dans le pôle du lecteur soit *Les connaissances antérieures des élèves* (M1.8) et *La langue des élèves* (M1.7). Ces deux facteurs sont perçus par l'enseignante 6 comme étant des facteurs de non-cohésion. En effet, pour ces deux facteurs, elle mentionne que ceux-ci vont amener une non-cohésion dans le choix des textes. En d'autres mots, l'enseignante prétend qu'il est difficile de trouver des textes qui répondent aux connaissances antérieures des élèves et à leurs connaissances liées à la langue.

« Ça dépend dans quelle région, toujours envisager quel est l'élève que tu vas avoir dans ta classe. À qui s'adresse, c'est qui, à qui s'adresse ce texte [...]. Je trouve ça très difficile d'en trouver un approprié pour les élèves. Parce qu'il faut aller regarder les intérêts des élèves, les expériences des élèves, la facilité... Est-ce qu'on parle des élèves qui viennent, qui ont déjà deux ou trois langues à la maison déjà? » (L. 555-566).

Facteurs provenant du milieu de l'école et de ses constituants

Tout comme l'enseignante 2, l'enseignante 6 mentionne que le facteur du *Budget de l'école réservé à l'achat de livres pour les classes* (M2.5) permet la cohésion entre ses conceptions et ses pratiques. En effet, elle mentionne que l'école investit le budget nécessaire pour l'achat de livres et qu'elle peut se procurer tout le matériel qu'elle désire. Ces circonstances budgétaires lui permettent d'enseigner la lecture avec le matériel qu'elle conçoit comme idéal. Voici un exemple d'extrait qui démontre cette cohésion :

« Moi, je peux explorer. Je peux commander. Je peux avoir. [...] On paye pour avoir ces affaires-là. [...] On peut commander quelque chose et l'avoir un an ou deux. [...] On ne l'aime pas, mais on a dépensé des centaines de dollars, [...] o.k. On n'aime pas, on passe à

autre chose deux, trois ans plus tard. On va se racheter autre chose, mais on peut se le permettre. On est au privé. Au public, on n'a pas vraiment le choix... » (L.575-579).

L'enseignante 6 perçoit le facteur du budget de l'école investi dans l'achat de livres pour les classes comme étant un facteur de cohésion. De plus, il est possible de voir dans l'extrait précédent que, pour elle, le fait qu'elle enseigne dans une école privée facilite cette cohésion entre ses conceptions et ses pratiques.

Ce facteur va dans le même sens que celui du *Manque ou de la suffisance des moyens financiers (M2.3)* qui permettent à l'enseignante de se procurer les ressources liées aux besoins des élèves. En effet, l'enseignante 6 mentionne qu'elle a suffisamment de moyens financiers pour répondre aux besoins des élèves. La suffisance de moyens lui permet d'avoir des pratiques cohérentes avec ses conceptions. « Si j'ai besoin d'argent pour aller acheter des cahiers qui vont aider les élèves à lire, bien je vais pouvoir aller en acheter. Puis, si des élèves ont un problème d'apprentissage ou des problèmes en lecture, on engage, on engage des personnes pour faire du tutorat après l'école. » (L.100-103)

Ce dernier facteur est celui qui a été mentionné le plus de fois (sept fois) dans l'ensemble des facteurs du milieu de l'école et de ses constituants.

Le facteur du *Nombre d'élèves dans le groupe classe (M2.7)* est, selon l'enseignante 6, un facteur de non-cohésion entre ses conceptions et ses pratiques à l'égard de l'évaluation des apprentissages.

« Idéalement, ce serait de se mettre à côté de chaque enfant, de les entendre, écouter lire, et poser des questions sur chaque lecture. [...] Mais impossible, impossible de le faire, on n'a pas le temps de le faire, même avec dix-huit élèves je ne peux pas. Je veux dire c'est impossible. [...] Idéalement, tout le monde devrait le faire comme ça, s'asseoir avec chaque enfant, l'écouter lire, poser des questions sur la lecture. » (L.491-495).

Le prochain facteur est considéré, par l'enseignante 6, comme un facteur de non-cohésion dans l'utilisation des modèles ou approches désirées. En effet, cette enseignante mentionne que *Le nombre d'élèves en difficulté dans le groupe classe (M2.1)*, donc *L'hétérogénéité des groupes classe (M2.1)*, ne lui permet pas d'utiliser le modèle ou l'approche d'apprentissage en dyades.

« Moi j'avais des bons, c'est sûr que j'ai des très forts en lecture, j'en ai des moins forts, c'est là que devient le problème, quand j'ai des très faibles et des très forts. Les plus forts sont capables de lire, puis si je mets les faibles, je peux pas mettre deux, trois faibles ensemble, parce qu'ils seraient pas capables de se corriger pis tout ça, alors il y a des petits problèmes des fois, je me rends compte qu'il y a des petits problèmes des fois. » (L.457-463).

Dans les questions sur le sens de la lecture soit « Qu'est-ce que la lecture pour vous en général? » et « Selon vous, qu'est-ce que la lecture pour un élève du premier cycle? », l'enseignante 6 a identifié *L'absence ou la présence de problèmes avec les partenaires scolaires (parents, tuteurs) (M2.4)* et *Le suivi des parents dans l'apprentissage (M2.2)* comme étant des facteurs de cohésion. Elle dit :

« Est-ce que moi je réussis à... j'enseigne, j'ai pas de problèmes non plus de discipline alors ... Tout ce que je fais, c'est de l'enseignement, alors pour ça j'ai pas de problèmes, alors pour la lecture ça va bien [...]. Et si des parents sont pas capables de le faire, on engage des gens pour le faire après l'école, et ça non plus j'ai jamais eu aucun problème avec les parents ou les tuteurs. » (L. 113-114).

Concernant le suivi des parents et des partenaires scolaires, elle explique qu'elle arrive à trouver les solutions nécessaires. En ce sens, elle dit : « C'est sûr qu'il y a des enfants qui ont des problèmes, mais c'est réglé [...] alors je vais leur donner des choses à faire à la maison. Les parents sont ouverts. » (L.110-112)

Deux derniers facteurs ont été soulevés dans le milieu de l'école et de ses constituants. Le premier facteur est *Le milieu d'enseignement : types de parents, types d'élèves, école privée, école publique (M2.6)*. En effet, ce facteur a souvent été mentionné parallèlement à d'autres facteurs (l'accès au budget nécessaire, l'absence de gestion des comportements) comme étant un facteur de cohésion. Grâce au fait que l'enseignante 6 a connu des expériences d'enseignement dans des milieux très variés, dont l'année précédant l'entrevue où elle enseignait dans une école du système public, elle a pu observer des différences entre les deux milieux. Lorsque l'interlocuteur lui demandait s'il y avait d'autres facteurs en cause, elle a répondu que le fait d'être dans une école privée lui permet d'être cohérente entre ses conceptions et ses pratiques. Elle a dit : « pas maintenant non, comme j'ai dit, au privé c'est

très différent. L'année passée, j'aurais répondu (rire), j'aurais peut-être répondu autre chose; cette année, non. » (L.240-242)

Le dernier facteur dans le milieu de l'école et de ses constituants est le fait qu'il y ait *Trop d'activités dans l'école par rapport au temps disponible pour l'enseignement (M2.4)*. Elle dit que les activités « non académiques » prennent parfois la place des activités scolaires traditionnelles. Dans l'exemple cité ci-dessous, l'enseignante dit que s'il y a une activité prévue au gymnase pour l'ensemble des élèves de l'école, ce qu'elle avait planifié sera éliminé de la planification de la journée et remplacé par l'activité. Ce type de situation contrevient à ses conceptions de l'enseignement et l'oblige à laisser tomber des matières importantes, comme la grammaire par exemple. C'est donc un facteur de non-cohésion. Elle dit : « Question de temps là... La même chose si, je ne sais pas, s'il y a une rencontre d'école dans le gymnase, ben c'est ça [la grammaire] qui va sauter. (...) C'est triste à dire, mais c'est ça qui arrive. » (L.343-345)

Facteur provenant du milieu de l'institution scolaire et administrative

L'enseignante n'a pas soulevé de facteurs relatifs au milieu de l'institution scolaire et administrative.

Facteur provenant du milieu de l'institution ministérielle

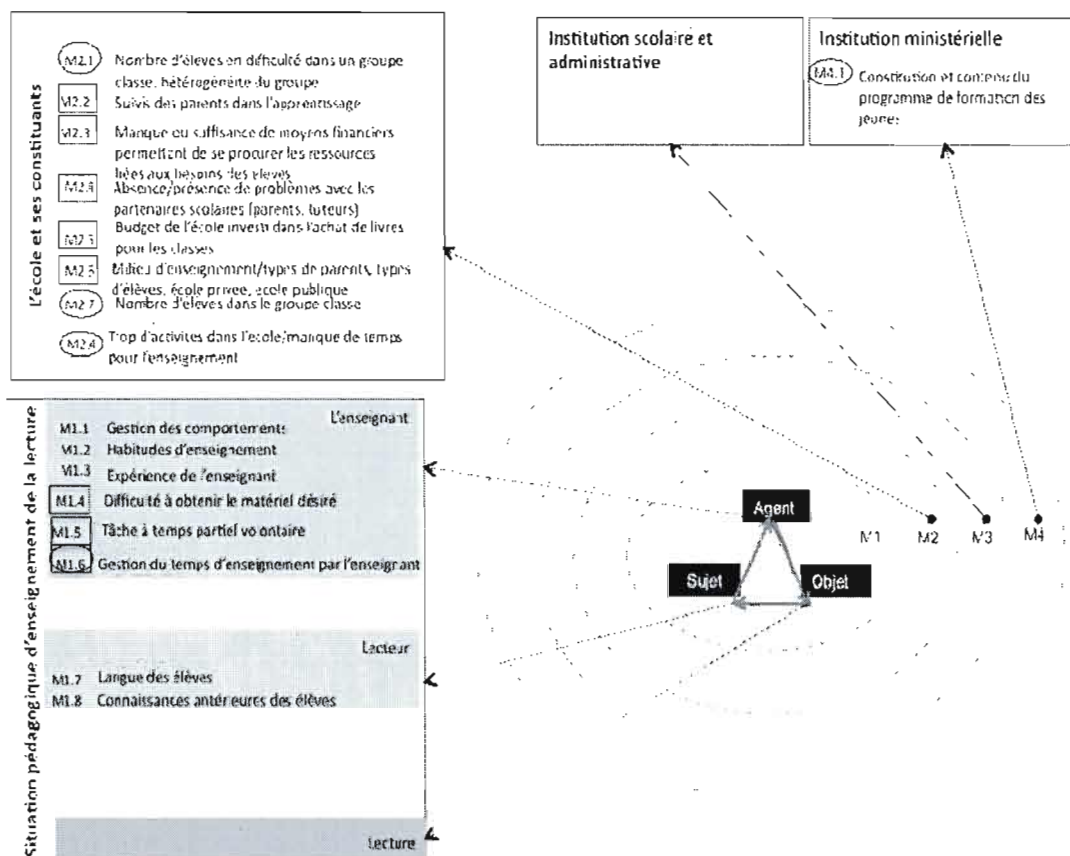
Un facteur de non-cohésion a été identifié dans le milieu de l'institution ministérielle, soit *La constitution et le contenu du Programme de formation des jeunes (M4.1)*. En effet, l'enseignante dit à ce sujet que le programme est trop chargé et que cela fait en sorte que parfois, elle ne peut pas procéder comme elle le désire. Elle déplore : « ce qui limite, c'est que j'ai trop de choses à faire. J'ai la grammaire, il y a le vocabulaire, il y a [...], il y a tellement de choses à voir pour finir le premier cycle, que j'ai pas le temps. » (L.329-331)

4.8.2 Synthèse des facteurs pour l'enseignante 6

En résumé, dans le portrait global des facteurs soulevés, l'enseignante 6 soulève principalement des facteurs dans le milieu 1 de la relation pédagogique (seize facteurs) et dans le milieu de l'école et de ses constituants (huit facteurs). Dans le portrait détaillé des facteurs, il est possible de remarquer que le facteur de la gestion du temps d'enseignement semble avoir un impact majeur pour cette enseignante puisqu'il a été mentionné à plusieurs reprises. De plus, cette enseignante perçoit autant des facteurs qui permettent la cohérence (huit) que des facteurs qui ne la permettent pas (huit). Il est important de souligner aussi que l'enseignante 6 semble être incertaine de l'impact de 3 facteurs. Vous trouverez dans le schéma des facteurs ci-dessous un portrait des facteurs identifiés ainsi que la prise de position de l'enseignante relativement à leur impact de cohésion ou de non-cohésion.

Schéma des facteurs 4.6

Schéma des facteurs pour l'enseignante 6

**Légende :**

Facteurs de cohésion : encadré

Facteurs de non-cohésion : encerclé

Facteurs sans qualification précise : sans cercle ni encadré

4.8.3 Synthèse de la cohérence et de la prise de conscience de cohérence de l'enseignante 6

En résumé, dans le portrait global des facteurs soulevés, l'enseignante 6 parle principalement des facteurs dans le milieu de la relation pédagogique et dans le milieu de l'école et de ses constituants. Dans le portrait détaillé des facteurs, il est possible de remarquer qu'un facteur semble majeur pour cette enseignante, soit celui de la gestion du

temps d'enseignement. De plus, cette enseignante perçoit autant des facteurs qui permettent la cohérence (sept) que des facteurs qui ne la permettent pas (cinq). Il est important de soulever aussi que l'enseignante 6 semble être incertaine de l'impact de cinq facteurs. Vous trouverez dans le schéma des facteurs ci-dessous un portrait des facteurs identifiés ainsi que la prise de position de l'enseignante concernant leur impact de cohésion ou de non-cohésion.

L'enseignante 6 a pris position quant à la cohésion ou la non-cohésion de douze facteurs individuels sur un total de dix-sept. Cette enseignante est celle qui a pris position sur la plus grande proportion de facteurs identifiés. Ces résultats seront mis en parallèle avec ceux obtenus à la question 2.

Tableau 4.6

Résumé du bilan de la cohérence et de la prise de conscience
de la cohérence de l'enseignante 6

Pôle	Éléments spécifiques	Réponse à la question 2	Cohérence	Prise de conscience
Sujet	Types de lecteurs	4	Peut-être	Non
	Rôle	4	Peut-être	Non
Objet	Lecture : sens	1	Oui	Oui
	Compétences/savoirs	1	Oui	Oui
	Programme et repères culturels	4	Peut-être	Non
	Planification	4	Peut-être	Non
	Modèle, Approche	4	Peut-être	Non
Agent	Intervention pédagogique	2	Non	Oui
	Évaluation des apprentissages	3	Non	Non
	Texte	3	Non	Non
	Rôle	1	Oui	Oui

Légende :

- 1- Oui, c'est comme ça que je veux procéder et je le fais;
- 2- Ce n'est pas la meilleure façon, mais c'est ce que je fais;
- 3- Non, je ne peux pas procéder comme je veux;
- 4- Aucune réponse précise. Je ne sais pas.

La question 2 demandait « Est-ce que vous procédez ainsi ? » Les résultats de l'enseignante 6 sont décrits dans le tableau 4.6 ci-haut. Ils démontrent (colonne 3) qu'elle s'est prononcée peu de fois (quatre aspects sur onze) de façon précise (cohérence/non-cohérence). À l'opposé, elle ne s'est pas prononcée de façon claire dans sept aspects sur onze (colonne 3).

En jumelant ces résultats à l'identification de la cohésion ou de la non-cohésion des facteurs individuels identifiés par cette enseignante (schéma 4-6), il est possible de dire que les résultats sont assez partagés. En effet, elle a pris position sur la plus grande proportion de facteurs individuels, tandis qu'à la question 2, elle ne s'est pas prononcée de façon claire sur une très grande proportion (sept aspects sur onze) des aspects de la lecture. Par conséquent, elle ne semble pas consciente de l'impact des facteurs puisqu'il n'y a pas de constance.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans le chapitre précédent qui porte sur la présentation des résultats, les facteurs de cohésion entre les conceptions et les pratiques de six enseignantes dans l'enseignement de la lecture au premier cycle du primaire ont été présentés. Dans un premier temps, ces descriptions individuelles ont fourni une représentation visuelle de la répartition des facteurs identifiés par les enseignantes en question. Dans un deuxième temps, ces descriptions ont permis de tracer un portrait détaillé et spécifique à chaque enseignant. Ce portrait a été illustré par des extraits d'entrevues significatifs.

Dans le présent chapitre, la discussion sera précédée d'une analyse globale des facteurs perçus par l'ensemble des enseignantes de notre étude. Après avoir présenté l'ensemble des facteurs dans notre modèle, les convergences, les divergences et les particularités des facteurs soulevés par les différents cas de la recherche seront exposées. Ceci a été fait dans le but de répondre à l'objectif principal de cette recherche, soit de déterminer quels sont les facteurs invoqués par les enseignants du premier cycle du primaire pour expliquer la cohérence ou la non-cohérence.

Par la suite, la discussion sera entamée en comparant les résultats obtenus aux recherches existantes ainsi qu'avec les éléments présentés dans notre problématique. Au besoin, les explications seront complétées par des informations provenant de la réalité du milieu de la pratique.

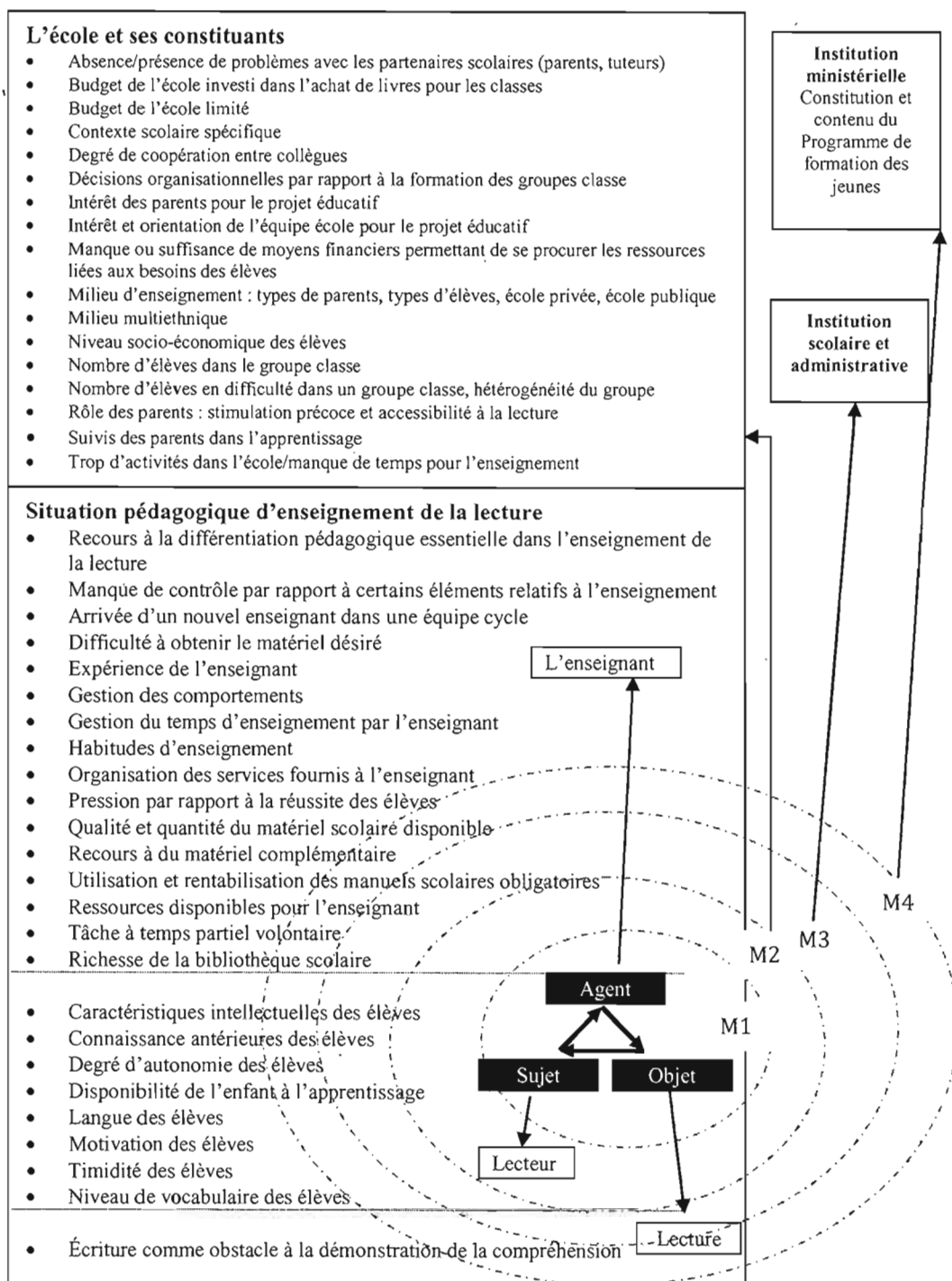
Ce chapitre sera divisé en fonction de chacun des éléments du milieu du modèle théorique élaboré et présenté dans le cadre théorique de cette recherche : le milieu 1 (M1), la situation

pédagogique; le milieu 2 (M2), l'école et ses constituants; le milieu 3 (M3), l'institution scolaire et administrative; et le milieu 4 (M4), l'institution ministérielle (voir le schéma 2.4). Il est important de rappeler que, étant donné le nombre restreint de sujets interrogés, les résultats obtenus par cette recherche ne peuvent être généralisés pour l'ensemble d'une population d'enseignants du premier cycle du primaire. Ils cherchent plutôt à décrire en profondeur et en détail le phénomène au cœur de notre problématique.

5.1 Portrait des facteurs identifiés par les six enseignantes

Schéma 5.1

Ensemble des facteurs identifiés par les six enseignantes



5.1.1 Le milieu 1 : la situation pédagogique

Dans la section qui suit, les différents facteurs émanant du milieu 1 de la situation pédagogique seront présentés en fonction des trois pôles : l'agent (l'enseignant), le sujet (le lecteur) et l'objet (la lecture).

L'agent : l'enseignant au sein de la situation pédagogique

Avant de présenter les différents facteurs reliés au pôle de l'agent, il s'avère important de rappeler le portrait global du groupe d'enseignantes de notre recherche. Le tableau 5.1 illustre les grandes lignes de ce portrait.

Tableau 5.1

Portrait global du groupe des enseignantes

Enseignante	Lieu de formation	Expérience (années)	Expérience au premier cycle (années)	Scolarité (années)	Type de milieu	Implication dans la formation continue
1		7	6	3	Allophone et multi-ethnique	oui
2		15	9	3	Francophone, milieu moyen-aisé	oui
3		6	3	3	Québécois et francophone	oui
4	Université Laval	4	3	4	Multi-ethnique	non
5	Liban	20	15	Non précisé	Allophone et multi-ethnique	oui
6	Concordia	10	8	3	Bilingue, privé et public	oui

Facteurs de l'expérience de l'enseignante et des habitudes d'enseignement

Dans notre recherche, l'expérience de l'enseignante et l'habitude d'enseignement ont donné lieu à deux catégories distinctes. Ainsi, en lien avec les résultats obtenus dans cette recherche, le facteur expérience de l'enseignante fait référence au nombre d'années d'enseignement, alors que les habitudes d'enseignement pourraient être définies comme des pratiques habituelles, confortables et instaurées depuis un certain temps. L'enseignante 1 déclare d'ailleurs à ce sujet : « La façon dont j'enseigne, je ne dis pas que c'est la meilleure, mais c'est celle que je connais puis c'est celle avec laquelle je suis à l'aise. » (Ens.1 ; L.317-318)

Nos résultats semblent indiquer une plus grande fréquence du facteur de l'habitude d'enseignement (six fois) comparativement au facteur de l'expérience d'enseignement (deux fois). Ceci pourrait s'expliquer par le fait que quatre des six enseignantes interrogées ont dix ans ou moins d'expérience au premier cycle du primaire. Elles n'ont donc pas accumulé une grande expérience d'enseignement, mais plutôt expérimenté des solutions à différentes situations et répété ces solutions positives. En ce sens, selon Schön (1987) les enseignants développent des solutions à des situations à partir des différentes expériences positives ou négatives vécues et ont tendance à reproduire ces comportements.

Toutefois, cette donnée ne correspond pas aux résultats obtenus par les recherches de Levande (1990), Brousseau, Book et Byers (1988) et Raymond (1997) qui accordent une plus grande importance au facteur de l'expérience d'enseignement. Ils avancent même l'idée que l'expérience d'enseignement est la seule variable qui semble avoir eu un impact significatif sur la cohésion entre les conceptions et les pratiques. Ainsi, selon ces auteurs, l'expérience d'enseignement amènerait l'enseignant à utiliser des pratiques habituelles et répétitives ou des pratiques qui donnent un résultat spécifique et connu.

Il semble toutefois que les enseignants interrogés ne font pas ressortir ce facteur de façon majeure. L'expérience personnelle de l'enseignant comme apprenti lecteur pourrait aussi nuancer ces données. En effet, tel que mentionné dans le cadre théorique, plusieurs auteurs dont Woolacott (2002) précisent que l'expérience comme apprenti lecteur marque les enseignants au point où ils reproduisent, dans leur enseignement, la façon avec laquelle ils ont appris à lire. Toutefois, aucun de nos sujets n'a spécifié cette expérience en tant

qu'apprenti lecteur. Il est sans doute possible d'expliquer l'absence de ce facteur par le fait que les modèles socioconstructivistes d'enseignement de la lecture qui s'inscrivent dans l'esprit de la réforme de l'éducation mise en place depuis 2001 sont très différents des modèles que ces enseignantes ont connus en tant qu'apprenties lectrices. En effet, les enseignantes de notre étude ont terminé leurs études entre 1985 et 2001. La plupart d'entre elles ont donc appris la lecture suivant des modèles plutôt orientés vers la transmission des connaissances que vers le socioconstructivisme. Ainsi, leur expérience personnelle de lectrice ne façonnerait pas leurs interventions pédagogiques.

Facteur du manque de connaissances de l'enseignant

En plus des savoirs d'expérience soulevés dans la section précédente, le facteur manque de connaissances de l'enseignant a aussi été mentionné, mais seule l'enseignante 5 l'a invoqué. En effet, cette enseignante établit un lien important entre le manque de connaissances et la nécessité de mieux organiser les services fournis à l'enseignant. Ceci va dans le sens des résultats de recherche de Bos *et al.* (2001) qui mènent à la conclusion que les enseignants de première année se percevaient seulement comme étant un peu prêts à enseigner la lecture au premier cycle et à enseigner aux élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. Le manque de connaissances aurait un impact encore plus grand selon Heaton (1992). En effet, pour cet auteur, plus l'enseignant possède de connaissances pédagogiques et didactiques, dont la maîtrise du programme de formation, plus elle est en mesure de déroger aux manuels scolaires. En résumé, étant donné le manque de connaissances actualisées des enseignants dans le domaine de l'enseignement de la lecture qui a aussi été soulevé dans la problématique, et étant donné l'importance que semblent y accorder les écrits et les recherches dans le domaine, on pourrait se demander pourquoi les enseignantes y ont fait peu allusion au cours de la présente recherche. La faible fréquence de ce facteur dans notre étude pourrait s'expliquer par l'absence de prise de conscience du facteur ou de l'état du manque de connaissances qui serait compensé par l'expérience, c'est à dire le savoir d'expérience. Toutefois, à l'instar de Bourdoncle (1993), nous croyons qu'il est impossible de parler d'une professionnalisation de l'enseignement sans une base de savoir conscient et formel sur lequel la pratique s'appuie. C'est d'ailleurs ce que le programme de

formation des enseignants propose en intégrant la compétence 1 : « Agir en tant que professionnel (le) héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions. » (MÉQ, 2001b, p.67)

Facteur de la gestion des comportements

Un autre facteur lié à l'aspect pratique de l'enseignement est le facteur de la gestion des comportements. Étonnamment, seulement une enseignante sur six (Ens. 4) a soulevé ce facteur comme étant un facteur de non-cohésion. En effet, elle dit passer la moitié de son temps à faire de la discipline et cela l'empêche de couvrir l'ensemble des notions qu'elle voudrait transmettre. On constate, à cet effet, que l'enseignante 4 est celle qui a le moins d'expérience dans l'enseignement. Ces résultats vont dans le sens de l'entrevue réalisée avec M^{me} Mukamurera, chercheure à l'Université Sherbrooke, dans laquelle elle mentionne que les enseignants débutants ont souvent les classes les moins recherchées et où la gestion est souvent plus problématique et ardue (Mukamurera, 2009). Or, comme le prétendent les travaux portant sur l'insertion professionnelle et le décrochage des jeunes enseignants, les problèmes rencontrés par les enseignants débutants dans un contexte de gestion de classe difficile s'additionnent à un processus d'apprentissage et de maîtrise de la profession d'enseignant.

L'enseignante 6 a, quant à elle, identifié que la gestion des comportements était un facteur de cohésion entre ses conceptions et ses pratiques parce qu'elle n'a pas à gérer constamment les comportements, ce qui lui permet d'enseigner comme elle le veut. Elle dit : « Pour moi, la lecture, présentement, [...] où j'enseigne [...] je suis capable de faire ce que je veux... comme je veux et qui va répondre aux critères du ministère. Pourquoi? Parce que je suis au privé. Et c'est [...] complètement différent du public. J'ai vécu les deux. » (L. 86-89)

Il faut noter que l'enseignante 6 enseigne présentement dans une école privée bilingue. Or, ces écoles sont caractérisées par le fait que les élèves sont choisis et que ces écoles ont une très faible tolérance pour les comportements inappropriés. Ceci pourrait donc expliquer que cette enseignante ne semble pas éprouver autant de problèmes de gestion des comportements cette année comparativement aux autres années où elle enseignait dans les écoles publiques.

Toutefois, plusieurs auteurs dont Woolacott (2002), soulèvent que l'impact de l'habileté de l'enseignant en gestion de classe sur la cohésion entre les conceptions et les pratiques est significatif. Selon Nault et Fijalkow (1999), la gestion de classe est une compétence majeure à acquérir puisqu'elle est à recommencer à chaque année et que cette compétence semble intimement liée à l'établissement de la confiance en soi chez l'enseignant. Cette compétence demande un investissement majeur tant de la part de l'enseignant débutant que de l'enseignant expérimenté. Par conséquent, la formation initiale peut difficilement suffire au développement des compétences dans le domaine.

En ce sens, tel que spécifié dans la problématique, il est possible de supposer que l'expérience joue un grand rôle dans le développement et la maîtrise des stratégies de gestion de classe. Toutefois, elle reste une compétence qui revêt une importance majeure dans la profession d'enseignement.

Autres facteurs

Certains facteurs ont été soulevés à une fréquence très faible (une seule fois). Ces facteurs sont le fait d'avoir une tâche à temps partiel de façon volontaire, le manque d'information et de temps pour connaître les nouveaux élèves, le sentiment de manque de contrôle par rapport à certains éléments relatifs à l'enseignement dont le contrôle sur le rythme et les besoins des élèves et le besoin de créativité de la part de l'enseignant.

Le facteur de l'accès à une tâche partielle de façon volontaire a été mentionné par l'enseignante 6. Selon les dires de l'enseignante, ce facteur lui permet de faire ce qu'elle veut comme elle le veut et de transmettre toutes les informations aux élèves. L'enseignante 6 n'a pas expliqué en quoi une tâche à temps partiel permet la cohésion. Toutefois, il est évident qu'elle perçoit ce facteur comme ayant un impact.

Le facteur du manque d'information et de temps pour connaître les nouveaux élèves est, selon l'enseignante 5, un facteur de non-cohésion car elle n'obtient pas les informations qu'elle considère nécessaires pour aider ces nouveaux élèves. Ceci rejoint un peu le facteur suivant, soit la perception du manque de contrôle sur les élèves. À cet égard, l'enseignante 4

dit : « Dans le fond, il y a tellement de facteurs qui font en sorte, qui viennent influencer, je ne peux pas totalement. Je n'ai pas une main mise. » (Ens.4 ; L. 524-525).

Comme spécifié dans la problématique, Crocker et Banfield (1986) ont soulevé que le jugement des enseignants s'appuie entre autres sur les préoccupations face aux habiletés et aux intérêts des élèves. Dans cette optique, les enseignantes de cette recherche perçoivent divers facteurs (le manque d'information, le manque de temps pour connaître les nouveaux élèves, le manque de contrôle sur les élèves) comme des facteurs de non-cohésion. Il est possible de penser que, dans la réalité du milieu, les enseignants ont de la difficulté à atteindre et à accomplir certains de leurs objectifs professionnels lorsqu'ils sont en présence de ces facteurs. Par conséquent, la mise en œuvre de la compétence professionnelle qui porte sur l'adaptation des interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves s'en verra affectée. De plus, l'explication donnée par l'enseignante démontre de quelle manière le manque de contrôle de la situation peut nuire à l'accomplissement professionnel et, par le fait même, augmenter les risques d'épuisement professionnel (Evers, Tomic et Brouwers, 2004).

Comme présenté dans le chapitre précédent, l'enseignante 5 aborde le facteur du besoin de créativité en lien avec la différenciation pédagogique. En effet, elle perçoit que la créativité abondante est importante pour trouver des moyens d'aller chercher la motivation des élèves.

Facteurs des ressources disponibles et de l'organisation des services fournis

L'enseignante 2 mentionne le manque de ressources, matérielles et humaines, disponibles pour l'enseignant. Selon Raymond (1993), qui a travaillé dans le domaine des mathématiques auprès de six enseignants du primaire, les enseignants expliquaient les divergences entre les conceptions et les pratiques par le manque de ressources.

Les enseignantes 3 et 5, quant à elles, abordent l'aspect des ressources humaines en soulevant l'organisation des services fournis à l'enseignant. Selon ces enseignantes, il serait idéal d'offrir des services aux enfants en difficulté en classe et après l'école plutôt que de les faire sortir de la classe pour des séances d'orthopédagogie. D'autres études telles que celles de Barnes (1995), Edwards (1994), McGlamery (1994) et Secada et Byrd (1993) ont soulevé

l'organisation des services complémentaires comme étant un soutien indispensable aux enseignants.

Facteur de la différenciation pédagogique

Pour les enseignantes 4 et 5, la difficulté à appliquer la différenciation pédagogique pourrait avoir un impact sur les pratiques. Dans une de leurs recherches, Taylor *et al.* (2000) ont étudié l'impact de divers facteurs sur l'efficacité de l'enseignement; dans les écoles les plus efficaces, les enseignants avaient intégré la différenciation pédagogique dans leurs pratiques. La différenciation pédagogique fait partie de ce qu'un professionnel de l'enseignement doit accomplir quotidiennement dans sa tâche (compétence professionnelle 7), mais constitue un défi de taille pour la plupart d'entre eux. Dans un milieu multiethnique, cette situation est encore plus vraie puisque, comme le spécifie Moldoveanu (2007), une pédagogie différenciée propose des stratégies et des modes d'enseignement variés qui prennent en considération les caractéristiques des élèves, dont les caractéristiques multiculturelles. La différenciation de l'enseignement avec ce type de clientèle permet aux enseignants de faire le pont entre leurs propres références culturelles et celles de leurs élèves. Ce pont crée des espaces de communication et d'échange réciproques entre les deux acteurs (enseignant/élève). Puisque les enseignantes 4 et 5 travaillent dans un tel milieu scolaire, dans leur cas, l'ampleur de ce facteur semble évidente.

Facteur de la gestion du temps

La gestion du temps d'enseignement par l'enseignant est le facteur qui a été le plus fréquemment mentionné dans la composante de l'agent. Elle est abordée ici selon plusieurs dimensions. Dans un premier temps, les enseignantes ont la perception d'être toujours pris par le temps et ainsi de ne pas pouvoir utiliser des approches variées pour enseigner la lecture. Les résultats de recherche de Roulet (1998) abondent dans le même sens. Un enseignant qui a participé à cette recherche affirme à ce propos que pour utiliser des approches comme l'enseignement par la découverte, il faut plus de temps qu'on ne l'imagine.

Il est possible de supposer que ces propos font référence à toutes les approches dites nouvelles, différentes ou peu traditionnelles.

Pour l'enseignante 5, le sentiment d'être prise par le temps s'explique par la quantité de contenus dont il faut tenir compte : activités, projets, matières, compétences, savoirs, etc.

La gestion du temps s'explique aussi par les contraintes dans le temps et les horaires serrés. L'enseignante 5 fait référence à la gestion de l'horaire qu'elle s'est elle-même constituée. Enfin, la gestion du temps est abordée par l'enseignante 5 en matière de planification de la répartition du programme dans le temps d'une année scolaire (L.97-101).

Dans sa recherche, Wien (1996) découvre que l'horaire organise le temps de l'enseignant et cette organisation du temps détermine la planification des événements (horaire de collation). L'horaire scolaire limite la poursuite et la diversité des activités à faire pour ces enseignants. Selon les résultats de Wien (1996), l'horaire scolaire aurait un impact important sur les pratiques enseignantes de telle sorte qu'il impose des limites de temps et d'organisation sur l'horaire et la planification enseignante. Malgré que la question du temps d'enseignement ne semble pas facile à gérer, l'organisation du temps est essentielle. En effet, à l'instar de Saint Jarre et Dupuy-Walker (2001), nous croyons que l'organisation de celui-ci ajoute un aspect structurant à la vie quotidienne des élèves. À notre avis, son organisation est donc essentielle et en mouvance.

La gestion du temps peut aussi être considérée sur une année complète. L'enseignante 6, quant à elle, dit se sentir plus à l'aise en début d'année. En effet, dans la deuxième moitié de l'année, elle se sent davantage prise par le temps (L. 323-325). L'enseignante explique sa difficulté par le fait qu'elle ne peut consacrer autant de temps à la lecture quotidienne, pratique souhaitable dans sa conception, parce qu'elle veut finir d'enseigner tous les savoirs essentiels inscrits dans le programme. Cette même explication justifie aussi que le facteur de la gestion du temps est perçu différemment selon le cycle d'enseignement. En effet, l'enseignante 6 dit se sentir prise par l'ensemble des compétences et des savoirs du programme en deuxième année du cycle parce que, comme dans le cas précédent, elle veut finir d'enseigner tous les savoirs essentiels inscrits dans le programme (L. 335-337). Ces résultats concordent avec ceux de Thompson (1982, 1984) qui montrent que certains enseignants de mathématiques se plaignent que le programme de formation est surchargé. Les

enseignants disent en effet qu'ils n'ont pas le temps d'expérimenter des nouvelles approches puisqu'ils doivent faire le tour de tout le programme scolaire.

Au Québec, comme nous l'avons signalé dans la problématique, le programme de formation initiale n'a, sans doute, pas suffisamment préparé les enseignants au nouveau Programme de formation de l'école québécoise. D'ailleurs, le rapport d'un projet de recherche mené par Deniger (2004) visait à comprendre et à évaluer l'ensemble du cheminement qui a été fait dans l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise. Parmi les suggestions communes à toutes les catégories de participants (personnel enseignant, personnel non enseignant, parents, directions d'écoles), on note la nécessité ressentie d'augmenter les ressources disponibles (humaines, matérielles et budgétaires) et de fournir davantage de formation aux enseignants. Puisque l'ensemble des catégories de participants ont formulé ces mêmes souhaits, il est possible de supposer que le budget et la formation étaient largement insuffisants. Dans notre recherche, seule l'enseignante 4 aurait pu bénéficier de cette formation puisqu'elle a commencé ses études en 2001, à l'époque de l'implantation de la réforme.

À l'opposé, l'enseignante 2 donne une perception différente de la gestion du temps. En effet, puisqu'elle s'est permis de gérer son temps en fonction de ses conceptions, elle ne ressent pas les contraintes du temps (L.463-465). La diminution de la pression a donc rendu sa gestion du temps plus facile. À ce propos, Sturtevant (1996) a constaté que la pression ressentie par les enseignants est due à des objectifs personnels qu'ils s'imposent et non à des objectifs fixés par le programme scolaire ou la direction de l'école ou par une entité autre extérieure à eux. En effet, il faut noter que le Programme de formation de l'école québécoise ne fixe pas de contrainte de temps. Au contraire, ce programme est construit autour de compétences qui ont un caractère évolutif et qui peuvent progresser tout le long du cursus de l'enfant, et non autour d'un niveau de connaissances prescrites à atteindre (MÉQ, 2001a). De plus, celui-ci est divisé en trois cycles de deux ans, ce qui laisse aux enseignants la latitude d'adopter des interventions de longue durée.

Facteur de la pression pour la réussite des élèves

La pression exercée par les objectifs personnels que les enseignants se fixent a aussi été soulevée dans notre recherche lorsque les enseignantes ont abordé le sentiment de pression pour la réussite des élèves. En effet, les enseignantes 2 et 4 ont identifié ce facteur comme ayant un impact entre les conceptions et les pratiques en précisant avoir la responsabilité d'apprendre à lire aux enfants, et ce par tous les moyens, au point où elles se sentent responsables lorsqu'elles entendent des collègues poser un jugement sur le degré de compétence des élèves en lecture.

Le Southwest Educational Development Laboratory (SEDL), un organisme qui fournit des informations à l'ensemble des professionnels responsables de la formation initiale et continue des enseignants, soulève le fait que les enseignants sont conscients qu'ils ne sont pas les seuls responsables de la réussite des élèves. Dans le cas de notre recherche, ce sentiment de pression par rapport à la réussite des élèves pourrait être expliqué, pour l'enseignante 4, par une collaboration inadéquate ou inefficace entre les enseignants et les parents. En effet, comme le souligne Bredekamp (1996), la formation des enseignants à la collaboration école/famille est encore abordée dans les programmes. Cette collaboration difficile pourrait s'expliquer en plus par le fait que l'enseignante 4 travaille dans un milieu multiethnique où la langue maternelle peut constituer un obstacle à la communication. En effet, selon Moles (1993), les barrières culturelles constituent une des trois catégories d'obstacles à la collaboration école/famille. En 2001-2002, à la Commission scolaire de Montréal, 44,55 % de la clientèle scolaire était allophone. L'enseignante 4, qui travaille au sein de cette commission scolaire, est une jeune femme d'origine québécoise œuvrant dans une école où la majorité de la clientèle est pluriethnique (Mémoire de la commission scolaire de Montréal présenté à la commission sur le déséquilibre fiscal, 2001).

Toutefois, ceci n'explique pas la difficulté rencontrée par l'enseignante 2, qui travaille auprès d'une clientèle aisée. Dans le cas de cette enseignante, il est possible que les conclusions de Sturtevant (1996) en lien avec la pression ressentie par les enseignants, soit applicables. En effet, il se pourrait que la pression pour la réussite des élèves soit due à des objectifs personnels qu'elle s'impose et non à des objectifs prescrits. Toutefois, malgré que cette enseignante montre posséder les ressources personnelles pour la gestion du temps

d'enseignement, elle ne semble pas posséder de telles ressources personnelles en ce qui a trait à la réussite des élèves. De plus, comme le rapporte, le SEDL, les enseignants eux-mêmes soulignent l'importance de travailler en collaboration avec d'autres partenaires dont les parents. Cette collaboration est maintenant d'ailleurs prise en considération dans le programme de formation initiale des enseignants du Québec de 2001. Or, l'enseignante 4 a terminé sa formation en 2001, année où les changements ont été mis en place. Ceci pourrait expliquer que l'enseignante 4 exprime ses insatisfactions par rapport au manque de collaboration parents-école. Dans cette même optique, Deslandes (1999) rapporte des récits d'enseignants sur la relation école-famille. Une des enseignantes soulève qu'en début de carrière, elle ne se sente pas très à l'aise dans ces relations. En effet, elle réalise qu'elle manque d'assurance.

Le sujet : le lecteur au sein de la situation pédagogique

Le lecteur est une composante centrale de la situation pédagogique. Les conceptions de l'enseignant par rapport au lecteur en général, au débutant, aux types de lecteurs et à son rôle personnel sont aussi souvent remises en question dans la pratique. En effet, la prise de décisions des enseignants est influencée par un certain nombre de facteurs qui facilitent ou entravent la cohérence conceptions-pratiques.

Dans le pôle du lecteur, les enseignantes ont identifié quatre facteurs liés aux caractéristiques intellectuelles des élèves et quatre autres facteurs relevant des caractéristiques personnelles des élèves.

Le facteur caractéristiques intellectuelles des élèves ont été identifiés par les enseignantes 3 et 4 en se référant aux habiletés de mémorisation des élèves, alors que les enseignantes 5 et 6 ont fait allusion aux connaissances antérieures des élèves comme étant un facteur de cohérence ou de non-cohérence. Toutefois, en ce qui concerne les connaissances antérieures, ces deux enseignantes ne partagent pas le même avis. En effet, pour l'enseignante 5, les connaissances de l'élève ont un impact sur le contenu que l'enseignante présente en classe. À ce propos, elle dit : « Le vocabulaire est très limité [...] vocabulaire et [...] sons, [...] syllabes, [...] le bruit des sons. [...] Il n'avance pas beaucoup et, moi, je dois faire autrement. » (L.212-216) Alors que pour l'enseignante 6, c'est la disparité dans les

connaissances sur la langue et l'expérience des élèves qui l'amènent à choisir un matériel ou l'autre.

Pour l'enseignante 1, la faiblesse dans le niveau de vocabulaire des élèves l'oblige à prendre plus de temps pour enseigner et ainsi à sacrifier des contenus qu'elle conçoit comme essentiels dans l'enseignement de la lecture tels que la compréhension de texte. Dans ce même ordre d'idées, l'enseignante 2 mentionne que les mots connus et inconnus des élèves jouent un rôle dans la priorisation des contenus à enseigner aux élèves. L'enseignante 1 indique que ce facteur ne permet pas la cohésion. Toutefois, pour l'enseignante 2, ce facteur a un impact, mais il n'est pas possible de dire si celui-ci permet ou non la cohésion. Toujours en ce qui concerne le niveau de vocabulaire des élèves, les enseignantes 1 et 2 lui associent aussi la notion de quantité de mots connus (Ens. 2, L.224-225).

Enfin, la langue des élèves constitue notre dernier facteur lié aux caractéristiques des élèves. Plusieurs enseignantes (1, 2, 5, et 6) ont affirmé percevoir ce facteur. Lorsqu'elles abordent ce facteur, toutes ces enseignantes se réfèrent aux élèves qui ont une langue maternelle autre que le français. Ces aspects ont été abordés dans le chapitre de la présentation des résultats.

Duffy et Anderson (1982), Thomas et Barksdale-Ladd (1997), Perrenoud-Aebi (1997), Woolacott (2002), tout comme dans notre recherche, ont aussi soulevé les facteurs suivants : la langue d'enseignement tels que la langue des élèves et leur niveau de vocabulaire. En effet, dans ces recherches qui visaient à identifier les facteurs qui intervenaient dans les conceptions ou les pratiques des enseignants, les enseignants ont fait ressortir la langue des élèves et leur niveau de vocabulaire comme ayant un impact. Les enseignantes disent que ces facteurs les obligent à enseigner ces notions qui, selon eux, devraient déjà être acquises.

Dans la deuxième grande catégorie, soit les caractéristiques personnelles des élèves, quatre facteurs ont été identifiés par les enseignantes de notre recherche. Le premier facteur, soulevé par l'enseignante 4, est le degré d'autonomie des élèves. Ce facteur, tel que perçu par celle-ci, fait référence à la capacité des élèves de travailler seuls sans le soutien constant de l'enseignante. (Ens. 4, L.160-161).

Le facteur suivant est la disponibilité de l'enfant à l'apprentissage. Les enseignantes 4 et 5 associent à ce facteur la présence active ou non de l'enfant. Elles justifient la qualité de la

présence de l'élève en classe par le contexte et la dynamique familiale et affective de l'enfant. L'enseignante 4 donne comme exemple l'enfant qui n'est pas concentré en classe car il est préoccupé par ce qui l'attend à la maison lorsqu'il rentrera après l'école : absence des parents, violence verbale etc. (Ens. 4, L. 405-410).

Ensuite, il y a la motivation des élèves, perçue par les enseignantes 3, 4 et 5 comme l'investissement visible que l'enfant met dans son travail scolaire.

Finalement, la timidité des élèves a été mentionnée par l'enseignante 5, qui explique que ce facteur l'empêche d'utiliser les pratiques qu'elle conçoit comme idéales puisqu'elle se voit constamment obligée de provoquer la participation de ces élèves renfermés (L.92-95).

Dans une étude visant à explorer les facteurs qui influencent l'identification des types d'élèves chez les enseignants de première année, Koech et Garner (1983) a conclu que les facteurs environnementaux les plus influents étaient celui lié aux caractéristiques personnelles et intellectuelles des élèves telles que les connaissances, les comportements, les attentes de ceux-ci, etc. Tout comme dans l'étude de Koech et Garner (1983), les enseignantes qui ont participé à notre recherche ont aussi identifié les caractéristiques intellectuelles et personnelles des élèves comme étant des facteurs d'importance. Toutefois, contrairement à cet auteur, les facteurs de cet ordre n'ont pas été les plus nombreux et par conséquent, pas les plus influents.

En ce qui concerne la motivation des élèves, l'étude de Labbo (1995) a démontré que l'enseignant ayant participé à son étude était préoccupé par cette variable. En effet, l'analyse d'un journal de bord et des données fournies lors de l'entrevue indiquait que la motivation était un des deux facteurs principaux qui influençaient des changements dans les pratiques ou les conceptions. Par conséquent, dans le cas de cet enseignant, ce facteur semblait avoir un impact majeur dans le choix des pratiques. C'est le cas aussi des études de Duffy et Anderson (1982), Thomas et Barksdale-Ladd (1997), Perrenoud-Aebi (1997), Woolacott (2002), Richards (2001) et Shealy (1994) qui ont identifié le facteur de la motivation. Dans le même sens, Tidwell et Stele (1992), pour leur part, semblent dire que le manque d'engagement des élèves empêchait les enseignants d'être cohérents. Par exemple, les enseignants adoptaient des pratiques qui correspondaient à leurs conceptions et, suite au manque d'engagement des élèves, décidaient de modifier les pratiques pour mieux répondre aux attentes de ceux-ci. À

son tour, Roulet (1998) parle en termes de la réceptivité des élèves face au mode d'enseignement utilisé. Ainsi, selon lui, les élèves sont moins réceptifs à certaines façons de faire qu'à d'autres. Par conséquent, les enseignants doivent adopter des modes d'enseignement qui ne correspondent pas à leurs conceptions pour permettre aux élèves réticents de se mettre en projet et ouverts à l'enseignement.

Ces facteurs soulevés par Tidwell et Stele (1992) et Roulet (1998) peuvent rejoindre tant l'idée de la motivation et de la disponibilité des enfants à l'apprentissage que celle du degré d'autonomie des élèves. Par ailleurs, rien n'a été trouvé par rapport à la timidité des élèves. Des recherches plus approfondies et plus générales pourraient être nécessaires pour expliquer ce facteur mentionné par l'enseignante 5.

Plusieurs facteurs liés à l'élève ont évolué au cours des dernières années. Par conséquent, des ajustements par rapport aux pratiques existantes sont essentiels et nécessaires aujourd'hui. Ainsi, comme l'a mentionné Evans (1995), ces circonstances changeantes amènent de nouveaux défis pour les enseignants et les obligent à utiliser des pratiques différentes et variées, qui rejoignent le plus d'élèves possible. Or, à notre avis, ces changements ne peuvent pas se faire sans le soutien de tous les acteurs de la formation : enseignants, titulaires, collègues, spécialistes, direction d'école, parents et communauté.

L'objet : la lecture au sein de la situation pédagogique

Dans notre recherche, l'objet est constitué de la lecture et de tout ce qui y rattache : savoir, stratégies, compétence, etc. Contrairement à certaines de nos attentes, aucun commentaire n'a été émis à propos de la complexité des contenus en lecture. Le seul facteur de ce pôle a été identifié par l'enseignante 3. Tel qu'expliqué dans le chapitre précédent, cette enseignante mentionne explicitement que l'écriture est un obstacle à la démonstration de la compréhension en lecture. Par conséquent, elle perçoit ce facteur comme ayant un impact de non-cohésion. Toutefois, à l'opposé de l'enseignante 3, certains des enseignants ayant participé à l'étude de Tidwell et Stele (1992) établissaient un lien étroit entre la lecture et l'écriture. De plus, certains auteurs, dont Kucer (2001), établissent un parallèle très étroit entre les habiletés cognitives nécessaires pour acquérir les compétences en lecture et en écriture. Dans les pratiques anciennes et même actuelles, plusieurs enseignants utilisent

l'écriture pour vérifier la compréhension en lecture. L'impact de non-cohésion perçu par l'enseignante 3, qui n'a que trois ans d'expérience au premier cycle, pourrait être dû au fait que l'enseignante éprouve de la difficulté à cibler un seul objectif soit la lecture. En effet, la recherche de Grossman, Thompson et Valencia. (2001) a démontré que les enseignants débutants ont de la difficulté à diviser leur attention sur les divers processus de l'écrit (lecture et écriture). Ce facteur perçu par l'enseignante dans le pôle de l'agent pourrait donc être causé par une difficulté qu'elle éprouve en tant qu'enseignante.

5.1.2 Le milieu 2 : l'école et ses constituants

La direction et l'école

La direction de l'école est le point central de gestion du milieu de l'école et de ses constituants. La gestion d'une école est une tâche complexe qui fait appel à diverses compétences. (Dupuis, 2004; Lapointe et Gauthier, 2005) Tel que mentionné dans la problématique, le milieu dans lequel se situe l'enseignant est amené à évoluer en fonction de la société et des décisions des institutions gouvernementales (Schwille *et al.*, 1983). Par conséquent, la gestion d'une école se fait, elle aussi, dans un contexte de changement. Il revient à la direction de promouvoir ces changements auprès de l'école et de sa communauté. (Fullan, 2001, 2003) Toutefois, les changements proposés peuvent faciliter l'enseignement de la lecture ou encore lui nuire. Les enseignantes de notre recherche ont identifié quatre facteurs relevant de la direction : le budget de l'école investi dans l'achat de livres pour les classes, le manque ou la suffisance de moyens financiers permettant de se procurer les ressources liées aux besoins des élèves, le nombre d'élèves dans le groupe classe, et le nombre d'élèves en difficulté dans un groupe classe/l'hétérogénéité du groupe.

Tout d'abord, le facteur du budget de l'école investi dans l'achat de livres pour les classes a été mentionné par les enseignantes 2, 4, et 6. L'enseignante 4 mentionne que le budget ne lui permet pas de se procurer le matériel qu'elle désire. (Ens. 4, L. 588-591) Deux de ces enseignantes (Ens. 2 et 6) ont identifié un deuxième facteur soit le manque ou la suffisance de moyens financiers permettant de se procurer les ressources liées aux besoins des élèves. Celles-ci décrivent ces facteurs principalement comme la quantité d'argent investi, ce qui leur permet de se procurer tous les livres et le matériel qu'elles conçoivent comme idéal pour

l'enseignement de la lecture. Par exemple, l'enseignante 6 perçoit que les moyens financiers mis à sa disposition sont suffisants (Ens. 6, L.100-103) pour répondre aux besoins des élèves en utilisant les pratiques qu'elle conçoit comme idéales. L'enseignante 2 ne semble pas du même avis que l'enseignante précédente, puisqu'elle mentionne que son école n'a pas autant de budget qu'une école provenant d'un milieu défavorisé. Toutefois, même si elle n'a pas mentionné si ce facteur permettait la cohésion ou non. Cette enseignante semble y trouver son compte car, en faisant partie du comité de la bibliothèque, elle perçoit avoir la possibilité de choisir du matériel intéressant.

Le facteur suivant concerne le nombre d'élèves dans le groupe classe. Les trois enseignantes qui ont identifié ce facteur (Ens. 2, 4 et 6) mentionnent à l'unanimité que le nombre d'élèves dans leur classe ne leur permet pas de procéder dans la pratique comme elles le conçoivent idéalement.

Au facteur précédent s'ajoute, selon les enseignantes, le facteur du nombre d'élèves en difficulté dans un groupe classe ou l'hétérogénéité du groupe. En effet, comme le précise l'enseignante 2, l'hétérogénéité du groupe classe a une influence sur l'accomplissement de son rôle en créant parfois des obstacles. L'enseignante 4, quant à elle, soulève que l'hétérogénéité des groupes l'empêche de répondre aux besoins des élèves comme elle le souhaiterait. (Ens. 4, L. 493-494).

À ce propos, Crocker et Banfield (1986) ont constaté que les enseignants préféreraient enseigner à des petits groupes et à des élèves ayant des compétences académiques élevées. Ce constat fait dans la recherche de Crocker et Banfield (1986) rejoint les facteurs soulevés précédemment. Pour les enseignants, le nombre d'élèves dans une classe est imposé par la direction de l'école qui, malgré une certaine marge de manœuvre, respecte les règles établies par les commissions scolaires. Les commissions scolaires, à leur tour, répondent en partie à des orientations prescrites par le ministère de l'Éducation. En ce sens, en juin 2008, la ministre de l'Éducation Michelle Courchesne a annoncé plusieurs mesures pour soutenir l'apprentissage des élèves. Parmi ces mesures, elle a mentionné que les ratios élèves/enseignant seraient diminués à partir du deuxième cycle du primaire jusqu'au premier cycle du secondaire. Toutefois, pour l'instant ces mesures ciblent exclusivement les écoles des milieux défavorisés. Ces mesures ont été prises pour prévenir le décrochage scolaire à la

suite de la constatation de faiblesses en français dans la formation des jeunes et de l'arrivée d'un nouveau ministre de l'Éducation. En septembre 2009, la Ministre de l'éducation a réitéré l'intention du gouvernement de réduire le ratio maître élève à tous les niveau primaire d'ici 2012.

Crocker et Banfield (1986) font état du fait qu'un enseignant ne peut avoir que des élèves forts académiquement. Au Québec, malgré que certains programmes spéciaux élitistes (groupes enrichis, groupes d'anglais intensif, etc.) tendent à regrouper les élèves les plus forts ensemble, la majorité des classes sont très hétérogènes. Cette hétérogénéité peut amener des circonstances imprévues dans le travail des enseignants (Kronberg *et al.*, 1997). Ces imprévus peuvent surgir tant dans la planification de l'activité pédagogique que dans l'organisation de la journée. En effet, il arrive que l'enseignant soit obligé de décortiquer la tâche, durant la réalisation de l'activité, pour l'adapter à des difficultés vécues par un ou deux élèves de la classe. D'autres circonstances imprévues observées surviennent et obligent à modifier l'organisation pédagogique de la journée. Par exemple, lorsque certains élèves ont terminé une activité pédagogique tandis que d'autres non. Ces différences dans les forces et les faiblesses des élèves font en sorte que l'enseignante, malgré le temps qu'elle avait planifié, doit ajuster la planification des activités pour permettre à tous de terminer leur tâche.

L'enseignante 2 est la seule à avoir soulevé les deux prochains facteurs soit les budgets école limité (pour projets spéciaux, etc.) et les décisions organisationnelles par rapport à la formation des groupes classe. Dans le premier cas, elle fait référence à l'ensemble des budgets accordés aux écoles en fonction des indices de défavorisation (Ens.2, L.393-394). En effet, étant donné les grandes diversités de niveau socioéconomique des différentes écoles du territoire de Montréal, un indice de défavorisation est calculé pour chacune d'entre elles. Puisque le Ministère de l'Éducation n'a pas les informations de nature socio-économique des familles des élèves, il procède par des méthodologies spécifiques à partir des données du recensement canadien de 2001 (Baillargeon, 2005). Cet indice est accordé à chaque école. Puisqu'au Québec, la majorité des écoles avec des élèves provenant de milieux à faible revenu sont concentrées à Montréal (Archambault et Richer, 2008), ce facteur est spécifique au contexte de cette ville.

Les décisions organisationnelles par rapport à la formation des groupes classe sont un autre facteur identifié seulement par l'enseignante 2. Malgré que ce dernier facteur s'apparente aux facteurs précédents concernant le nombre d'élèves dans les groupes classes, l'enseignante 2 accorde à ce facteur un sens différent, soit la mise en place de classes en groupes-cycle de 1^{ère} et de 2^e année en conformité avec ses conceptions de l'enseignement de la lecture. Ce facteur est représentatif du tempérament de l'enseignante 2 qui l'incite à prendre beaucoup d'initiatives afin de susciter des situations qu'elle perçoit comme idéales. Elle spécifie : « On a insisté beaucoup [...] sur [...] le principe de l'organisation scolaire de la classe combinée [...] pour moi [...] C'est une organisation facilitante pour l'apprentissage. » (L- 100-103).

Dans le milieu 2, cinq facteurs se retrouvent dans l'environnement de l'école et de ses constituants. Le premier est l'absence ou la présence de problèmes avec les partenaires scolaires (parents, tuteurs), qui a été identifié par l'enseignante 6. Cette enseignante associe à ce facteur deux interprétations : la présence d'aide et l'absence de problèmes avec les parents. Par exemple, l'enseignante perçoit que les parents collaborent et fournissent de l'aide en classe ou de façon indirecte lorsqu'elle en manifeste le besoin. D'autre part, elle dit ne pas avoir de problèmes avec les parents et les tuteurs, ce qui lui permet d'utiliser les pratiques qu'elle conçoit comme idéales. (Ens.6, L.113-114).

À l'opposé des idées exprimées par l'enseignante 6, les enseignants de la recherche de Roulet (1998) ont identifié les plaintes de parents auprès de la direction comme un facteur qui nuit à la pratique des enseignants. En effet, à la suite de mécontentement ou de problèmes avec les parents, les enseignants avaient tendance à modifier leurs pratiques, pourtant efficaces, afin de répondre aux désirs des parents.

Les collègues sont aussi considérés comme des partenaires. Ainsi, tel que présenté dans le chapitre précédent, l'enseignante 2 identifie le facteur degré de coopération entre collègues comme un facteur essentiel à la cohérence. Elle dit : « Ça prend, ça prend premièrement la coopération, la coopération des collègues. » (L. 680) Elle n'a pas indiqué si ce facteur permet la cohésion ou entraîne la non-cohésion, mais elle explique que ses initiatives et ses innovations demandent la coopération de l'ensemble des enseignants de son école. En effet, à un moment de l'entrevue, elle cible la coopération des collègues de son cycle : « moi, je suis

une adepte de [...] C'est [...] avec d'autres collègues, que vous avez rencontrés tantôt [collègues du même cycle], on a ... insisté [...] sur... » (L. 99-101). À d'autres moments, elle identifie l'importance des collègues des autres cycles : « la coopération des collègues [...] donc [...] les profs des grandes classes. » (L. 672-673). Roulet (1998), quant à lui, mentionne que les enseignants peuvent se sentir menacés par l'utilisation de modes d'enseignement différents ou innovateurs venant de certains collègues. Ce sentiment de menace peut mener à des conflits entre collègues et les porter à travailler individuellement au lieu de travailler en équipe.

Les enseignantes 2 et 6 ont relevé le facteur milieu d'enseignement (types de parents, types d'élèves, école privée, école publique). Pour ces enseignantes, le fait de se retrouver dans un milieu d'enseignement privilégié favorise l'utilisation des pratiques qu'elles conçoivent comme idéales (Ens. 2, L.410-411). L'enseignante 6 compare le milieu privé du système public et soulève que le milieu d'enseignement privé est un facteur de cohésion qui lui permet d'enseigner comme elle le souhaite contrairement au secteur public. (Ens.6, L.104-107)

La signification accordée aux facteurs du milieu multiethnique (Ens. 1 et 5) et au niveau socioéconomique des élèves (Ens. 4 et 5) est étroitement liée à la diversité de l'environnement multiethnique et à la diversité du niveau socioéconomique. Par exemple, l'enseignante 5 mentionne qu'elle doit considérer le contexte socioéconomique des élèves dans le choix de ses pratiques. En effet, elle donne comme exemple les enfants qui ne sont pas réceptifs. La non-réceptivité des enfants pousse les enseignantes à opter pour des pratiques qui ne correspondent pas à leurs conceptions. Toutefois, dans la littérature consultée, peu d'études font référence à ces facteurs (le contexte spécifique, le milieu d'enseignement en termes de types de parents/types d'élèves/école privée/école publique, le milieu multiethnique et le niveau socioéconomique des élèves) comme ayant un impact sur la cohérence ou non entre les conceptions et les pratiques des enseignants. Il y a tout de même l'étude de Gonzalez (1999), réalisée sur la mobilité des enseignants, qui a démontré que le milieu multiethnique et le niveau socioéconomique des élèves du quartier n'étaient pas associés aux mouvements du personnel. Toutefois, dans cette étude, le chercheur a pu constater que, dans le cas spécifique des quartiers d'élèves d'origine hispanique, le

recrutement des enseignants s'avérait plus difficile. Cette étude est à considérer étant donné le contexte pluriethnique à Montréal.

Comme l'ont spécifié Masten et Powell (2003), les contextes diversifiés présentent des défis considérables pour les enseignants et demandent le développement de compétences professionnelles telles que la collaboration avec les pairs et la communauté, le recours à la pratique réflexive, etc. Selon Archambault et Richer (2008), au Québec, la plupart des écoles avec des élèves provenant de milieux à faible revenu sont concentrées à Montréal, ce qui occasionne de nombreux problèmes tels que la malnutrition des enfants, les difficultés d'apprentissage, la violence, la délinquance, etc. (CSDM, mémoire sur le déséquilibre fiscal, 2001a).

Un autre facteur qui a été soulevé dans l'environnement scolaire est l'intérêt et l'orientation de l'équipe école pour le projet éducatif. Une seule enseignante, soit l'enseignante 2, a fait ressortir ce facteur. Pour cette enseignante, le projet éducatif constitue un facteur facilitant la cohésion entre ses conceptions et ses pratiques relatives au matériel pédagogique. En effet, le projet éducatif constitue un plan rassembleur qui oriente les actions pour l'école et ses constituants. Dans le cas de l'enseignante 2, il lui permet aussi d'évaluer le degré d'atteinte des objectifs fixés au départ. En effet, l'enseignante 2 aborde cet aspect d'évaluation du degré d'atteinte des objectifs par l'équipe école. Elle dit : « À la fin, [...] d'une année scolaire où nous aussi on fait notre bilan, on le fait au niveau de l'équipe école. » (L.491-492) Toutefois, l'enseignante n'a pas indiqué de façon précise si ce facteur permet la cohésion ou la non-cohésion.

Le dernier facteur identifié dans le milieu de l'école et ses constituants est lié à la perception des enseignantes 5 et 6 à propos du fait qu'il y a trop d'activités dans l'école et qu'elles manquent de temps pour l'enseignement. Les deux enseignantes qui ont mentionné ce facteur l'abordent dans le sens que les activités organisées pour l'ensemble de l'école créent des conflits d'horaire. Ces conflits d'horaire interfèrent entre leur planification individuelle d'enseignement et celle des activités organisées par la direction pour l'ensemble de l'école. Ceci oblige ces deux enseignantes à modifier leurs planifications et ces modifications ne correspondent pas toujours aux pratiques qu'elles conçoivent comme idéales. De plus, elles expliquent que si elles doivent écourter les périodes d'enseignement,

c'est le temps accordé à l'enseignement du français qui en souffre. Les propos de l'enseignante 6 illustrent bien le sens qu'elle et sa collègue, attribuent à ce facteur. Elle dit explicitement : « dans ce temps là par exemple, s'il y a une rencontre d'école dans le gymnase et bien c'est la lecture qui va sauter. C'est pas un cours de grammaire qui va sauter c'est triste à dire mais c'est ça qui arrive. » (Ens.6, L. 342-345).

Pardo (1992) a obtenu sensiblement les mêmes résultats en faisant ressortir les conflits d'horaire entre l'enseignant et l'école. Pardo (1992) donne comme exemple une activité sporadique de musique organisée pour l'ensemble de l'école, qui intervenait dans l'horaire de l'enseignante en l'obligeant à couper ou à rendre plus directive son activité de club de lecture.

Selon Sarason (1990) beaucoup de réformes ont vécu des échecs à cause du facteur de manque de temps. De plus, selon Kronberg *et al.*, 1997, la tâche de l'enseignant s'est complexifiée au cours des années. Il est possible de voir qu'elle se diversifie de plus en plus. Celle-ci ne se limite pas seulement à l'enseignement. La participation aux comités, l'organisation des fêtes, les nouveaux projets école, etc. sont toutes des responsabilités et des tâches supplémentaires qui ont augmenté en nombre au cours des dernières années. Toutefois, selon Firestone et Rosenblum (1988), lorsque les enseignants ont la possibilité et la latitude d'organiser et de planifier leur temps, la qualité de leurs pratiques augmente. Ce qui pourrait expliquer que les enseignantes 5 et 6 ont identifié les facteurs suivants : trop d'activités dans l'école et le manquant de temps pour l'enseignement souligné. En effet, le fait qu'elles perçoivent ne pas être maîtresses de leur temps d'enseignement peut les amener à modifier leurs pratiques et créer ainsi de la non-cohérence avec leurs conceptions (Firestone et Rosenblum, 1988; Sarason, 1990).

Les parents font partie intégrante de la vie des élèves. Parmi les facteurs identifiés par les enseignantes de cette recherche, on trouve l'intérêt des parents pour le projet éducatif (enseignante 2); le rôle des parents : stimulation précoce et accessibilité à la lecture (enseignantes 2, 3, 4); et le suivi des parents dans l'apprentissage (enseignantes 2, 3, 4, 5).

L'enseignante 2 est la seule à avoir identifié le facteur de l'intérêt des parents pour le projet éducatif. Elle aborde ce facteur une seule fois et lui accorde une importance particulière puisque le projet éducatif de son école mise sur la littérature jeunesse.

En ce qui concerne le rôle des parents dans la stimulation précoce et l'accessibilité des enfants à la lecture, trois enseignantes (2, 3 et 4) ont soulevé ce facteur en précisant que les notions académiques que les parents devraient travailler avec leurs enfants à la maison. À ce propos, l'enseignante 2 accorde une grande importance à la lecture quotidienne de livres. (L. 244-245).

Pour l'enseignante 4, le rôle des parents est de servir de modèle afin que leurs enfants acquièrent les habiletés pour faire des liens pendant le processus de la lecture. (L.297-298) Selon l'enseignante 3, le rôle des parents se joue dans l'ensemble de l'acquisition de la compétence de la lecture. Elle attribue aux parents le rôle d'enseigner la lecture. (L.93-96)

Finalement, le facteur lié aux parents qui a été mentionné par le plus d'enseignantes (2, 3, 4 et 5) est le facteur du suivi des parents dans l'apprentissage. Ces enseignantes abordent ce facteur exclusivement en faisant référence à l'investissement et la présence des parents auprès de leurs enfants.

La perception des six enseignantes concernant le rôle des parents est orientée vers leur participation à l'enseignement de la lecture et vers leur investissement tant dans le projet éducatif qu'auprès de leurs enfants de façon générale. Parmi les recherches consultées, celle de Crocker et Banfield (1986) a fait ressortir le soutien de la communauté comme étant un facteur de cohésion pour leurs sujets enseignants. Or, les parents font partie de la communauté. Toujours en ce qui concerne les rôles des parents, Renwick et Vize (1992) ont interrogé les parents d'élèves de niveau 5^e année d'écoles de Boston sur le comment et le pourquoi de leur implication dans l'éducation de leurs enfants. Les parents ont indiqué qu'il était important pour eux de s'impliquer dans l'apprentissage de leurs enfants et que parfois leur implication n'était pas reconnue ou identifiée comme du soutien par les enseignants de leurs enfants. Il est important de souligner ici que les enseignants ayant participé à cette recherche avaient des attentes bien précises et spécifiques envers les parents.

5.1.3 Le milieu 3 : l'institution scolaire et administrative

Parmi les six enseignantes ayant participé à cette recherche, aucune n'a identifié de facteurs émanant du milieu de l'institution scolaire et administrative pour justifier des modifications dans leurs pratiques ou leurs prises de décisions. Toutefois, il est évident que des facteurs sont connus et vécus par les enseignantes tels que relaté par les journaux. En effet, ces conditions désolantes sont exprimées par les enseignants et affectent leur quotidien (*Le Devoir*, 2007) D'ailleurs, au cours des dernières années, les toits qui fuient, des plâtres qui se décollent, des rénovations, des réparations de maçonnerie, des remplacements de portes et de fenêtres ont été effectués dans diverses écoles de la Commission scolaire de Montréal. De plus, conscient de l'état de leurs écoles, la CSDM a prévu investir des milliers de dollars pour corriger l'état actuel des bâtisses en plus d'augmenter le budget de rénovation pour les années 2012-2021. À la suite d'une évacuation massive du personnel et des élèves de toutes les écoles de la CSDM, l'alliance des enseignants a publié un feuillet informatif (Morel, 2008) qui répondait aux préoccupations et aux inquiétudes des enseignants. Ce qui, à notre avis, cela justifie l'importance des impacts liés aux infrastructures administratives du système scolaire sur les pratiques enseignantes. Il est étonnant que ces facteurs n'aient pas été soulevés par aucune des enseignantes.

Les recherches consultées par rapport à cette catégorie de facteurs, dont celle de Schwille *et al.* (1983), mentionnent que l'ensemble des décisions prises par les administrateurs des commissions scolaires ont un impact sur les conceptions et les pratiques des enseignants. Ces décisions sont prises à partir de certaines règles et normes établies qui peuvent fournir aux enseignants des arguments de base pour justifier certaines de leurs pratiques ou conceptions. En effet, il arrive, par exemple, que les enseignants doivent justifier leurs choix pédagogiques suite à certaines oppositions de la part de parents. Schwille *et al.* (1983) donnent aussi comme exemple les politiques de classement des élèves doués ou en difficulté. En effet, ces auteurs spécifient que les pratiques et les normes prescrites par les commissions scolaires pour les classes spéciales, les classes pour les élèves doués ou les écoles à vocation particulière peuvent intervenir au niveau des contenus enseignés et des modes d'enseignement exercés habituellement par l'enseignant titulaire. En d'autres mots, les enseignants qui ont une conception de l'enseignement de la lecture orientée vers la

découverte, mais qui se retrouvent avec des élèves très faibles et non autonomes, doivent adapter ou modifier leur mode d'enseignement.

Plus spécifiquement au Québec, au début des années 2000, lors de l'implantation du nouveau programme de formation, la politique de l'adaptation scolaire a aussi été révisée. Dans cette optique, l'orientation fondamentale de la politique de l'adaptation scolaire a vécu un virage fondamental. Ce virage consistait à orienter les efforts sur la réussite du plus grand nombre d'élèves, alors qu'antérieurement l'objectif était de donner l'accès au plus grand nombre d'élèves. Toutefois, en 1996, le Conseil supérieur de l'éducation dressait des constats alarmants. Ces constats pourraient expliquer que les enseignants soulèvent des facteurs relatifs à la formation enseignante en lien avec les EHDAA. En effet, le Conseil a constaté que la problématique de l'adaptation scolaire est encore presque totalement absente de la formation initiale des enseignants du primaire offerte par les universités. Le manque de connaissances des enseignants en lien avec les EHDAA a été soulevé dans le milieu 1. Toutefois, les enseignantes n'ont identifié ni leur formation initiale en lien avec cette problématique de l'enseignement ni l'état des bâtisses comme étant des facteurs ressentis. Il est intéressant de constater l'écart de la prise de conscience entre les enseignantes qui ont participé à cette recherche et les constatations du Conseil supérieur de l'éducation sur la formation initiale.

5.1.4 Le milieu 4 : les institutions ministérielles

Le seul facteur qui a été identifié par les enseignantes de notre recherche relativement aux institutions ministérielles est celui de la constitution et du contenu du Programme de formation de l'école québécoise. À la différence des facteurs relatifs au programme de formation qui ont été classés dans le pôle de l'objet du milieu 1, les facteurs classés dans le milieu de l'institution ministérielle font référence à la constitution du programme. Le terme constitution, fait référence à la philosophie dans laquelle il s'inscrit, à son orientation et à la constitution de son contenu. En ce sens, les enseignantes ont identifié comme facteur, entre autres, le fait que le programme soit trop chargé. Ils font donc référence à la constitution du programme. Plus précisément, l'enseignante 2 mentionne que le Programme de formation de l'école québécoise donne trop de responsabilités à l'école et l'enseignante 6 trouve que le

programme de formation est trop chargé et qu'elle manque de temps pour tout faire. (L. 329-331).

Des résultats similaires ont aussi été obtenus par Roulet (1998). En effet, un des enseignants de la recherche se disait pris par l'ampleur du Programme de formation de l'école québécoise des jeunes ce qui, à son avis, ne lui permettait pas de relaxer ni d'adopter des pratiques qui laissaient les enfants se développer à leur rythme (apprentissage par problème et enseignement par l'exploration). Les résultats des recherches de Raymond (1993) vont dans le même sens. Ainsi, les enseignants ayant participé à la recherche dans un contexte d'enseignement des mathématiques avaient le sentiment d'être liés à un programme lourd et chargé, ce qui les limitait dans le choix de leurs pratiques.

Les résultats de Richards (2001) et de Hiebert et Taylor (2000) soulevaient que les mesures officielles et d'intervention mis en place par les institutions ministérielles jouent un grand rôle dans l'implantation de nouvelles mesures ou de nouveaux programmes ou tout simplement pour l'initiation d'un changement. Ces constatations sont d'autant plus importantes, ici au Québec, étant donné tous les changements que le ministère de l'Éducation a instaurés depuis 2001. Ces changements seront abordés un peu plus loin.

Le contenu des programmes mis en place par les institutions ministérielles est le seul aspect qui soulève présentement de grands débats au sein du milieu de l'enseignement. Tel qu'il a été soulevé dans la problématique, les enseignants ont été laissés avec une préparation inadéquate quant aux exigences du programme d'enseignement de la lecture et à leur formation pratique (*Teaching Reading is Rocket Science*, 1999). Au Québec, la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) a réalisé une enquête au printemps 2001 afin d'évaluer le niveau de préparation des enseignants pour l'implantation du nouveau Programme de formation de l'école québécoise. L'enquête évaluait le niveau de connaissance que les enseignants avaient des principes de la réforme et cherchait à savoir quel était l'impact, selon eux, de leur enseignement sur la réussite des élèves. Les conclusions de cette recherche indiquent que la majorité des enseignants considéraient leur préparation insuffisante. En effet, les enseignants du premier cycle ont eu trois journées de formation avant la rentrée scolaire et trois autres journées pendant l'année scolaire. Parmi les répondants du premier cycle, 54 % considéraient que la formation reçue était plus ou moins

appropriée. Malgré que cette enquête ait été réalisée il y a près de 10 ans, soit tout au début de l'implantation du nouveau programme, la situation semble la même aujourd'hui. C'est pour cette raison que la ministre de l'Éducation, Michelle Courchesne, dit vouloir encore faire des modifications de fond à la réforme et au programme de 2001.

Dans leur modèle théorique, Shavelson et Stern (1981) et Clark et Peterson (1986), n'ont pas inclus le programme de formation initiale. L'absence de cet aspect fait en sorte que ces modèles ne répondent pas aux besoins de cette recherche orientée sur l'enseignement de la lecture. Par conséquent, le recours à notre modèle permet de classer les facteurs spécifiques à l'enseignement de la lecture tels que le programme de formation.

5.2 Les interrelations des facteurs

Dans notre problématique, nous avons mentionné qu'un des problèmes rencontrés par les enseignants de 1^{ère} année touchait la cohérence entre conceptions et pratiques. Nous voulions donc connaître les facteurs qu'ils invoquaient pour expliquer la cohésion ou la non-cohésion. Puisqu'aucun modèle consulté ne permettait de rendre compte de la réalité enseignante du Québec en 2009, nous nous sommes inspiré de modèles existants pour construire notre propre modèle. Ce modèle de type systémique considère non seulement des éléments représentatifs de la réalité d'ici, mais permet en plus, contrairement aux autres modèles, de saisir les interrelations possibles entre chacun des facteurs. La présente section a pour but de faire un bref retour sur la répartition et l'interrelation des facteurs d'un même milieu et entre deux ou trois milieux de notre modèle.

5.2.1 Répartition et interrelations des facteurs dans la situation pédagogique

Tout d'abord, il est possible de constater une inégalité en ce qui concerne la répartition des facteurs entre les trois pôles de la situation pédagogique. Cette inégalité est observable, d'une part, entre les différents pôles du milieu 1 de la situation pédagogique et, d'autre part, entre les divers milieux de notre modèle. En ce qui concerne le milieu de la situation pédagogique, le nombre de facteurs mentionnés dans le pôle de l'agent représente 69 % des facteurs identifiés alors que 27 % relèvent du pôle « sujet ». Le portrait de la répartition des

facteurs obtenus dans cette recherche nuance les résultats de Marland (1977) qui disaient que 44 % des raisons menant les enseignants à prendre des décisions pédagogiques étaient en lien avec l'élève. Or, on pourrait expliquer les résultats de recherche de Marland (1977) en considérant l'année où les données ont été recueillies, année qui correspond davantage aux approches humanistes. À cet effet, cette approche est plus orientée sur le bien-être de l'individu, sur le développement de la liberté et de l'autonomie de la personne. Dans cette école de pensée, l'enseignant ne joue pas un rôle majeur puisqu'il est plutôt un facilitateur et un guide (Raby et Viola, 2007). Dans ces années, le domaine de la pratique et de la recherche étaient plus orientés vers l'apprenant que sur l'agent (Raby et Viola, 2007). Toutefois, aujourd'hui, le socioconstructivisme est le courant pédagogique prôné, où l'enseignant est responsable de présenter et de mettre sur pied des situations d'apprentissage significatives pour l'élève. De plus, il est interpellé et appelé à se questionner et à évaluer ses pratiques (Raby et Viola, 2007). Ces changements d'orientation pourraient expliquer les changements dans la répartition des facteurs entre notre recherche et celle de Marland (1977).

Tel que mentionné dans la problématique, les recherches de Calderhead (1981b) et de Clark et Peterson (1986) recommandent de réviser les modèles existants du processus de prise de décision des enseignants qui, selon eux, pourraient être trop limités par une importance démesurée accordée aux facteurs liés à l'élève. Toutefois, les résultats de la présente recherche indiquent davantage que, dans la réalité actuelle de l'enseignement de la lecture, les six enseignantes interrogées perçoivent plutôt des facteurs liés au pôle de l'agent. Ceci réoriente les modèles du processus de prise de décision vers l'agent. On peut d'ailleurs expliquer ce changement par les modèles théoriques et pratiques privilégiés depuis la fin des années 90, où l'accent est davantage mis sur les processus cognitifs, la résolution de problème, soit un savoir agir issu de la mise en action de diverses ressources de l'apprenant (Raby et Viola, 2007).

L'inégalité de la répartition des facteurs dans les divers milieux de notre modèle est visible principalement par les pourcentages de facteurs émanant des différents milieux. En ce sens, le nombre de facteurs identifiés dans le milieu 1 représente 68 % de l'ensemble des facteurs identifiés dans tous les milieux, alors que la quantité de facteurs émanant du milieu 2

représente 30 % des facteurs, finalement, seulement 2 % des facteurs proviennent du milieu 4.

Dans son modèle, Legendre (1983) précise que les différents pôles sont en interaction les uns avec les autres. C'est d'ailleurs ce qui a pu être observé à plusieurs reprises. Vous trouverez ci-dessous quelques exemples de ces diverses interactions.

L'enseignante 5 établit un lien étroit entre le facteur des grilles de planification du travail dans le pôle de l'agent et le facteur de gestion du temps qui se retrouve dans ce même pôle. En effet, elle considère qu'elle ne dispose pas du temps nécessaire pour bâtir son propre matériel. Par conséquent, le fait que les grilles de planification du travail lui soient fournies lui évite une grande charge de travail et, par conséquent, elle dispose d'une plus grande facilité à gérer le temps comme elle le conçoit (L. 251-256).

L'enseignante 4, quant à elle, fait un lien entre le facteur de l'utilisation et la rentabilisation des manuels scolaires obligatoires dans le pôle de l'agent et son arrivée en tant que nouvelle enseignante dans l'équipe cycle, un autre élément dans ce pôle. En effet, elle explique que puisqu'elle venait d'arriver dans l'équipe cycle, elle n'a pas pu participer au choix du matériel pédagogique (L.350-364). Elle se voyait donc dans l'obligation d'utiliser le matériel choisi par l'équipe cycle et ne pouvait pas utiliser le matériel qu'elle conçoit comme idéal (L.351-354).

L'enseignante 6 explique qu'elle a de la difficulté à trouver le matériel qu'elle conçoit comme idéal puisque elle doit tenir compte des attentes et des connaissances antérieures des élèves. Par conséquent, dans la pratique, elle utilise un matériel qui ne correspond pas nécessairement à ses conceptions.

« C'est très difficile de trouver [...] un manuel de l'élève qui va répondre [...] attentes des élèves et des enseignants. [...] Comme, maintenant, j'en utilise un et je le trouve pas assez complet et j'essaye d'en trouver un autre, mais [...] je trouve ça très difficile d'en trouver un approprié pour les élèves. Parce qu'il faut aller regarder les intérêts des élèves, les expériences des élèves. » (L.558-564).

5.2.2 Répartition et interrelations des facteurs dans les différents milieux de notre modèle

Le modèle que nous avons élaboré dans le cadre de cette recherche va bien au-delà de la situation pédagogique. Cela n'était pas le cas des autres modèles présentés dans le cadre théorique. Encore une fois, l'interrelation entre les différents milieux de notre modèle peut être envisagée à travers les propos de certaines enseignantes.

L'enseignante 3 a clairement établi un lien entre le facteur de la motivation des élèves dans le milieu 1 et le facteur de soutien des parents dans l'apprentissage du milieu 2. En effet, elle dit que ces deux facteurs vont de pair et que cette relation a un impact sur la relation entre ses conceptions et ses pratiques. Elle dit précisément : « Des enfants [qui n'ont] pas de soutien à la maison [...] qui étaient très motivés en classe [...] ou au contraire des enfants très [...] soutenus à la maison [...] en classe l'un va avec l'autre. » (Ens. 3, L.385-388).

Les résultats obtenus par Marchant *et al.* (2001) dans leur recherche appuient les dires de cette enseignante à l'effet que l'implication des parents joue un rôle majeur dans leur perception de compétence et dans la motivation scolaire des élèves qui ont participé à leur étude. En effet, lorsque les élèves percevaient que leurs parents valorisaient leurs démarches scolaires et s'y impliquaient, ils accordaient plus d'importance aux efforts et au travail académique et en faisaient une priorité.

L'enseignante 4, pour sa part, explique que le nombre d'élèves dans le groupe classe (milieu 2) a un impact sur la possibilité qu'elle puisse faire de la différenciation pédagogique, facteur qui émane du milieu 1. Cette enseignante explique aussi que le nombre d'élèves en difficulté et l'hétérogénéité de son groupe classe (le milieu 2) sont aussi des facteurs qui l'empêchent de faire de la différenciation pédagogique (milieu 1). Ses propos sont les suivants:

« L'écart entre mes [...] forts et mes [...] faibles devient [...] gigantesque [...]. Dans ce temps-là, [...] on fait des lectures collectives [...]. C'est sûr que ce n'est pas ce que je veux, mais [...] avec vingt enfants dans une classe [...], quand il y a des grands écarts comme ça, c'est sûr que les activités sont [...] moins différenciées. [...] C'est sûr que je ne peux pas répondre à leurs besoins à 100 %. » (L 436-446).

Les propos de cette enseignante ne correspondent pas aux résultats de la recherche de Renick (1996). En effet, les enseignants qui ont participé à cette étude soulèvent que l'absence ou le mauvais fonctionnement dans la différenciation pédagogique seraient plutôt dus au temps de planification de l'enseignement, au peu de recours à du matériel d'enseignement approprié, et au manque de soutien des collègues et des directions. Ce dernier aspect justifierait les propos de l'enseignante 4, qui stipule que l'organisation scolaire est trop rigide. En effet, tel que souligné par Perrenoud (1997), une telle pédagogie est difficile à maintenir si l'organisation scolaire telle que l'horaire autour n'est pas ajustée à l'application de la différenciation pédagogique. Il donne comme exemple l'enseignement par cycle avec le professeur qui suit ses élèves, l'enseignement par groupes de besoins, etc.

L'enseignante 5 établit aussi une interrelation entre la motivation des élèves (le milieu 1) et le milieu socioéconomique de la classe (milieu 2). Elle explique que la motivation et le milieu socioéconomique vont l'amener à adopter des pratiques autres que celles qu'elle conçoit comme idéales. Elle dit :

« Peut-être qu'il n'est pas motivé [...] Je ne sais pas [...] C'est l'enfant [...] qui vient d'un milieu social [...] pauvre, ils ont [...] plein d'autres problèmes [...] à affronter peut-être qu'il a faim cet enfant-là, il va penser à ce qu'il va manger à ce qu'il va [...] alors au lieu de faire une chose je fais l'autre. » (Ens. 5, L. 562-566).

À ce propos, Gauthier (1993) abonde dans le même sens en précisant que la pauvreté n'est pas juste une limite financière. En effet, elle a des impacts négatifs sur l'insertion sociale des élèves et la motivation scolaire.

L'enseignante 6 établit, quant à elle, un lien entre le milieu d'enseignement : types de parents, types d'élèves, école privée, école publique (milieu 2), la constitution et le contenu du Programme de formation de l'école québécoise (milieu 4) et la gestion du temps d'enseignement par l'enseignante (milieu 1). En effet, elle dit qu'étant donné le milieu scolaire où elle se trouve (école privée bilingue) et considérant la constitution chargée du programme de formation, elle se sent bloquée au niveau de la gestion du temps d'enseignement. (milieu 1)

« Dans une journée surtout...c'est quand même une école bilingue où ils apprennent à lire en français et en anglais en même temps. On n'a pas le temps si on veut faire des

mathématiques et tout le reste, on est pris par le temps c'est surtout ça, on est pris par le temps. » (L. 201-204).

Depuis le début des années 2000, les heures d'enseignement de l'anglais au primaire ont augmenté. Les programmes intensifs en anglais aussi se sont multipliés. Toutefois, la convention collective des enseignants mentionne que seulement trois heures par semaine peuvent être dispensées par un enseignant autre que le titulaire. Ce qui fait en sorte que celui-ci sera responsable de l'enseignement d'une spécialité en plus de l'enseignement du programme de formation (*Le Devoir*, 2001). C'est donc dire qu'en plus du temps alloué aux matières de base, certains titulaires doivent donner un cours de spécialité, ce qui crée un sentiment de surcharge du programme de formation (*Le Devoir*, 2001). Cet état de fait pourrait expliquer les interrelations établies par l'enseignante 6. En effet, celle-ci enseigne dans une école où elle enseigne le français et l'anglais. Elle ressent donc que le temps qui lui reste pour les autres matières de base est restreint et que le programme est surchargé. Les autres enseignantes qui ont participé à notre étude n'ont peut-être pas la responsabilité d'enseigner une spécialité puisque chaque conseil d'établissement peut choisir à qui reviendra ces charges d'enseignement. Cela expliquerait que ces enseignantes n'aient pas fait ressortir l'interrelation entre le bilinguisme, la charge de l'ensemble du programme et le manque de temps.

En terminant, il est possible de dire que la cohérence ou la non-cohérence entre les conceptions et les pratiques est rarement due à l'identification d'un seul facteur, mais plutôt à une interrelation dynamique entre plusieurs facteurs provenant soit d'un même milieu, soit de deux ou trois milieux différents.

Notre modèle viendrait donc préciser ceux de Shavelson et Stern (1981) et de Clark et Peterson (1986) en démontrant d'une part de façon précise les relations dynamiques entre les différents ensembles du modèle et, d'autre part les relations biunivoques entre les différents facteurs émanant de tous les milieux. De plus, contrairement à ces modèles et à celui de Legendre (1983), cette recherche a permis de produire des schémas qui rapportent de façon réelle et concrète les facteurs identifiés par les enseignantes.

En outre, les schémas issus de l'analyse des données représentent bien la réalité pratique des enseignants de Montréal quant à l'enseignement de la lecture. En effet, les données sont

le fruit des perceptions des enseignantes, ce qui cible la situation réelle telle qu'elle est vécue par celles-ci plutôt que d'offrir une analyse théorique de la pratique comme dans les autres modèles. Par ailleurs, les données recueillies visaient exclusivement l'enseignement de la lecture chez des enseignantes de Montréal. Ces aspects étaient manquants dans les trois modèles présentés dans le cadre théorique.

Enfin, selon nous, la répartition des facteurs peut indiquer qu'un modèle théorique doit être représentatif de la réalité scolaire et qu'il varie en fonction du temps et des orientations prises par les instances ministérielles.

CONCLUSION

L'objectif principal de cette recherche était d'identifier les facteurs perçus par des enseignantes du premier cycle du primaire pour expliquer la présence ou le manque de cohésion entre leurs conceptions de l'enseignement de la lecture et leurs pratiques pédagogiques. Comme les modèles consultés ne semblaient pas convenir à la réalité enseignante d'ici, un modèle systémique a été élaboré pour situer les facteurs propres au contexte des six enseignantes qui ont participé à cette étude. Nos résultats ont révélé une répartition inégale des facteurs dans les quatre sphères ou milieux du modèle élaboré. Les résultats obtenus semblent démontrer que les facteurs se rapportant au milieu 1 (la situation pédagogique) et principalement au pôle de l'agent sont plus nombreux que les autres. Contrairement à certaines recherches que nous avons consultées, le pôle « sujet » n'a pas été très considéré par les enseignantes de notre étude. Le milieu 2 (l'école et de ses constituants) présente aussi un nombre important de facteurs.

Peu de recherches se sont intéressées à la problématique de cohérence entre théorie et pratique et aux facteurs qui en découlent. De plus, selon Gauthier et Raymond (1998), en permettant aux enseignants de témoigner eux-mêmes des facteurs qu'ils croient responsables de cette cohérence ou manque de cohérence, ceci contribue au développement de leurs compétences, et par le fait même, répond aux préoccupations actuelles de la Ministre Courchesne sur l'amélioration des pratiques d'enseignement du français.

Tel que le démontrent les résultats de recherche sur la réussite scolaire, l'étude des pratiques est capitale au premier cycle du primaire. Cette recherche est d'autant plus pertinente qu'aucune étude sur le processus de réflexion des enseignants n'a été réalisée au Québec.

Limites et nouvelles perspectives de recherche

L'échantillon de cette étude était composé de six enseignantes travaillant dans la région montréalaise. Dans la démarche de réalisation de cette étude, les enseignantes ont été interviewées à une occasion, soit à la fin de l'année scolaire. À l'instar de Wilkins (2008), il aurait été intéressant d'échelonner la prise de données sur différentes périodes de l'année scolaire, ce qui aurait diversifié et élargi la portée des résultats. Malheureusement, pour des raisons de logistique, cette option n'a pu être envisagée. La taille de l'échantillon constitue aussi une limite à cette étude, puisqu'elle ne permet pas la généralisation des résultats à une population plus grande d'enseignants. La généralisation des résultats est aussi restreinte par le fait que les participantes proviennent toutes de la même ville. En effet, Montréal possède des particularités dont il faut tenir compte et qui ne ressemblent en rien à celles des autres régions du Québec. Des recherches ultérieures permettraient de valider certains facteurs présentés dans le modèle élaboré dans le cadre de cette recherche.

De plus, la prise des données a été réalisée à l'aide d'un seul instrument, soit un canevas d'entrevue semi-dirigée. Il est évident que l'expérience des enseignantes et leurs perceptions dépassent largement ce qui a été communiqué au moment spécifique de l'entrevue (Blanchet, 2000). De plus, les sujets ayant participé à cette recherche peuvent parfois avoir répondu soit pour rendre service soit pour être bien vus par la chercheuse (Savoie-Zajc, 2003). En ce sens, la prise de données lors d'observations aurait été pertinente puisque celles-ci auraient permis de comparer les perceptions communiquées et la pratique réelles des enseignantes. Encore une fois, cette comparaison pourrait faire l'objet de recherches subséquentes. En effet, une prise de données régulière à intervalles tout au long d'une année scolaire donnerait une vision beaucoup plus complète de la perception des enseignantes puisque chaque période de l'année présente des caractéristiques organisationnelles et fonctionnelles qui lui sont propres. De plus, l'instrument utilisé a été construit spécifiquement pour cette étude, ce qui fait en sorte qu'il pourrait ne pas refléter l'ensemble des problématiques rencontrées. Toutefois, dans le contexte actuel de la réforme et de changements, ce modèle constitue une référence de départ et son utilisation par les enseignants permettrait de faciliter leur démarche réflexive professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Alvermann, Donna E. 1990. «Reading teacher education». In *Handbook of research on teacher education*, sous la dir. de Robert W. Houston, Martin Haberman et John P. Sikula, p. 687-704. New York: Macmillan, 925p.
- Ambruster, Bonnie B., Fran Lehr et Jean Osborn. 2001. *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read kindergarden through grade 3*. Éd. C.Ralph Ader (RMC Research Corporation), Jessup (MD): Ed Pubs, 62 p.
- Anders, Patricia et Karen Evans. 1994. «Teacher beliefs and reading instruction in elementary school». In *Annual Meeting of American Educational Research Association* (New Orleans, 24-28 avril 1994).
- Archambault, Jean et Chantale Richer. 2008. «Managing a Low-Socioeconomic-Status School: a Fruitful Collaborative Research». In *Annual Conference of the Canadian Society for the Study of Education (CSSE)* (Vancouver, 31 mai-3 juin 2008). Vancouver (B.C.): University of British Columbia.
- Baillargeon, Guy. 2005. La carte des unités de peuplement de 2003 : Les principales données socio-économiques et démographiques du recensement de 2001 selon les territoires des commissions scolaires. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport Direction delà recherche, des statistiques et des indicateurs <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Indice_defa_v/index_ind_def.htm>, 10 janvier 2010.
- Barnes, David E. 1995. «Secondary mathematics teachers interactions with and definition of technology». Thèse de doctorat, Athens (GA), University of Georgia. National Council of Teachers of Mathematics, 222 p.
- Barr, Rebecca. 1988. «Conditions influencing Content Taught in Nine Fourth-Grade Mathematics Classrooms». *Elementary School Journal*, vol. 88, no 4 (mars), p. 388-411.
- Baumann, James F. et Ann M. Duffy-Hester. 2000. «Making sense of classroom worlds: Methodology in teacher research». In *Handbook of reading research volume III*, sous la dir. de Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal, David Pearson et Rebecca Barr, p. 77-98. Mahway (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates, 1010 p.
- Bawden, Robert et Gérald G. Duffy. 1979. *Teachers conceptions of reading and the impact on instructional behavior*. East Lansing (MI): Michigan state university, 17 p.
- Blanchet, Alain. 2000. «Interviewer». In *Les techniques d'enquête en science sociales*, sous la dir. de Alain Blanchet, Rodolph Ghilgione, Jean Massonnat et Alain Trognon, p. 81-126. Paris: Dunod, 208 p.

- Bondy, Elizabeth. 1990. «Seeing it their way: What Children's Definitions of Reading Tell Us about Improving Teacher Education». *Journal of Teacher Education*, vol. 41, no. 4 (nov-déc), p. 33-45.
- Borko, Hilda et Ralph Putnam. 1998. «Professional development and reform-based teaching: Introduction to the theme issue». *Teaching and teacher education*, vol. 14, no 1, p. 1-3.
- Bos, Candace, Nancy Mather, Shirley Dickson, Blanche Podhajski et David Chard. 2001. «Perceptions and knowledge of preservice and inservice educators about early reading instruction». *Annals of Dyslexia*, vol. 51, p. 97-120.
- Boudah, D.J., K.R. Logan et C.R. Greenwood. 2001. «The research to practice projects: Lessons learned about changing teacher practice». *Teacher education and Special education*, vol. 24, p. 290-303.
- Bourdoncle, Raymond. 1993. «La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe». *Revue française de pédagogie*, no 105, p. 83-119.
- Boutet, Marc. 2004. «La pratique réflexive: un apprentissage à partir de ses pratiques», <www.mels.gouv.qc.ca/reforme/Boite_outils/mboutet.pdf>, 10 janvier 2010.
- BredeKamp, S. 1996. «Early childhood education». In *Handbook of research on teacher education*, sous la dir. de J. Sikula, p. 323-347. New York (NY): Simon & Schuster Macmillan.
- Bronfenbrenner, Urie. 1979. *The ecology of human development, experiments by nature and design*. Cambridge (MA): Harvard University Press, 330 p.
- Brousseau, Bruce A., Cassandra Book et Joe L.Byers. 1988. «Teacher Beliefs and the Cultures of Teaching». *Journal of Teacher Education*, vol. 39, no 6 (nov-dec), p. 33-39.
- Bru, Marc, Marguerite Altet et Claudine Blanchard-Laville. 2004. «À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages». *Revue Française de Pédagogie*, no 148 (juillet-août-sept.), p. 75-87.
- Calderhead, James. 1981a. «Stimulated Recall: A Method for Research on Teaching». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 51, no 2 (juin), p. 211-217.
- Calderhead, James. 1981b. «A psychological approach to research on teachers' classroom decision making». *British Educational Research Journal*, vol. 7, p. 51-57.
- Central des Syndicats du Québec (CSQ). 2001. «Un enseignant sur deux doute des effets de la réforme sur la réussite scolaire», <www.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1676,9656,2323,0,html?action=display&BoxID=8282&LangID=2&KindID=2&complete=yes>, 19 juin 2001.
- Chamberland, Gilles, Louisette Lavoie et Danielle Marquis. 1995. *20 formules pédagogiques*, Montréal (Qué.): Presses de l'Université du Québec, 176p.

- Charalambous, Charalambos, George Philippou et Leonidas Kyriakides. 2002. «Towards Understanding teachers' philosophical beliefs about mathematics». In *Annual meeting of the international group for the psychology of mathematics education* (Norwich, England, 21-26 juillet 2002), 9 p.
- Chauveau, Gérard et Éliane Rogovas-Chauveau. 1994. «L'apprentissage de la lecture: une acquisition conceptuelle». In *Lire et écrire à l'école primaire: État des recherches à l'INRP*, Barré de Miniac et al., p.31-38. Paris: INRP, 113 p.
- Civil, Marta. 1996. «Pensando sobre las matematicas y su ensenanza: Una experiencia con estudiantes para profesores de primaria». In *El Proceso de llegar a ser un professor de primaria, cuestiones desde la education matematica*, sous la dir. de J. Gimérez, S. Llinares, V. S. y Sanchez, p. 175-198. Granada (Espagne): Mathema.
- Clandinin, D.Jean et F.Michael Connelly. 1987. «Teacher's personal knowledge: what counts as "personal" in studies of the personal?». *Journal of Curriculum Studies*, vol. 19, no 6 (nov-dec), p. 487-500.
- Clark, Christophe M. et Robert J. Yinger. 1977. «Research on teacher thinking». *Curriculum Inquiry*, vol. 7, no 4, p. 279-304.
- Clark, Christopher M. 1988. «Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking». *Educational researcher*, vol. 17, no 2, p. 5-12.
- Clark, Christopher M. et Penelope L. Peterson. 1984. «Teachers' Thought Processes». *Occasional Paper*, no 72 (mai), 159 p. Washington D.C.: National Inst. of Education.
- Clark, Christopher M. et Penelope L. Peterson. 1986. «Teachers' thought processes». In *Handbook of research on teaching*, 3e éd., sous la dir. de Merlin C. Wittrock, p. 255-296. New York (NY): Macmillan, 1037 p.
- Clark, Christopher M. et S. Dunn. 1991. «Second-generation research on teachers' planning, intentions, and routines». In *Effective teaching: Current research*, sous la dir. de H.C. Waxman et H. J. Walberg, p. 183-201. Berkeley (CA): McCutchan.
- Clay, Marie M. 1972. *Reading: The patterning of complex behavior*. Auckland (NZ): Heinemann, 165 p.
- Coles, Gerald. 2003. *Reading the naked truth: Literacy, legislation and lies*. Portsmouth (N.H.): Heinemann, 184 p.
- Commeyras, Michelle, Betty Shockley-Bisplinghoff et Jennifer Olson (Eds). 2003. *Teachers as readers: Perspectives on the importance of reading in teachers' classrooms and lives*. Newark (DE): International Reading Association, 181 p.
- Commission scolaire de Montréal. 2009. «Mémoire de la Commission scolaire de Montréal présenté à la Commission sur le déséquilibre fiscal». <www.desequilibrefiscal.gouv.qc.ca/fr/memoire/pdf/m24.pdf>, 13 septembre 2009.

- Connelly, F. Michael et D. Jean Clandinin. 1988. *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press and Toronto: OISE Press/The Ontario Institute for Studies in Education, 248 p.
- Connelly, F. Michael et D. Jean Clandinin. 1985. «Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning». In *Learning and teaching the ways of knowing*, sous la dir. de E. Eisner, p. 174-198. Chicago (IL): University of Chicago Press.
- Crocker Robert K. et Helen Banfield. 1986. «Factors influencing teacher decisions on school, classroom, and curriculum». *Journal of research in science teaching*, vol. 3, no 9, p. 805-816.
- Cunningham, Ann, Kathryn Perry, Keith Stanovich et Paula J. Stanovich. 2004. «Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy». *Annals of Dyslexia*, vol. 54, no 1 (juin), p. 139-167.
- Dahllof, Urban et Ulf P. Lundgren. 1970. *Macro and micro approaches combined for curriculum process analysis: A Swedish educational field project*. Göteborg (Suède): University of Göteborg-Institute of Education, 40 p.
- Davis, Mitchell Mimi et Elisabeth K. Wilson. 1999. «A title I teacher's beliefs, decision-making, and instruction at the third and seventh grade levels». *Reading research and instruction*, vol. 38, no 4, p. 289-300.
- Deford, Diane E. 1985. «Validating the construct of theoretical orientation in reading instruction». *Reading Research Quarterly*, vol. 20, no 3, p. 351-367.
- Deniger, Marc-André. 2004. Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise : La qualité de sa mise en œuvre et ses effets perçus à ce jour. Groupe d'analyse politique de l'éducation (GAPE). Université Laval.
- De Rosnay, Joël. 1975. *Le macroscopie: vers une vision globale*. Paris: Seuil, 346 p.
- Deslandes, Rollande. 1999. «Que penser des relations école-famille?», <http://www.adaptationscolaire.org/themes/pafa/probpafa_que_penser.htm>, 1er septembre 2009.
- Dillon, D. R., D. G. O'Brien et Elizabeth B. Moje et R.A. Stewart. 1994. «Literacy Learning in secondary school science classrooms: A cross-case analysis of three qualitative studies». *Journal of research in science teaching*, no 31, p. 345-362.
- Donnadieu, Gérard, Daniel Durand, Danièle Neel, Emmanuel Nunez, Lionel Saint-Paul. 2003. «L'approche systémique: de quoi s'agit-il ? (Synthèse des travaux du Groupe AFSCET)», <www.afscet.asso.fr/SystemicApproach.pdf>, septembre 2003, 10 p.
- Duffy, Gérard G. et James V. Hoffman. 1999. «In pursuit of an illusion: The flawed search for a perfect method». *The reading Teacher*, vol. 53, no. 1 (septembre), p. 10-16.

- Duffy, Gérard G. et Linda Anderson. 1982. *Conceptions of reading project: Final report*. Washington D.C.: The National Institute of Education, 99 p.
- Dunkin, Michael J. 1990. «The introduction of academic staff to a university: processes and products». *Higher Education*, vol. 20, p. 47-66.
- Dupuis, P. 2004. «L'administration de l'éducation: quelles compétences?». *Éducation et francophonie*, vol. 32, no 2, p. 132-157.
- Écalle, Jean et Annie Magnan, 2002. *L'apprentissage de la lecture Fonctionnement et développement cognitifs*. Armand Colin Éditeur, Paris, 319 p.
- Edwards, Thomas Grover. 1994. «Looking for change in teaching practice in a mathematics curriculum innovation project: Three case studies». Thèse de doctorat, Columbus (OH), Ohio State University.
- Elbaz, Freema. 1981. «The teacher's practical knowledge: report of a case study». *Curriculum Inquiry*, vol. 1, no 1 (printemps), p.43-71
- Evans, Allen D. 1995. «Bringing Reading theory and practice: A study of inters' beliefs». In *Annual meeting of the national association of Laboratory schools* (Washington D.C., 13 février 1995), 18 p.
- Evers, Will J. G., W. Tomic et A. Brouwers. 2004. «Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared». *School Psychology International*, no 25, p. 131-148.
- Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval (Québec), Groupe d'analyse politique de l'éducation (GAPE) et Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). 2004. *Évaluation du nouveau Programme de formation de l'école québécoise: La qualité de sa mise en œuvre et ses effets perçus à ce jour. Enquête auprès des directions d'école, du personnel enseignant, des professionnels non enseignants et des parents des écoles primaires du Québec*, sous la dir. de Marc-André Deniger, Québec, 38 p.
- Fang, Zhihui. 1996. «A review of research on teacher beliefs and practices». *Educational research*, vol. 38, no 1, p.47-65.
- Feiman-Nemser, Sharon et Robert E. Floden. 1986. «The Cultures of Teaching». In *Handbook of research on teaching*, 3e éd., sous la dir. de Merlin C. Wittrock, p. 505-526. New York (NY): Macmillan, 1037 p.
- Fenstermacher, Gary D. 1978. «A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness». *Review of research in education*, vol. 6, p.175, sous la dir. de L. S. Shulman, Itasca (IL): FE Peacock.
- Fenstermacher, Gary D. 1984. «On getting from Here (research) to There (practice)». *Teacher Monograph: Using Research to Improve Teacher Education: The Nebraska Consortium*, sous la dir. de s Robert L. Egbert et Mary M. Kluender, no 1 (SP 024 888) (mars), p. 22-27.

- Fenstermacher, Gary D. 1986. «Philosophy of research on teaching: Three aspects». In *Handbook of research on teaching*, 3e éd., sous la dir. de Merlin C. Wittrock, p. 37-49. New York (NY): Macmillan, 1037 p.
- Fenstermacher, Gary D. 1994. «The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching». *Review of research on teaching*, vol. 20, p. 1-54, sous la dir. de Linda Darling-Hammond. Washington D.C.: American Educational Research Association.
- Firestone, William et Sheila Rosenblum. 1988. «The alienation and commitment of students and teachers: A conceptual Framework». *Educational Evaluation and Policy Quarterly*, vol. 10. p. 285-300.
- Fullan, M. 2003. «Les leaders du changement». *Vie pédagogique*, no 128, p. 5-8.
- Fullan, Michael. 2001. *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass, 162 p.
- Garan, Elaine M. 2002. *Resisting reading mandates: How to triumph with the truth*. Portsmouth (N.H.): Heinemann, 144 p.
- Gauthier, Clermont et Danielle Raymond. 1998. «La formalisation des arguments pratiques, une stratégie de développement professionnel». *Pédagogie collégiale*, vol. 11, no 4 (Mai), p.27-30.
- Gauthier, Madeleine. 1993. *La pauvreté, le cas des jeunes*. Québec (Qué.): IQRC, 29 p.
- Giasson, Jocelyne. 1995. *La lecture de la théorie à la pratique*. Boucherville: Gaëtan Morin, 334 p.
- Gonzalez, Humberto. 1999. «The teacher shortage in Texas: How are school Districts Coping?». In *3rd Annual Conference on school University Partnerships* (San Antonio, TX, octobre 1999), 21p.
- Good, Thomas L. 1987. «Two decades of research on teacher expectations: findings and future directions». *Journal of teacher Education*, vol. 38, no 4, p. 32-47.
- Grossman, Pam, Clarissa Thompson et Sheila Valencia. 2001. *District policy and beginning teachers: Where the twain shall meet* (Research Report No. R-01-4). Seattle: University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy et Albany (NY): National Research Center on English Learning and Achievement, University at Albany, State University of New York, 28 p.
- Hall, Chester G.I. et Emmet L. Wright. 1980. «Factors influencing the use of suburban school grounds for class-time secondary science instructional activities». In *53rd Annual meeting of the national Association for research in science teaching* (Boston, MA, 11-13 Avril 1980), 34 p.
- Harste, Jérôme C. et Carolyn L. Burke. 1977. «A new hypothesis for reading teacher research: Both the teaching and learning of reading are theoretically based». In *Reading:*

- theory, research and practice*, sous la dir. de P. D. Pearson, p. 32-40. New York: Masson Publishing.
- Heaton, Ra M. 1992. «Who is minding the mathematics content? A case study of a fifth-grade teacher». *Elementary School Journal*, vol. 93, no 2, p. 153-162.
- Hiebert, Elfrida H. et Barbara Taylor. 2000. «Beginning Reading Instruction: Research on early interventions». In *Handbook of reading research volume III*, sous la dir. de Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal, David Pearson et Rebecca Barr, p. 455-482 . Mahway (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates, 1010 p.
- Ho, Chung-Lim et Wing-Tung Au. 2006. «Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction of Teachers». *Educational and Psychological Measurement*, vol. 66, no 1, p. 172-185.
- Hoffman, J.V. et C. Kugle. 1982. «A study of theoretical orientation to reading and its relationship to teacher verbal feedback during reading instruction». *Journal of classroom Interaction*, no 18, p. 2-7.
- Hollingsworth, Sandra. 1989. «Prior beliefs and cognitive change in learning to teach». *American Educational Research Journal*, vol. 26, no 2, p. 160-189.
- Hoyles, Celia. 1992. «Mathematics Teaching and Mathematics Teachers: A mata-Case Study». *For the learning of mathematics*, vol. 12, no 3, p. 32-44.
- Huberman, Michael. 1993. «Burnout in teaching careers». *European Education*, vol. 25, no 3 (automne), p. 23-47.
- Huck, Charlotte S. et Doris Young Kuhn. 1968. *Children's literature in the elementary classroom*. New York (NY): Holt Rinchart & Winston, 792 p.
- Ingersoll, Richard. 2004. «The teacher shortage: Myth or reality?». *Annual editions: Education 04/05*, éd. F. Schultz, p. 182-187. Guilford (CT): McGraw-Hill/Dushkin.
- Islam, Chhanda. 1999. «The relationships Among Early Childhood Educators' Beliefs, Knowledge Bases, and practices related to Early Literacy». In *International language in education conference* (Hong Kong, 17-20 décembre, 1999), 54 p.
- Jaworski, Barbara. 1994. *Investigating mathematics teaching: A constructivist enquiry*. Washington D.C.: Falmer Press, 228 p.
- Jodelet, Denise (dir. publ.). 1989. «Représentations sociales: un domaine en extension». In *Les représentations sociales*, p. 31-61. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kamil, Michael L., Peter B. Mosenthal, David Pearson et Rebecca Barr (dir. publ.). 2000. *Handbook of reading research volume III*, p. 455-482. Mahway (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates, 1010 p.

- Kinzer, Charles K. et D.A. Carrick. 1986. «Teacher beliefs as instructional influences in Solving problems in literacy: Learners, teachers, and researchers». In *Yearbook of the 35th National Reading Conference* (San Diego, California, 3-7 décembre 1985), sous la dir. de J. A. Niles et R. V. Lalik. Rochester (NY): National Reading Conference, p. 127-134.
- Koech, Barbara et Ed D. Garner. 1983. *An investigation of factors influencing first grade teachers' selection and use of diagnostic procedures in beginning Reading*. Amherst (MA): University of Massachusetts, 367 p.
- Konopak, Bonnie C., John E. Readence et Elizabeth K. Wilson. 1994. «Preservice and Inservice Secondary Teachers' Orientations toward Content Area Reading». *Journal of Educational Research*, vol. 87, no 4, p. 220-227.
- Kronberg, Robi, Jennifer York-Barr, Kathy Arnold, Shawn Gombos, Sharon Truex, Barb Vallejo et Jane Stevenson. 1997. *Differentiated teaching and learning in heterogeneous classrooms: Strategies for meeting the needs of all students*. Minneapolis (MN): Institute on Community Integration, 122 p.
- Kucer, Stephen B. 2001. *Dimensions of literacy: A conceptual base of teaching reading and writing in school settings*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 320 p.
- Labbo, Linda. 1995. «Narrative discourse as qualitative Inquiry: A whole language teacher's Decision Making process». In *Annual Qualitative Research conference* (Athens, GA, 1995), 11 p.
- Lapointe, C. et M. Gauthier. 2005. «Le rôle des directions d'écoles dans la dynamique de la réussite scolaire». In *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*, sous la dir. de L. DeBlois et D. Lamothe, p.455-482. Ste-Foy (Qué.): Collectif du CRIRES, PUL.
- Leclerc, Monique. 2004. «Pour un enseignement efficace de la lecture: atelier 504». AQEP Vivre le primaire, vol. 17, no 2 (février-mars), p. 16-19.
- Legendre, Renald. 1983. *L'éducation totale*. Ottawa: Éditions Ville-Marie, 413 p.
- Legendre, Renald. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e édition. Montréal (Qué.): Guérin, 1500 p.
- Lerman, S. 1990. «Alternative perspectives of the nature of mathematics and their influence on the teaching of mathematics». *British Educational Research Journal*, vol. 16, no 1, p. 53-61.
- Levande, David L. 1990. «Teacher-reported factors influencing reading instruction». *Reading improvement*, vol. 27, no 1 (printemps), p. 2-9.
- Liste des programmes universitaires reconnus par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour l'obtention d'une autorisation d'enseigner
<http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/prog_rec.html#1>, 9 janvier 2010.

- Lincoln, Yvonna S. et G. Guba Egon. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park (CA): Sage Publications, 133 p.
- Linek, Wayne M., Mary Beth Sampson, I. Laverne Raine, Kimberly Klakamp et Brenda Smith. 2006. «Development of literacy beliefs and practices: Preservice teachers with reading specializations in a field-Based program». *Reading Horizons*, vol. 46, no 3, p. 183-213.
- Marchant, Gregory J., Sharon E. Paulson et Barbara A. Rothlisberg. 2001. «Relations of middle school students' perceptions of Schools». *Psychology in the schools*, vol. 38, no 6, p. 505-519.
- Marland, Perc W. 1977. «A study of teachers' interactive thoughts». Thèse de doctorat, Edmonton (AB) : University of Alberta.
- Masten, Anne S. et Jennifer L. Powell. 2003. «A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice». In *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*, sous la dir. de S.S. Luthar, p. 1-25. New York: Cambridge University Press.
- McAlpine, Lynn, Cynthia Weston, Julie Timmermans, Denis Berthiaume et Gail Fairbank-Roch. 2006. «Zones: reconceptualizing teacher thinking in relation to action». *Studies in Higher Education*, vol. 31, no 5 (octobre), p. 601-615. Montreal: McGill University.
- McCutcheon, Gail. 1981. «Elementary school teachers' planning for social studies and other subjects». *Theory and research in social Education*, vol. 9, no 1, p. 45-66.
- McGlamery, Sheryl L. 1994. «Teacher learning, curriculum change, and the culture of mathematics classrooms». Thèse de doctorat, Tallahassee (FL), Florida State University.
- Meijer, Paulien C., Nico Verloop, Douwe Beijaard. 2001. «Similarities and differences in teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension». *Journal of educational research*, vol. 94, no 3 (jan-fév.), p. 171-184.
- Merriam, S. B. 1988. *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass, 246 p.
- Merryfield, Merry M. 1994. «In The Global classroom: Teacher Decision-Making and global perspectives in Education». In *Annual meeting of the American educational research Association* (New Orleans, LA, 4 avril 1994), 32 p.
- Moats, Louisa Cook. 1994. «The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language». *Annals of Dyslexia*, vol. 44, p. 81- 104.
- Moje, Elizabeth B. 1994. «Life's experiences and teacher knowledge: How a content teacher decides to use literacy strategies». In *Multidimensional aspects of literacy research, theory, and practice*, sous la dir. de C.K. Kinger et D.J. Leu, p. 153-161. Chicago (IL): National Reading Conference.

- Moldoveanu, Mirela. 2007. «De la dynamique entre l'offre de formation et les attentes des immigrants adultes en cours de francisation au Québec». In *La langue et l'intégration des immigrants: Socio-linguistique, politiques linguistiques, didactique*, sous la dir. de Archibald James et Jean-Louis Chiss, p. 117-136. Paris: L'harmattan. 401 p.
- Moles, O. 1993. «Collaboration between schools and disadvantaged parents: Obstacles and opening». In *Families and school in a pluralistic society*, sous la dir. de N. Chavkin, p. 21-49. Albany (NY): State University of New York Press.
- Morel, Nathalie. 2008. «Fermeture d'urgence». *Le Bis*, vol. 31, no 30, p. 2.
- Morris, Vivian G. et Satomi Taylor. 1997. «Family Involvement in Education: The Role of Teacher Education», <www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/family-involvement-in-education-the-role-of-teacher-education>, mars 1997.
- Mucchielli, Alex. 2002. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin/VUEF, 275 p.
- Mukamurera, Josephine. 2009. «Le décrochage des enseignants il faut sonner l'alarme», <www.education.csq.qc.net>, 19 décembre 2005.
- Murphy, P. 2003. «Discovering the ending in the beginning». *Language Arts*, vol. 80, no 6, p. 461-469.
- Murray, Kate et Ranald Macdonald. 1997. «The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice». *Higher Education*, vol. 33, no 3 (Avril), p. 331-349.
- Napoli, Mary. 2001. «Preservice teachers' reflections about learning to teach writing». Thèse de doctorat, University Park (PA), Pennsylvania State University.
- Nault, Thérèse et Jacques Fijalkow. 1999. «La gestion de la classe: d'hier à demain». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, no 3, p. 451-466.
- Olson, John K. 1980. «Innovative Doctrines and Practical Dilemmas: A case Study of Curriculum Translation». In *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Boston, MA, 7-11 avril 1980), 51 p.
- Olson, John. 1988. «Making sense of teaching: cognition vs. culture». *Journal of curriculum studies*, vol. 20, no 2 (mars-avril), p. 167-169.
- Pardo, Laura S. 1992. «Accommodation diversity in the elementary classroom: A look at literature-based instruction in an Inner City School». In *42nd Annual meeting of the National reading conference* (San Antonio, TX, 2-5 décembre 1992), 27 p.
- Patton, Michael Quin. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*, 2e éd. Newbury Park (CA): Sage, 571 p.

- Perrenoud, Philippe. 1997. *Pédagogie différenciée: Des Intentions à l'action*. Paris: Esf Éditeur, 194 p.
- Perrenoud-Aebi, Carmen. 1997. «Enseigner l'écriture: Paroles d'enseignants». *Cahiers des sciences de l'éducation*, no 84. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Porter, Andrew C. et Jere Brophy. 1988. «Synthesis of Research on Good Teaching: Insights from the work of the institute for research on teaching». *Educational Leadership*, vol. 45, no 8 (mai), p. 74-85.
- Posner, George J., Kenneth A. Strike, Peter W. Hewson et William A. Gertzog. 1982. «Accommodation of a scientific conception: Towards a theory of conceptual change». *Science Education*, vol. 66, no 2, p. 221-227.
- Prosser, M., K. Trigwell et P. Taylor. 1994. «A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching». *Learning and Instruction*, no 4, p. 217
- Pratt, D. D. 1992. «Conceptions of teaching». *Adult Education Quarterly*, vol. 42, no 4, p. 203-220.
- Pu, Tom G. et Jim M. Haines. 1999. «Are schools prepared to allow beginning teachers to reconceptualize instruction?». *Teaching and Teacher Education*, vol. 15, no 5, p. 541-553.
- Québec, Conseil Supérieur de l'Éducation. 2007. *Plan stratégique 2007-2011 (adopté le 18 octobre 2007)*, Québec, 27 p.
- Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2005. *Apprendre à lire: Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Québec: Les Publications du Québec, 10 p.
- Québec, Ministère de l'Éducation. 2001b. *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Les Publications du Québec, 210 p.
- Québec, Ministère de l'Éducation. 2001a. *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Les Publications du Québec, 354 p.
- Ray, Carole et Sylvie Viola. 2007. «Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : De la pratique à la théorie». Anjou (Qué.): CEC Éditions, 273 p.
- Raymond, Anne M. 1993. «Understanding relationships between beginning elementary teachers' mathematics beliefs and teaching practices». Thèse de doctorat, Prague (République Tchèque), Charles University
- Raymond, Anne M. 1997. «Inconsistency between a beginning elementary school teacher's mathematics beliefs and teaching practice». *Journal for Research in mathematics education*, vol. 28, no 5 (novembre), p. 550-576.

- Renick, Patricia R. 1996. «Study of differentiated teaching methods used by first-year special Educators». In *Annual conference of the Mid-West Educational Research association* (Chicago, IL, 4 octobre 1996), 16 p.
- Renwick, Margery et June Vize. 1992. *Windows on teacher Education: Student Progress through colleges of education (Phase 3: The third year)*. Wellington (Nouvelle-Zélande): New Zealand Council for Educational Research, 181 p.
- Richards, Janet. 2001. «What teachers and their students think and know about reading? An exploratory study». In *12th European conference on reading* (Dublin, Ireland, Juillet 2001), 31 p.
- Richardson, Virginia, Patricia Anders, D. Tildwell et C. Lloyd. 1991. «The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction». *American Educational Research Journal*, vol. 28, no 3 (automne), p. 559-586.
- Roditi, Éric. 2003. «Des outils issus de la didactique pour une analyse réflexive des pratiques». *Cahiers Pédagogiques*, no 416, p. 25-27.
- Roulet Geoffrey R. 1998. «Exemplary mathematics teachers: subject conceptions and instructional practices». Thèse de doctorat, Toronto (Ontario), University of Toronto.
- Sacilotto-Vasylenko, Marina. 2009. «Le passé et le présent de la formation continue des enseignants en France et en Ukraine», <www.crifpe.ca/conferences/view/47>
- Sarason, Seymour B. 1990. *The predictable failure of educational reform*. San Francisco (CA): Jossey-Bass, 208 p.
- Savoie-Zajc, Lorraine. 2000. «La recherche qualitative/interprétative en éducation». In *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir. de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, p.171-198. Sherbrooke: Éditions du CRP. 350 p.
- Savoie-Zajc, Lorraine. 2003. «L'entrevue semi-dirigée». In *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données*, 4e éd., sous la dir. de Benoît Gauthier, p.337-360. Montréal (Qué.): Presses de l'Université du Québec, 619 p.
- Schommer, Marlene. 1994. «Beliefs about knowledge and learning». In *Annual Meeting of American Educational Research Association* (New Orleans, LA, avril 1994).
- Schön, Donald A. 1987. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco (CA): Jossey-Bass, 355 p.
- Schwille, John et Margret Buchmann. 1983. «The overcoming of experience». *American Journal of education*, vol. 92, no 1, p. 30-51.
- Schwille, J., D. Freeman, G. Belli, A. Porter, R. Floden, et W. Schmidt. 1983. «The influence of different styles of textbook use on instructional validity of standardized tests». *Journal of Educational Measurement*, vol. 20, no 3 (automne), p. 259-270.

- Secada, Walter G. et Lisa Byrd. 1993. «School level reform and teaching/learning of mathematics». *NCRMSE Research Review*, vol. 2 no 2, p. 5-8.
- Shavelson, Richard J. 1993. «Review of research on teachers' pedagogical judgments, plans, and decisions». *Elementary School journal*, vol. 83, no 4, p. 392-413.
- Shavelson, Richard J. 1978. «A model of teacher decision making». In *Annual meeting of the American Educational Research Association* (Toronto, Ont., mars 1978).
- Shavelson, Richard J., N. Atwood et Hilda Borko. 1977. «Experiments on some factors contributing to teachers' pedagogical decision». *Cambridge Journal of Education*, vol. 7, p. 51-70.
- Shavelson, Richard J. et Hilda Borko. 1979. «Research on teachers' decisions in planning instruction». *Educational Horizons*, vol. 57, no 4, p. 183-189.
- Shavelson, Richard J. et Paula Stern. 1981. «Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior». *Review of educational research*, vol. 51, no 4, p. 455-498.
- Shealy, Barry E. 1994. «Authority and relativism « in the Trenches »: A case study of teacher development». In *Annual meeting of the Northeastern educational research association* (Ellenville, NY, octobre 1994), 31 p.
- Sirotnik, Kenneth A. 1983. «What you see is what you get: Consistency, persistency, and mediocrity in classrooms». *Harvard Educational Review*, vol. 53, no 1 (février), p. 16-31.
- Soares, Angelo. 2004. «Un salarié de la CSQ sur trois est en situation à risque d'épuisement professionnel au travail», <www.csq.qc.net/index.cfm>, 24 août 2004.
- Southwest Educational Development Laboratory (SEDL). 1995. «Leading Change From The Classroom: Teachers As Leaders», <www.sedl.org/change/issues>
- Spear-Swerling, Louise, Pamela Owen Brucker et Michel P. Alfano. 2005. «Teachers' literacy-related knowledge and self-perceptions in relation to preparation and experience». *Annals of Dyslexia*, vol. 55, no 2, p. 266-293.
- Spear-Swerling, Louise. 2007. «The Research-Practice Divide in Beginning Reading». *Theory Into Practice*, vol. 46, no 4, p. 301-308.
- Stern, Paula et Richard J. Shavelson. 1980. «The Relationship between teachers' grouping decisions and instructional behaviors: An ethnographic study of Reading instruction». In *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Los Angeles, CA, 13-17 avril 1981).
- Sturtevant, Elisabeth G. 1996. «Lifetime influences on the literacy-related instructional beliefs of experienced High school history teachers: two comparative studies». *Journal of literacy research*, vol. 28, no 2 (Juin), p. 227-257.

- Taba, Hilda. 1962. *Curriculum development: Theory and practice*. New York (NY): Hartcourt, Brace & World, 526 p.
- Taylor, B. M., P. D. Pearson, K. Clark et S. Walpole. 2000. «Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-grade reading instruction in low-income schools». *Elementary School Journal*, no 101, p. 121-165.
- Teale, William H. 1986. «The beginnings of reading and writing: Written language development during the preschool and kindergarten years». In *The pursuit of literacy: Early reading and writing*, sous la dir. de M.J. Sampson, p. 1-29. Dubuque (IA): Kendall/Hunt.
- Teaching Reading is Rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do. 1999. Washington D.C : American federation of teachers, 40 p.
- Texas Education Agency, Div. Of Policy Planning and Evaluation. 1995. *Texas Teacher Retention, Mobility, and Attrition*. Teacher Supply Demand and Quality Policy Research Project, Report Number 6, Mai 1995. Austin, 26 p.
- Thomas, Karen F. et Mary Alice Barksdale-Ladd. 1997. «Plant a Radish, Get a Radish: Case Study of Kindergarten Teachers' Differing Literacy Belief Systems». *Reading Research and Instruction*, vol. 37, no 1 (automne), p. 39-60.
- Thompson, Alba G. 1982. «Teachers' conceptions of mathematics: Three case studies». Thèse de doctorat, Athens (GA), University of Georgia.
- Thompson, Alba G. 1984. «The relationship of teachers' conceptions of mathematics teaching to instructional practice». *Educational Studies in mathematics*, vol. 15, no 2 (mai), p. 105-127.
- Thompson, Alba G. 1992. «Teachers' beliefs and conceptions: A Synthesis of the research». In *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, sous la dir. de D. Grouws, p. 127-146. New York (NY): Macmillan Publishers.
- Tidwell, Deborah L. et Jeannie L. Stele. 1992. «I teach what I know: An examination of teachers' beliefs about whole language». In *42nd Annual Meeting of the National Reading Conference* (San Antonio, TX, 2-5 décembre 1992), 8 p.
- Tracey, D. H. et L. M. Morrow. 2002. «Preparing young learners for successful reading comprehension: Laying the foundation». In *Comprehension instruction: Research-based best practices*, sous la dir. de C. C. Block et M. Pressley, p. 219-233. New York: Guilford.
- Troyer, Marilyn B. 1986. «A Synthesis of research on the Characteristics of Teacher Educators». *Journal of teacher Education*, vol. 37, no 5 (sept-octobre), p. 6-11.
- Tyack, David et William Tobin. 1994. «The grammar of schooling: Why has it been so hard to change?». *American Educational Research Journal*, vol. 31, no 3 (automne), p. 453-479.

- Valencia, Sheila W., Nancy A. Place, Susan D. Martin, Pamela L. Grossman. 2006. «Curriculum Materials for Elementary Reading: Shackles and Scaffolds for Four Beginning Teachers». *Elementary School Journal*, vol. 107, no 1 (septembre), p. 93-120.
- Van der Maren, Jean-Marie. 1995. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 506 p.
- Venezky, Richard L. 1987. «Steps toward a modern history of American reading instruction». *Review of research in Education*, no 13, p. 129-167.
- Waner, R. K. et J. K. Torgesen. 1987. «The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skill». *Psychological Bulletin*, vol. 101, p. 192-212.
- Wien, Carol Anne. 1996. «Time, Work, and developmentally appropriate practice». *Early childhood Research Quarterly*, no 11, p. 377-403.
- Wilkinson, Louise C. et Elaine R. Silliman. 2000. «Classroom language and literacy learning». In *Handbook of reading research volume III*, sous la dir. de Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal, David Pearson et Rebecca Barr, p. 337-360 (ch. 21). Mahway (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates, 1010p.
- Wilson, E., B. Konopak et J. Readence. 1992. «Examining content area Reading beliefs, decisions, and instruction: A case study of an English teacher». In *Literacy research, theory, and practice: views from many perspectives*, sous la dir. de C.K. King et D. J. Leu, p. 45-482. Chicago (IL): National Reading Conference.
- Wodlinger, Michael G. 1980. «A study of teacher interaction decision making». Thèse de doctorat, Edmonton, University of Alberta.
- Woodbury, Sonia. 2000. «A model of the influence of teacher thinking and contexts on teacher change as conceptual change in mathematics Education reform». In *Annual meeting of the American Educational Research Association* (New Orleans, LA, 24-28 avril 2000), 59 p.
- Woolacott, Teresa. 2002. «Teaching reading in the upper primary school: A comparison of two teachers' approaches». In *Annual conference of the Australian Association for Research in Education* (Brisbane, 1-5 décembre), p. 2-22.

APPENDICE A

Le protocole de l'entrevue

Date de l'entrevue : _____

Heure du début de l'entrevue : _____

Présentation

Bonjour,

Merci d'avoir accepté de collaborer à ma recherche en participant à cette entrevue. Dans cette recherche, nous désirons découvrir quels sont, selon vous, les facteurs de cohésion entre vos conceptions de la lecture et les pratiques que vous adoptez dans l'enseignement de la lecture.

Nous aborderons dans notre entrevue quatre principaux thèmes :
la lecture et le lecteur en général,
le contenu et le mode d'enseignement
les textes
le rôle des principaux acteurs soit l'enseignant et l'élève.

Pour chaque thème, nos questions visent à chercher trois différents aspects de l'enseignement : premièrement, votre conception, deuxièmement, ce que vous faites dans la pratique et, finalement, quels sont les facteurs qui interviennent entre ces conceptions et les pratiques. Il est important d'aborder ces trois aspects. Il est possible que je vous questionne à nouveau sur un de ces aspects s'il n'a pas été abordé.

Les questions sont larges afin de vous permettre d'exprimer votre opinion personnelle. Puisque tel est notre objectif principal, toutes les réponses sont adéquates.

En tout temps, vous pouvez mettre fin à l'entrevue si vous le désirez. Nous enregistrerons l'entrevue pour me permettre de mieux être à votre écoute. Ma directrice, Sylvie Viola, et moi, Marlène de Oliveira, seront les seules personnes qui auront accès à l'enregistrement.

moi, Marlène de Oliveira, seront les seules personnes qui auront accès à l'enregistrement. Une fois l'entrevue transcrite, tous les enregistrements seront effacés. Toutes les informations obtenues seront uniquement utilisées pour ma recherche. De plus, en aucun cas, votre nom ne sera mentionné.

Acceptez-vous que j'enregistre l'entretien? Êtes-vous d'accord avec la procédure? Dans les circonstances, nous vous demandons de signer le formulaire élaboré à cet effet.

Nous pouvons maintenant débiter l'entrevue.

Questions

Nous aborderons d'abord la lecture et le lecteur dans son ensemble.

La lecture

- 1- a) Qu'est-ce que la lecture pour vous en général?
b) Selon vous, qu'est-ce que la lecture pour un élève du premier cycle?
- 2- Dans vos pratiques, tenez-vous compte de l'ensemble des aspects de la lecture mentionnés précédemment? Si oui, de quelle façon le faites-vous? Si non, pourquoi et comment le feriez-vous si vous aviez à le faire?

Maintenant, nous aborderons les questions qui concernent le lecteur.

- 1- Décrivez- moi qu'est-ce qu'un lecteur pour vous.
- 2- a) Que faites-vous pour identifier les types de lecteurs? Pourquoi procéder ainsi?
b) Y aurait-il une autre façon de procéder? Pourquoi ne procédez-vous pas ainsi?
- 3- a) Qu'est-ce qu'un lecteur doit connaître pour être efficace en lecture ?
b) Dans vos pratiques, tenez-vous compte de l'ensemble des aspects de la lecture mentionnés précédemment? Si oui, de quelle façon le faites-vous ?
c) Si non, pourquoi et comment le feriez-vous si vous aviez à le faire?
- 2 a) Sans le nommer, pourriez-vous identifier dans votre classe un élève que vous caractérisez comme un lecteur en difficulté.
b) Serait-il possible à présent de me décrire les particularités qui font de lui un lecteur en difficulté?

Nous passons maintenant au contenu et au mode d'enseignement

Contexte : Contenu d'enseignement

- 1- a) Que devrait-on enseigner en lecture au premier cycle du primaire ? Pourquoi devrait-on enseigner cela? Décrivez-moi une activité liée à ces contenus.
b) Enseignez-vous ces contenus ? Si non, pourquoi ? Y a-t-il d'autres contenus que vous aimeriez enseigner? Pourquoi ne le faites-vous pas?

c) Sur une année scolaire, quand est-ce que ces contenus sont-ils introduits dans vos pratiques?

Contexte : mode d'enseignement

1- a) Quel genre de situation ou activité de lecture devrait-on planifier pour les élèves du premier cycle?

b) Est-ce le type de planification que vous utilisez? Si non, pourquoi?

a) Selon vous, dans l'enseignement de la lecture au premier cycle du primaire, y a-t-il une façon d'enseigner (modèle d'enseignement) plus efficace que les autres? Si oui, quelle est-elle et pourquoi est-elle plus efficace?

b) L'utilisez-vous? Si oui, comment faites-vous exactement? Si non, pourquoi pas ?

3- Selon vous, quelles interventions pédagogiques sont les plus efficaces dans l'enseignement de la lecture? Les appliquez-vous auprès de vos élèves ? Si oui, comment? Si non, pourquoi et comment pourriez-vous faire pour les appliquer ?

4- Quelle est la meilleure manière d'évaluer les apprentissages en lecture de vos élèves ? Adoptez-vous cette pratique ? Si non, pourquoi ?

Nous passons maintenant à la question des Textes

1- Comment choisissez-vous le matériel didactique de lecture? Quels sont les critères que vous considérez pour identifier les textes les plus appropriés?

2- Quel serait le matériel idéal selon-vous? Respectez-vous ces critères? Pourquoi n'utilisez-vous pas cela?

3- Quels textes devrait-on offrir à lire aux élèves? Quels sont les critères que vous considérez pour identifier les textes les plus appropriés? Est-ce que c'est ce que vous faites? Si non, pourquoi?

Pour terminer, nous tenterons de décrire les rôles des deux principaux acteurs soit, vous, l'enseignant et l'élève

1- a) Selon vous, quels sont les principaux rôles (responsabilités ou implications attribuables à) de l'enseignant dans l'enseignement de la lecture au premier cycle ?

b) De quelle façon exercez-vous ce rôle? Arrivez-vous à l'exercer? Si non, pourquoi?

2- a) Selon vous, quels sont les principaux rôles (responsabilités ou implications attribuables à) du lecteur au premier cycle du primaire?

b) Les élèves ont-ils l'opportunité d'exercer leur(s) rôle(s) en classe? Si non, pourquoi?

Y a-t-il des éléments que nous n'avons pas abordés et que vous aimeriez mentionner par rapport à l'enseignement de la lecture?

S'il n'y a rien d'autre, je crois que nous pouvons conclure l'entretien.

Merci beaucoup d'avoir accepté de participer à l'entrevue. Elle m'aidera grandement dans la compréhension des facteurs en jeu dans l'enseignement de la lecture au premier cycle du primaire.

Heure de la fin de l'entrevue : _____

APPENDICE B

La lettre de consentement

Consentement à une entrevue concernant votre conception de l'enseignement de la lecture

Je, _____, consens à participer au prétest de la recherche de Mme Marlène de Oliveira qui porte sur la conception de l'enseignement de la lecture chez les enseignants du premier cycle du primaire. Ce consentement implique ce qui suit :

1. J'accepte de répondre aux questions qui porteront sur ma conception de la lecture et de l'enseignement de la lecture et sur mon enseignement de celle-ci.
2. J'accepte que l'entrevue soit enregistrée sur magnétophone

Mon consentement est volontaire et j'atteste que les objectifs, les avantages et les inconvénients possibles ainsi que les procédures m'ont été expliquées verbalement.

Je comprends que j'ai le droit de me retirer du projet à tout moment si je le désire. Les questions portant sur le travail de Mme Marlène de Oliveira peuvent être adressées à celle-ci ou au professeur Sylvie Viola au 514-987-3000 poste 2549 #.

J'assume les responsabilités associées à mon consentement telles que décrites dans cette lettre.

Signature de l'interviewé(e) : _____

Date : _____

Signature de l'intervieweuse : _____

Date : _____

APPENDICE C

Catégories des facteurs

Arrivée d'un nouvel enseignant dans une équipe cycle
Grille de planification du travail fourni par le matériel pédagogique
Tâche à temps partiel volontaire
Habitudes d'enseignement
Gestion des comportements
Gestion du temps d'enseignement par l'enseignant
Difficulté à obtenir matériel désiré
Recours à la différenciation pédagogique essentiel dans l'enseignement de la lecture
Créativité de l'enseignant est nécessaire
Manque d'information et de temps pour connaître les nouveaux élèves
Recours à du matériel complémentaire
Manque de connaissance de l'enseignant
Expérience de l'enseignant
Organisation des services fournis à l'enseignant
Utilisation et rentabilisation de manuels scolaires obligatoires
Pression par rapport à la réussite des élèves
Manque de contrôle par rapport à certains éléments relatifs à l'enseignement
Qualité et quantité du matériel scolaire disponible
Ressources disponibles pour l'enseignant
Richesse de la bibliothèque scolaire
Écriture comme obstacle à la démonstration de la compréhension
Caractéristiques intellectuelles des élèves
Connaissances antérieures des élèves
Degré d'autonomie des élèves
Disponibilité de l'enfant à l'apprentissage
Langue des élèves
Motivation des élèves
Niveau de vocabulaire des élèves
Nombre d'élèves dans le groupe classe
Nombre d'élèves en difficulté dans un groupe classe, hétérogénéité du groupe
Timidité des élèves
Budget de l'école investi dans l'achat de livres pour les classes
Manque ou suffisance de moyens financiers permettant de se procurer les ressources liées aux besoins des élèves
Budget école limité
Décisions organisationnelles par rapport à la formation des groupes classe

Contexte scolaire spécifique
Absence/présence de problèmes avec les partenaires scolaires (parents, tuteurs)
Milieu d'enseignement: types de parents, types d'élèves, école privée, école publique
Milieu multiethnique
Niveau socio-économique des élèves
Trop d'Activités dans l'école/ manque de temps pour l'enseignement
Degré de coopération entre collègues
Intérêt et orientations de l'équipe école pour le projet éducatif
Intérêt des parents pour le projet éducatif
Rôle des parents: stimulation précoce et accessibilité à la lecture/suivis des parents dans l'apprentissage
Constitution et contenu du Programme de formation de l'école québécoise

APPENDICE D

Le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante MÉQ 2001

Compétence 1 : Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
Compétence 2 : Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession d'enseignant et d'enseignante.
Compétence 3 : Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
Compétence 4 : Piloter des situations d'enseignement apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
Compétence 5 : Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
Compétence 6 : Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
Compétence 7 : Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
Compétence 8 : Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
Compétence 9 : Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
Compétence 10 : Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.
Compétence 11 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
Compétence 12 : Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.