

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

SANDRA GESUALE

CONDITIONS FACILITANT LES LIENS ENTRE LE CHOIX DES APPROCHES
PÉDAGOGIQUES OUVERTES ET LE SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITÉ
D'ENSEIGNANTES DE MATERNELLE CINQ ANS

NOVEMBRE 2016

Sommaire

Cette recherche a suivi le chemin de la pratique à la théorie pour mieux revenir vers la pratique. En effet, j'ai professionnellement vécu l'objet de cette recherche, à savoir le débat entourant les approches pédagogiques utilisées à la maternelle cinq ans ainsi qu'un écart entre le programme prescrit d'éducation préscolaire et ce qui est observé dans des classes. Cette problématique à laquelle j'étais confrontée en tant que praticienne m'a amenée vers la théorie afin de mieux comprendre cette situation. Ainsi, j'ai pris un grand plaisir à étudier les approches pédagogiques, un des concepts du cadre théorique de ce mémoire. Je me suis également attardée au sentiment d'auto-efficacité. J'ai donc tenté de comprendre les liens entre ces deux concepts de manière très théorique, mais il était préférable d'aller sur le terrain pour mieux saisir les nuances de la pratique des enseignantes. De plus, je voulais également savoir si ces enseignantes vivaient un certain malaise à l'égard de leurs choix pédagogiques ouverts et la façon (condition) qui leur permet d'être à l'aise avec leurs choix pédagogiques. Pour ce faire, j'ai choisi la recherche mixte de types descriptif et exploratoire avec une prédominance qualitative. Je suis donc allée sur le terrain à l'aide de trois outils de collecte de données : 1) le questionnaire des pratiques pédagogiques, 2) le questionnaire du sentiment d'auto-efficacité et 3) l'entrevue individuelle semi-dirigée. Quant aux résultats de cette recherche, ils permettent de constater une prévalence de pratiques pédagogiques fermées et une aisance avec ce choix chez les participantes. Pour terminer, trois conditions qui facilitent ou nuisent au choix des approches pédagogiques ouvertes ont été dégagées : 1) la formation continue, 2) l'identité professionnelle et 3) la préparation pour la première année.

Remerciements

Évidemment, je ne peux pas prétendre avoir fait ma maîtrise en solo. Cette maîtrise est le fruit d'un travail de co-construction et de coopération entre diverses personnes. Je profite donc de cette section du mémoire pour souligner l'aide et le support de ces personnes.

Dans un premier temps, je tiens à remercier ma directrice de recherche, madame Johanne April, et ma codirectrice de recherche, madame Catherine Lanaris, pour m'avoir permis de comprendre la personne que je suis et celle que je veux être. J'aimerais également souligner le travail exceptionnel de madame Ginette Moquin, commis sénior aux cycles supérieurs en éducation. Cette dernière a su manier efficacement toutes mes démarches administratives, ce qui m'a permis de me concentrer uniquement sur mes études. De plus, je remercie chaleureusement tout le personnel de la bibliothèque du campus de Saint-Jérôme pour leur dévouement, leur écoute et leur compréhension. J'aimerais aussi offrir mes remerciements aux évaluatrices de ce mémoire.

Ce projet de recherche a vu le jour grâce à l'apport précieux et inestimable de neuf participantes. Je les remercie énormément pour leur ouverture et leur solidarité. Pour terminer, puisque je garde toujours le meilleur pour la fin, mes plus sincères remerciements vont à mes parents. Merci à ma mère qui a suivi tous mes pas dans cette aventure et qui m'a épaulée malgré tout. Merci à mon père qui a sûrement trouvé le moyen de me remettre sur mon véritable chemin.

Table des matières

Sommaire.....	ii
Remerciements	iii
Table des matières	iv
Liste des figures.....	viii
Liste des tableaux	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I - Problématique.....	4
Programme d'éducation préscolaire	5
Principes pédagogiques de l'éducation préscolaire.....	5
Compétences du programme d'éducation préscolaire	7
Mandats du programme d'éducation préscolaire	8
Écart entre le programme d'éducation préscolaire et des pratiques pédagogiques	9
Discours scientifiques	10
Conflits entre enseignantes	12
Questionnement professionnel.....	13
Pertinence sociale et scientifique	14
Questions et objectifs de recherche	16
CHAPITRE II - Cadre théorique.....	17
Approches pédagogiques	18
Théories de l'apprentissage.....	18
Approche pédagogique : définition.....	24

Classification des approches pédagogiques	25
Création d'un continuum des approches pédagogiques	26
Sentiment d'auto-efficacité	32
Définition du sentiment d'auto-efficacité : précision du concept selon Bandura	33
Définition du sentiment d'auto-efficacité : précision du concept selon Gibson et Dembo	35
Concept choisi pour ce projet de recherche	36
Approches pédagogiques et sentiment d'auto-efficacité : ce que disent les écrits	36
CHAPITRE III - Méthodologie	38
Type de recherche	39
Participant.es	40
Déroulement du projet de recherche	41
Considérations éthiques	42
Modes de collecte de données et modalités d'analyse de données	43
Questionnaire des pratiques pédagogiques	44
Échelle d'auto-efficacité des enseignantes (questionnaire du sentiment d'auto-efficacité)	47
Entrevue individuelle semi-dirigée	48
Limites méthodologiques	53
CHAPITRE IV - Résultats	55
Amélie	57
Béatrice	61
Camille	64

Dominique	66
Elsa.....	69
Fiona	71
Hallie.....	73
Ingrid.....	75
Jessie	77
Convergences et divergences entre les profils individuels	80
Pratiques pédagogiques (objectif spécifique A1).....	81
Sentiment d'auto-efficacité (objectif spécifique A2)	83
Approches pédagogiques et sentiment d'auto-efficacité : liens (objectif spécifique A3).....	84
Conditions facilitant ou nuisant au choix des approches pédagogiques ouvertes (objectif spécifique B1).....	84
CHAPITRE V - Discussion.....	86
Pratiques pédagogiques axées sur la pédagogie fermée	88
Sentiment d'auto-efficacité : une question de corrélations pour une analyse plus précise?.....	90
Approches pédagogiques et sentiment d'auto-efficacité : duo ou absence d'un joueur complémentaire?	91
Conditions : un couteau à double tranchant.....	94
Formation continue	94
Identité professionnelle	96
Préparation pour la première année.....	97
Retombées pratiques et théoriques	98
Proposition théorique	99

CONCLUSION	102
APPENDICE A - Compétences du programme d'éducation préscolaire	108
APPENDICE B - Dimensions du développement global et compétences du programme d'éducation préscolaire.....	110
APPENDICE C - Consentement	113
APPENDICE D - Questionnaire des pratiques pédagogiques	118
APPENDICE E - Questionnaire du sentiment d'auto-efficacité.....	122
APPENDICE F - Guide d'entrevue.....	126
APPENDICE G - Réponses : items du questionnaire du sentiment d'auto-efficacité	130
RÉFÉRENCES	137

Liste des figures

Figure 1. Triangle pédagogique (Houssaye, 2014).....	26
Figure 2. Continuum préliminaire des approches pédagogiques.....	28
Figure 3. Continuum des approches pédagogiques	29
Figure 4. Continuum des approches pédagogiques : Amélie	58
Figure 5. Continuum des approches pédagogiques : Béatrice.....	62
Figure 6. Continuum des approches pédagogiques : Camille	64
Figure 7. Continuum des approches pédagogiques : Dominique	67
Figure 8. Continuum des approches pédagogiques : Elsa	70
Figure 9. Continuum des approches pédagogiques : Fiona.....	72
Figure 10. Continuum des approches pédagogiques : Hallie	74
Figure 11. Continuum des approches pédagogiques : Ingrid	76
Figure 12. Continuum des approches pédagogiques : Jessie.....	78
Figure 13. Sentiment d'efficacité personnelle	131
Figure 14. Scores - sentiment d'efficacité personnelle.....	133
Figure 15. Sentiment d'efficacité générale.....	135
Figure 16. Scores - sentiment d'efficacité générale	136

Liste des tableaux

Tableau 1.	Synthèse des regroupements des approches pédagogiques	31
Tableau 2.	Objectifs de recherche et outils de collecte de données : adéquation.....	43
Tableau 3.	Étapes de l'analyse de contenu utilisée	53
Tableau 4.	Données sociodémographiques des participantes.....	57
Tableau 5.	Abréviations et objectifs spécifiques de recherche.....	57
Tableau 6.	Questionnaire des pratiques pédagogiques : items et niveaux d'accord divergents	81
Tableau 7.	Compétences du programme d'éducation préscolaire (MÉQ, 2001a) : libellé ..	109
Tableau 8.	Dimensions du développement global et compétences du programme d'éducation préscolaire.....	111

INTRODUCTION

*J'essaie toujours de faire ce que je ne sais pas faire,
c'est ainsi que j'espère apprendre à le faire.*

Pablo Picasso

Ce mémoire permet de circonscrire ma démarche de recherche dans le cadre de mes études à la maîtrise (M.A.) en éducation. Cependant, la rédaction de ce mémoire ne peut, à elle seule, refléter toute cette aventure dont le point de départ a été un questionnement professionnel en tant qu'enseignante de maternelle cinq ans¹.

Le premier chapitre permet de mettre en lumière un écart entre des principes pédagogiques sur lesquels se base le programme d'éducation préscolaire (ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2001a) et des approches pédagogiques choisies par des enseignantes² de maternelle cinq ans. Le programme d'éducation préscolaire prescrit par le MÉQ (2001a), un écart observé entre ce qui est demandé par le MÉQ et des approches pédagogiques utilisées dans certaines classes de maternelle cinq ans ainsi que des discours scientifiques opposés et des conflits entre enseignantes constituent les premières sections de ce chapitre. Les questions et les objectifs de recherche complètent ce premier chapitre.

Le deuxième chapitre est consacré au cadre théorique. Le cadre théorique de ce projet de recherche se compose de deux concepts : 1) les approches pédagogiques et 2) le sentiment d'auto-efficacité. En ce qui concerne le concept des approches pédagogiques, plusieurs éléments y sont présentés : le concept est donc déplié des théories de l'apprentissage aux

¹ Dans ce mémoire, les expressions « maternelle cinq ans » et « éducation préscolaire » sont utilisées comme étant des synonymes. De plus, toutes les références à l'expression « maternelle » correspondent à la maternelle cinq ans.

² Considérant la présence majoritaire de femmes à la maternelle cinq ans, le féminin est utilisé dans ce mémoire. Cependant, l'utilisation du féminin ne réfute pas la présence d'hommes à la maternelle cinq ans et dans les recherches mentionnées dans ce mémoire.

pratiques pédagogiques. De plus, une brève explication du vocable utilisé, des critères de classification et l'élaboration d'un continuum complètent ce concept. Quant au sentiment d'auto-efficacité, des explications provenant de différents auteurs permettent de définir ce concept, d'identifier les sources d'information dans la construction des croyances d'auto-efficacité, de préciser les deux facteurs du sentiment d'auto-efficacité - 1) le sentiment d'efficacité personnelle et 2) le sentiment d'efficacité générale - et de transposer ce concept au domaine de l'enseignement. Un bref résumé de la littérature présentant des liens entre des approches pédagogiques et le sentiment d'auto-efficacité complète ce chapitre.

Le troisième chapitre expose les choix méthodologiques dont le type de recherche choisi dans le cadre de cette recherche : la méthodologie mixte avec une prédominance qualitative de types descriptif et exploratoire. Le choix des participantes, les trois modes de collecte de données - 1) le questionnaire des pratiques pédagogiques, 2) le questionnaire du sentiment d'auto-efficacité et 3) l'entrevue individuelle semi-dirigée - les modalités d'analyse de données ainsi que les limites méthodologiques composent ce chapitre.

Les résultats de cette recherche sont présentés au quatrième chapitre. Le profil de chaque enseignante est détaillé dans un premier temps. Pour terminer ce chapitre, des points convergents et divergents entre ces profils sont dégagés. Finalement, la discussion des résultats et les retombées de la recherche se retrouvent au dernier chapitre.

*En espérant que cette recherche puisse amener des personnes
à comprendre et à questionner leur pratique...*

CHAPITRE I
PROBLÉMATIQUE

*Se construire, s'améliorer, se raffiner,
dans une mouvance perpétuelle,
Rechercher l'équilibre et la stabilité
dans la permanence du changement,
S'accompagner et s'adapter
dans l'individualité collective,
Grandir en toutes circonstances,
Voilà le défi de se réaliser.*

Claude Beaumont, directeur des écoles St-Majorique et St-Eugène (cité par Lafortune et Deaudelin, 2002, p. 7)

Ce premier chapitre est consacré à la problématique. Dans un premier temps, le programme d'éducation préscolaire³ (MÉQ, 2001a) est présenté. Par la suite, le problème posé qui se traduit par un écart entre ce qui est prescrit par le MÉQ (2001a) et des approches pédagogiques privilégiées dans certaines classes de maternelle cinq ans vient circonscrire le contexte dans lequel se situe mon objet de recherche. De plus, des discours scientifiques et des conflits entre enseignantes qui ont, entre autres, alimenté mon questionnement professionnel sont explicités. Pour terminer, les questions et les objectifs de recherche sont détaillés.

Programme d'éducation préscolaire

Le programme d'éducation préscolaire (MÉQ, 2001a) est basé sur des principes pédagogiques et il est composé de trois mandats. Six compétences transversales sont énoncées dans ce programme d'éducation préscolaire qui est « défini par les compétences reliées aux apprentissages qui sont propres au développement de l'enfant » (Legendre, 2002, p. 26).

Principes pédagogiques de l'éducation préscolaire

Des principes pédagogiques servent d'assises au programme d'éducation préscolaire (Lalonde-Graton, 2003; MÉQ, 2001a, 2001b; ministère de la Famille et des Aînés [MFA], 2007; Morin, 2007) : 1) l'enfant se construit grâce à ses interactions avec son environnement,

³ Le programme d'éducation préscolaire (MÉQ, 2001a) mentionné dans ce projet de recherche s'adresse à la maternelle cinq ans. Il s'agit du plus récent programme d'éducation préscolaire du MÉQ (2001a). En 2006, le MÉQ a apporté quelques modifications, mais le programme complet, dans sa totalité, est de 2001.

2) chaque enfant est un être unique ayant, entre autres, des besoins particuliers, des intérêts ainsi qu'un rythme et un mode d'apprentissage qui lui sont propres, 3) l'enfant est également l'acteur principal de son développement; il est actif dans la construction de son apprentissage tant sur les plans physique que cognitif et son enseignante agit à titre de guide afin de l'aiguiller, de l'aider et de le stimuler vers d'autres défis, 4) l'enfant apprend principalement par le jeu⁴ et 5) le programme tend vers le développement global de l'enfant⁵. Ces principes pédagogiques s'appuient sur un courant épistémologique socioconstructiviste, ce qui signifie que l'enfant est au centre de son apprentissage et qu'il existe des interactions entre l'apprenant et son environnement (Legendre, 2007, 2012b). Selon cette perspective, l'élève ne serait pas un récepteur passif de savoirs transmis par l'enseignante, car il construit ses connaissances dans son activité au quotidien (Jonnaert et Masciotra, 2007; Legendre, 2007). La connaissance est le résultat des interactions entre les membres des groupes (Legendre, 2005); l'école et la classe étant une communauté d'entraide, de coopération, de dialogue et de mise en commun des compétences⁶ (Legendre, 2012b). Ces principes pédagogiques se déploient à l'intérieur de six compétences.

⁴ Marinova (2011a) mentionne que « le jeu donne un sens aux apprentissages » (p. 64). De plus, lorsqu'un problème survient au sein du jeu, soit le jeu prend fin, soit l'enfant s'engage, afin de poursuivre le jeu, dans de nouveaux apprentissages (Marinova, 2011a). Ainsi, « l'utilité que présente un savoir pour le jeu donne un sens aux apprentissages. Du jeu surgissent donc les situations d'apprentissage » (Marinova, 2011a, p. 64).

⁵ « Dans le cadre du développement global, il est important de préciser que les enfants ont des rythmes de développement et d'apprentissage propres, même s'ils ont le même âge chronologique » (Bouchard, 2010, p. 13).

⁶ Tel que mentionné dans le *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*, « [le Programme de formation de l'école québécoise] se veut également une occasion d'aborder l'apprentissage dans une perspective de coopération, la préoccupation devant en être partagée par tous les membres de l'équipe-école, élèves comme enseignant[e]s, cadres comme professionnels. Tous doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables et faire de l'école une véritable communauté d'apprentissage » (MÉQ, 2001a, p. 6).

Compétences du programme d'éducation préscolaire

Six compétences liées entre elles d'ordres 1) sensoriel et moteur, 2) affectif, 3) social, 4) langagier, 5) cognitif et 6) méthodologique sont identifiées dans le programme d'éducation préscolaire (MÉQ, 2001a). Le tableau 7 placé à l'appendice A présente le libellé des compétences. Ces compétences sont transversales et non disciplinaires, car elles se développent dans tous les domaines d'apprentissage (MÉQ, 2001a). De plus, elles s'inscrivent dans une approche développementale (MÉQ, 2001a). Morin (2007) définit l'approche développementale comme une approche qui « tient compte de la personne dans toutes ses dimensions, sans morcellement » (p. 96). Morin (2007) mentionne que « l'approche développementale se distingue de l'approche axée sur la matière par son souci constant d'adapter le contenu à l'enfant et non l'inverse » (p. 98); ce qui rejoint les propos de Vygotsky dans un texte de 1933⁷ lorsque ce dernier précise que le travail de l'enseignante « consiste à diagnostiquer le cours du développement de l'enfant, et l'enseignement doit ensuite être adapté aux lois du développement d'enfant » (p. 143).

Développement global. Bouchard (2010) définit le développement global de la façon suivante : « développement simultané, intégré, graduel et continu de toutes les dimensions de l'enfant (neurologique, motrice, affective, sociale, cognitive et langagière), dans le cadre de ses différents milieux de vie » (p. 15). Les dimensions du développement global entretiennent une relation d'interdépendance et le jeu occupe une place de choix pour développer ces dernières. Bouchard et Fréchette (2008) comparent le développement global à un casse-tête.

⁷ Ce texte fait partie du livre *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation : recueil de textes et commentaires* (2012).

Ainsi, les différentes dimensions interdépendantes du développement global (neurologique, motrice, affective, sociale, cognitive et langagière) sont les pièces du casse-tête qui, lorsque mises ensemble, forment un tout solide et cohérent. Le tableau 8 permet de mettre en parallèle les dimensions du développement global et les compétences du programme d'éducation préscolaire (MÉQ, 2001a); il est possible d'y constater des similitudes entre la description de chaque dimension du développement global et le libellé de chaque compétence. Ce tableau est placé à l'appendice B. Les mandats à l'éducation préscolaire complètent donc cette présentation du programme d'éducation préscolaire (MÉQ, 2001a).

Mandats du programme d'éducation préscolaire

Le programme d'éducation préscolaire possède trois mandats (MÉQ, 2001a, 2001b) : 1) donner le goût d'apprendre, 2) favoriser le développement global de l'enfant et 3) jeter les bases de la scolarisation aux plans cognitif et social. Ces mandats sont réalisés parallèlement au développement de six compétences. Cependant, malgré un programme prescrit ayant des principes pédagogiques qui s'appuient sur un courant épistémologique socioconstructiviste - ce qui signifie que l'enfant est au centre de son apprentissage, qu'il existe des interactions entre l'apprenant et son environnement (Legendre, 2007, 2012b) et que l'élève ne serait pas un récepteur passif de savoirs transmis par l'enseignante, car il construit ses connaissances dans son activité au quotidien (Jonnaert et Masciotra, 2007; Legendre, 2007) - des compétences et des mandats clairs, il est possible de remarquer un écart entre ce dernier et des pratiques

pédagogiques⁸ choisies par des enseignantes de maternelle cinq ans.

Écart entre le programme d'éducation préscolaire et des pratiques pédagogiques

Il est possible de penser que les principes pédagogiques de l'éducation préscolaire devraient guider les pratiques pédagogiques des enseignantes (Lalonde-Graton, 2003; MÉQ, 2001a; Morin, 2007). Il importe de mentionner ici que les enseignantes de maternelle cinq ans bénéficient d'une liberté pédagogique caractérisée, entre autres, par un programme moins contraignant et par l'absence de stress lié à des calendriers de programmation d'activités tels que vécus au primaire (Lessard et Tardif, 2003). Cette liberté pédagogique à l'éducation préscolaire amène parfois des enseignantes à choisir des approches pédagogiques qui ne suivent pas toujours les principes pédagogiques du programme (Lessard et Tardif, 2003). Il existe même dans certains milieux une incohérence entre des principes pédagogiques de l'éducation préscolaire tels que prescrits par le MÉQ (2001a) et l'utilisation d'approches pédagogiques (Lessard et Tardif, 2003; Morin, 2007). Il est donc possible de remarquer un écart entre la pratique des enseignantes et les principes du programme de formation (Comité-conseil sur les programmes d'études, 2007). Par exemple, selon les observations réalisées lors de ses recherches, Marinova (2011b) mentionne qu'une approche plus systématique et formelle est mise de l'avant dans certaines classes du préscolaire. Il s'agit ici d'un enseignement ayant pour but des apprentissages concrets tels que la pré-lecture, la pré-écriture

⁸ Les expressions « approches pédagogiques » et « pratiques pédagogiques » sont définies dans le cadre théorique. Cependant, il importe de préciser, dans ce chapitre, que les pratiques pédagogiques découlent des approches pédagogiques. Ce sont les pratiques pédagogiques utilisées qui permettent de préciser l'approche pédagogique mise en place dans la classe.

et des notions mathématiques (Marinova, 2011b). Une approche systématique peut également être considérée comme un enseignement explicite⁹ tel que le précisent Rosenshine et Stevens.

No single, common term to describe this teaching has emerged as yet. Rather, a variety of terms are being used including direct instruction, systematic teaching, explicit instruction [...]. All of these terms are useful for describing the systematic, explicit, direct procedures [...]. (Rosenshine et Stevens, 1986, p. 378)

L'enseignement explicite est par ailleurs au cœur de discours scientifiques opposant cette approche pédagogique à une approche pédagogique plus ouverte¹⁰ et active. La prochaine section apporte des précisions à ce sujet.

Discours scientifiques

En effet, les enseignantes peuvent être confrontées à des discours scientifiques qui opposent deux approches pédagogiques. Castonguay et Gauthier (2012) mentionnent qu'il existe deux clans.

D'un côté, certains défendent l'idée selon laquelle les êtres humains apprennent mieux sans aide extérieure ou avec un minimum de soutien. Par conséquent, selon les tenants de cette théorie, les informations ne doivent pas être présentées aux apprenants. Ces derniers doivent découvrir et construire les connaissances par et pour eux-mêmes (Bruner, 1961; Papert, 1980; Steffe et Gale, 1995). (Castonguay et Gauthier, 2012, p. 23)

Les acteurs du second groupe, en opposition [...], soutiennent plutôt que les apprenants ont besoin d'un soutien direct et qu'ils ne doivent pas être laissés à eux-mêmes lors de l'apprentissage d'un contenu (Cronbach et Snow, 1977; Klahr

⁹ L'enseignement explicite se caractérise par la démarche d'enseignement suivante : étape 1 - le modelage, étape 2 - la pratique guidée et étape 3 - la pratique autonome (Richard et Bissonnette, 2012). L'enseignement explicite est axé sur le contenu (Castonguay et Gauthier, 2012). Richard et Bissonnette (2012) mentionnent que « l'enseignant[e] qui « met un haut-parleur sur sa pensée » en expliquant oralement aux élèves les liens qu'[elle] fait pour comprendre, les questions qu'[elle] se pose face à une tâche et les stratégies qu'[elle] sollicite pour la réaliser, utilise une démarche que l'on peut qualifier d'explicite » (Richard et Bissonnette, 2012, p. 245).

¹⁰ Les approches pédagogiques ouvertes sont présentées plus en détail au chapitre II. Il est possible de mentionner ici, afin de mieux comprendre mon intérêt pour ces approches pédagogiques et mon questionnement professionnel (p. 13), que ces dernières possèdent les caractéristiques suivantes : a) l'enseignante est une accompagnatrice, b) l'élève est l'acteur principal de la situation pédagogique et c) l'élève est actif dans la construction du savoir.

et Nigam, 2004; Mayer, 2004; Shulman et Keisler, 1966; Sweller, 2003). Les partisans de cette approche font la promotion de l'enseignement direct où l'enseignant[e] explicite en détail aux élèves les concepts et les procédures à apprendre. (Castonguay et Gauthier, 2012, p. 24)

De plus, Castonguay et Gauthier (2012) ont sélectionné dix études ayant trait à l'efficacité de l'enseignement et mentionnent que les résultats de ces dernières mettent de l'avant qu'un « enseignement explicite, systématique, structuré et direct favorise davantage les apprentissages des élèves comparativement à un enseignement basé sur la découverte » (p. 30). D'un autre côté, dans une entrevue donnée à Brossard et Marsolais (1999), Perrenoud mentionne que les enseignantes ayant recours à des « pédagogies ouvertes et actives pensent que ce sont non seulement des méthodes efficaces pour faire apprendre, mais qu'elles incarnent des valeurs humanistes fondamentales. Ces pédagogies respectent la liberté de l'apprenant, veulent lui donner des possibilités de grandir sans se couler dans un moule » (p. 54). Schwartz, Lindgren et Lewis (2009) mentionnent également que le constructivisme et l'enseignement direct constituent deux groupes « montés l'un contre l'autre ». Cependant, dans l'ouvrage collectif intitulé *Constructivist theory applied in instruction : Success or failure*, Kintsch (2009) met en garde contre une possible confusion terminologique à propos du constructivisme : ce terme pouvant être utilisé de deux façons distinctes et entraîner une certaine confusion. Le terme « constructivisme » se réfère à 1) des approches pédagogiques peu guidées et à 2) une théorie de la compréhension et de l'apprentissage qui précise que la construction des connaissances est un processus actif de la part de l'apprenant et non un processus passif de réception d'information (Kintsch, 2009).

Il n'y a pas seulement des querelles entre des tenants d'approches pédagogiques différentes, mais également entre des enseignantes de maternelle cinq ans ainsi qu'entre des

enseignantes de maternelle cinq ans et de première année. La prochaine section apporte quelques éléments d'information à ce sujet.

Conflits entre enseignantes

Il est également possible de voir émerger des conflits entre des enseignantes de maternelle cinq ans dont les opinions divergent quant à « l'importance et la nature des préapprentissage » (Lessard et Tardif, 2003, p. 45). Il existe même des conflits entre des enseignantes de maternelle cinq ans et celles de première année quant à la délimitation des apprentissages entre ces deux ordres d'enseignement (Lessard et Tardif, 2003). De surcroît, tel que mentionné dans un ouvrage de Tardif et Lessard (1999), une enseignante de maternelle précise qu'elle échange avec ses collègues de première année afin de savoir ce que ces dernières attendent des élèves pour l'an prochain.

De plus, Lessard et Tardif (2003) présentent un élément intéressant de la situation des enseignantes de maternelle en mentionnant que la « hiérarchie de prestige de l'institution scolaire s'établissant fondamentalement sur les niveaux de connaissance à transmettre, la maternelle se trouve conséquemment au bas de l'échelle » (p. 45). Lessard et Tardif (2003) ajoutent que le statut des enseignantes de maternelle « en est fortement affecté dans la mesure où ce qu'elles font est perçu comme ayant une importance moindre que le fait d'amener les enfants de niveau scolaire à la connaissance » (p. 51). À cela s'ajoute la vision des collègues quant au manque de sérieux du jeu (Lessard et Tardif, 2003; Marinova, 2011b). Depuis leur recherche (titre du livre : *Les identités enseignantes : analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois, 1960-1990*), Lessard et Tardif (2003) précisent que les relations

entre les enseignantes de maternelle et leurs collègues du primaire se seraient sensiblement améliorées.

[Ainsi,] l'évolution des finalités de la maternelle - le passage (partiel) de la socialisation à la scolarisation - a donc été vécue comme un rapprochement de la maternelle et de l'école primaire, comme une meilleure intégration de la première à la seconde. L'amélioration du statut de la maternelle a été à ce prix. (Lessard et Tardif, 2003, p. 53)

Ces discours scientifiques et ces conflits entre enseignantes me touchent en tant qu'enseignante de maternelle cinq ans. Je vis un déséquilibre en tant que praticienne quant aux approches pédagogiques suggérées, voire imposées par des directions d'école, des conseillères pédagogiques et des collègues de maternelle cinq ans et de première année, ce qui engendre un questionnement professionnel.

Questionnement professionnel

Ainsi, telle l'image d'une balance en déséquilibre, je me retrouve d'un côté avec mon expérience comptabilisant 10 années à la maternelle cinq ans et avec mes valeurs pédagogiques et professionnelles et, de l'autre côté, se retrouvent des personnes qui me suggèrent d'opter pour une approche pédagogique formelle (Duclos, 2011; Morin, 2007). Ce déséquilibre professionnel a alimenté mon questionnement professionnel, ce qui constitue la base de ce projet de recherche. Étant comparée aux autres enseignantes de maternelle cinq ans ou de première année quant à mon choix d'approches pédagogiques, j'ai commencé à douter de la qualité de ma pratique professionnelle et de mes compétences; ce qui a amené des doutes sur mon efficacité quant aux approches pédagogiques que je choisis. Le regard des autres affecterait ma perception de moi dans mon acte professionnel. Peut-on alors parler d'effet sur mon sentiment d'auto-efficacité considérant que Bandura (2007) associe les expériences

vicariantes - impliquant entre autres la comparaison de l'individu avec les autres - et la persuasion verbale - à savoir les avis de personnes significatives - (Bandura : cité par Galand, 2011; Bandura, 1997 : cité par Galand et Vanlede, 2004) comme étant deux sources d'information dans la construction des croyances d'auto-efficacité?

Mon questionnement provient de mon expérience professionnelle et de mon désir de respecter des principes pédagogiques du programme d'éducation préscolaire (MÉQ, 2001a) qui s'inscrivent dans un courant socioconstructiviste et qui ont recours à des pratiques pédagogiques ouvertes. Cependant, je désire explorer cette situation chez les autres enseignantes de maternelle cinq ans. Vivent-elles cette situation? Si oui, comment vivent-elles cette situation? Est-ce qu'elles privilégient des pratiques pédagogiques ouvertes telles que mentionnées implicitement dans le programme d'éducation préscolaire (MÉQ, 2001a)? Est-ce qu'elles vivent bien avec ce choix? Est-ce qu'il y a un impact sur leur sentiment d'auto-efficacité? Voici quelques exemples de questionnements qui précèdent les questions et objectifs de recherche. Avant de présenter les questions et objectifs de recherche, il est incontournable d'aborder explicitement la pertinence sociale et scientifique de ce projet de recherche.

Pertinence sociale et scientifique

En quelques mots, la pertinence et l'originalité de ma recherche résident dans le fait que peu de recherches ont été réalisées sur le lien entre des approches pédagogiques ouvertes et le sentiment d'auto-efficacité. De plus, à ma connaissance, il est difficile de recenser des

recherches¹¹ de ce genre ayant des enseignantes de maternelle cinq ans comme participantes : les données de la recherche de Nie, Tan, Liao, Lau et Chua (2013) proviennent d'enseignantes du primaire et celles de la recherche de Guskey (1988 : cité par Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001) proviennent d'enseignantes d'écoles primaires et secondaires.

Par ailleurs, plusieurs débats entourant la maternelle cinq ans scolarisante et non scolarisante sont un sujet de discussion présent dans des établissements scolaires. Ainsi, étant l'intermédiaire entre les services de garde (aspect ludique) et l'enseignement primaire (mandat de jeter les bases de la scolarisation), la maternelle cinq ans doit défendre, définir et redéfinir son identité. Pourtant, sa mission est davantage axée sur l'éducation que la scolarisation (Larivée et Terrisse, 2010). De surcroît, les pratiques pédagogiques à la maternelle cinq ans ne font pas consensus. Les propos de Bédard (2010) et de l'Association de l'éducation préscolaire du Québec [AÉPQ] (2004) viennent bonifier les éléments soulevés par Larivée et Terrisse (2010).

Les pratiques éducatives au préscolaire sont loin de faire l'unanimité auprès des personnels enseignants et peuvent également être objet de controverse. [...] On rencontre aujourd'hui deux postures opposées, mais non forcément incompatibles : celle qui consiste à souligner les dangers potentiels de la préscolarisation sur le développement des « tout-petits », et celle qui, au contraire, insiste sur son importance pour atténuer les inégalités sociales entre enfants, notamment lors de leur entrée au primaire. (Bédard, 2010, p. 1)

En ce qui concerne la tension « développement global-préscolarisation », nous observons encore que plusieurs enseignantes ont de la difficulté à ne pas céder aux pressions extérieures (ex. premier cycle, parents) qui ont une conception préscolarisante de la préparation au premier cycle du primaire. Elles utilisent des cahiers d'exercices offerts par plusieurs maisons d'édition, des feuilles d'exercices photocopées (qui sont très populaires dans certaines écoles). Il est à noter que lors de son congrès annuel, l'Association d'éducation préscolaire du Québec exige que ne soient pas mis en vente de tels types de cahiers. (AÉPQ, 2004, p. 17-18)

¹¹ Ces recherches seront davantage présentées au chapitre suivant.

Ces propos permettent de clore le contexte de la problématique de recherche. Il est donc maintenant temps de terminer ce chapitre avec les questions et objectifs de recherche.

Questions et objectifs de recherche

Mon projet de recherche présente deux questions de recherche à la lumière de l'écart entre des principes pédagogiques de l'éducation préscolaire tels que prescrits par le MÉQ (2001a) et l'utilisation de certaines approches pédagogiques par des enseignantes de maternelle cinq ans (Lessard et Tardif, 2003; Morin, 2007) : 1) quels sont les liens entre le choix des approches pédagogiques ouvertes et le sentiment d'auto-efficacité d'enseignantes de maternelle cinq ans et 2) quelles sont les conditions permettant aux enseignantes de maternelle cinq ans d'être cohérentes avec le choix des approches pédagogiques ouvertes?

Deux objectifs généraux sont identifiés. Il s'agit de l'objectif général A - comprendre les liens entre le choix des approches pédagogiques ouvertes et le sentiment d'auto-efficacité d'enseignantes de maternelle cinq ans. De cet objectif découlent trois objectifs spécifiques : 1) identifier des pratiques pédagogiques d'enseignantes de maternelle cinq ans au regard des approches pédagogiques ouvertes, 2) décrire le sentiment d'auto-efficacité d'enseignantes de maternelle cinq ans et 3) dégager des liens entre les approches pédagogiques ouvertes utilisées par des enseignantes de maternelle cinq ans et leur sentiment d'auto-efficacité. Quant à l'objectif général B, il s'agit de dégager les conditions permettant aux enseignantes de maternelle cinq ans d'être cohérentes avec le choix des approches pédagogiques ouvertes. Un objectif spécifique est précisé : 1) identifier des conditions qui facilitent ou nuisent dans la quête de cohérence avec le choix des approches pédagogiques ouvertes des enseignantes de maternelle cinq ans.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Chacun doit désormais savoir où trouver l'information, comment la traiter, et surtout apprendre à être critique à son égard. S'il faut pouvoir prendre contact avec différentes théories, il faut aussi pouvoir prendre du recul face à ces mêmes théories et les adapter pour son propre compte. Chacun doit développer des habiletés de recherche de façon à ce que sa réalité quotidienne puisse devenir une source de connaissances, de compréhension de son milieu et de lui-même, et qu'elle puisse le conduire à la construction de solutions appropriées qui lui appartiendront en propre.

Paré, 1983, p. 176

A line is a dot that went for a walk.

Paul Klee (cité par Altheide et Johnson, 2011, p. 581)

Ce chapitre présente le cadre théorique de mon projet de recherche. Deux concepts sont détaillés : 1) les approches pédagogiques et 2) le sentiment d'auto-efficacité. Pour terminer ce chapitre, des liens entre des approches pédagogiques et le sentiment d'auto-efficacité recensés dans la littérature sont mentionnés.

Approches pédagogiques

Dans un premier temps, des théories de l'apprentissage sont décrites brièvement afin de déplier le concept des approches pédagogiques dans une plus grande latitude. Par la suite, une définition du concept des approches pédagogiques est présentée. Pour terminer, des critères permettant la réalisation de classifications des approches pédagogiques sont énoncés afin de mieux comprendre l'élaboration de ma propre classification et de jeter des bases méthodologiques.

Théories de l'apprentissage

Trois théories de l'apprentissage sont choisies dans ce mémoire : 1) le béhaviorisme, 2) le constructivisme et 3) le socioconstructivisme. Le choix de ces trois théories de l'apprentissage s'est fait sur la base de critères : 1) la mention explicite dans le programme de formation de l'école québécoise (MÉQ, 2001a) que « certains apprentissages que doit développer l'école bénéficient de pratiques d'inspiration behavioriste », mais que « beaucoup d'éléments du Programme de formation [...] font appel à des pratiques basées sur

une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste » (p. 5), 2) les visions différentes du béhaviorisme et du constructivisme; le constructivisme étant souvent opposé aux méthodes béhavioristes et à l'enseignement direct lors duquel l'enseignante dit ou montre aux enfants ce qu'il faut faire (Schwartz *et al.*, 2009), 3) les deux versions du constructivisme : a) le constructivisme cognitif et b) le socioconstructivisme ou le constructivisme social (Boutin, 2000; Legendre, 2005) et 4) le socioconstructivisme, variante du constructivisme (Legendre, 2007), est le courant épistémologique sous-entendu dans le programme d'éducation préscolaire (MÉQ, 2001a). Afin de présenter ces théories de l'apprentissage, j'ai choisi de me référer aux éléments de la situation pédagogique, à savoir 1) la place du savoir, 2) le rôle de l'élève et 3) le rôle de l'enseignante (Altet, 2013; Houssaye, 2014); ces trois éléments seront également repris pour la classification des approches pédagogiques un peu plus loin dans ce chapitre.

Béhaviorisme. L'être humain est considéré comme un animal à étudier (Desbiens, 2012); telle est la conception véhiculée par le béhaviorisme. Selon Burrhus Frederic Skinner (cité par Desbiens, 2012), qui est associé à cette théorie de l'apprentissage, les enseignantes « auraient avantage à apprendre à mieux gérer l'environnement des apprenants, de manière à instaurer et à appliquer avec rigueur des systèmes de contingences de renforcements permettant de conditionner l'enfant à certains comportements » (p. 196-197). L'élève est donc un être à modeler et motivé par des renforcements extérieurs (Pelletier, 2011). L'élève serait considéré comme un être passif et plastique (Desbiens, 2012) qui se doit d'imiter le maître (Pelletier, 2011), d'exécuter, de mémoriser et de répéter (Valzan, 2003); ce qui rejoint le concept clé du béhaviorisme selon lequel la répétition permettrait de fixer la notion (Valzan, 2003). Ainsi, le comportement attendu est répété jusqu'à ce qu'il soit automatique (Boutin,

2000). Quant à l'enseignante, selon Skinner, elle est un transmetteur de savoir; elle a, au préalable, découpé le savoir en morceaux, en concepts (Skinner, 1968).

[L'enseignante] communique ses expériences. [Elle] donne, et l'élève prend. Si celui-ci se montre actif, il saisira la structure des faits et des idées. S'il l'est moins, il appartiendra à l'[enseignante] d'imprimer sur lui les faits à apprendre, de lui enfoncer des idées dans la tête, de lui inculquer le bon goût ou l'amour de l'étude. (Skinner, 1968, p. 7)

Le rôle de l'enseignante consisterait également à contrôler, à prédire et à façonner le comportement de l'élève (Desbiens, 2012). Dans cette théorie de l'apprentissage, le savoir est décomposé en petites unités organisées (Desbiens, 2012; Pelletier, 2011; Valzan, 2003) et fait appel à l'utilisation d'exercices systématiques (Valzan, 2003). L'importance est accordée au résultat; l'erreur étant considérée comme un écart à la norme (Valzan, 2003).

Constructivisme. Boutin (2000) et Legendre (2005) précisent qu'il existe deux versions du constructivisme : 1) le constructivisme cognitif se basant sur les travaux de Jean Piaget et 2) le socioconstructivisme ou le constructivisme social qui se base sur les travaux de Lev Vygotsky. Le constructivisme cognitif basé sur les travaux de Piaget, en le nommant uniquement constructivisme, est présenté en premier lieu.

Dans le constructivisme, le savoir serait atteint par l'entremise de tâches globales, complètes et complexes (Pelletier, 2011), de situations-problèmes (Castonguay et Gauthier, 2012; Legendre, 2005; Legendre, 2012a; Valzan, 2003) et par les actions et les opérations de l'élève sur l'environnement (Legendre, 2012a, 2012b). Les apprentissages sont significatifs (Legendre, 2012a) et les activités sont accessibles aux élèves (Legendre, 2005); ces derniers sont motivés à l'égard de la tâche par l'intérêt qu'ils portent à celle-ci (Pelletier, 2011). Il y a respect du rythme de l'enfant et de la maturation du système nerveux de l'élève (Pelletier,

2011). L'élève est donc actif dans la construction de ses connaissances (Boutin, 2000; Boutin et Julien, 2000; Legendre, 2012a, 2012b) et est considéré comme l'acteur principal de cette construction de savoir (Altet, 2013; Boutin, 2000; Legendre, 2007, 2012a). Son rôle se compose des actions « rechercher », « résoudre » et « agir » (Valzan, 2003). Les connaissances se construisent de façon graduelle (Pelletier, 2011) et les connaissances antérieures sont mises en relation avec les nouvelles informations (Boutin, 2000; Pelletier, 2011). Quant à l'enseignante, cette dernière devrait stimuler la démarche de l'élève afin de créer chez l'enfant des déséquilibres et des rééquilibrations pour atteindre de nouveaux savoirs (Legendre, 2012a). L'erreur est considérée ici comme un indicateur du niveau de compréhension de l'élève (Legendre, 2012a; Valzan, 2003). L'enseignante devrait donc encourager l'élève à expliquer son raisonnement afin de justifier sa réponse à l'aide d'arguments (Legendre, 2012a). Il n'est donc pas question de meubler la mémoire de l'élève (Legendre, 2012a). Le constructivisme propose plutôt la présence d'échanges, de discussions, de négociations de points de vue, de solidarité, de coopération et de respect mutuel (Legendre, 2012a). Ces explications rejoignent des concepts clés du constructivisme, à savoir le conflit cognitif, le projet, l'assimilation¹² et l'accommodation¹³ (Valzan, 2003).

Je terminerai cette théorie de l'apprentissage avec des propos de Jonnaert (2007) définissant une enseignante constructiviste.

Qu'est-ce qu'un[e] « enseignant[e] constructiviste », si ce n'est quelqu'un qui, en toute humilité, met en place les conditions pour que d'autres que [elle]-même construisent ce qu'ils ont à connaître. Cela demande des renoncements [dont] celui que devra faire l'enseignant[e] face à l'autorité de ses propres connaissances, pour laisser les élèves construire leurs connaissances. Mais cela demande aussi

¹² Incorporation des objets aux schèmes (Legendre, 2012a, p. 210).

¹³ Adaptation des schèmes aux objets (Legendre, 2012a, p. 210).

beaucoup d'humilité car c'est aussi accepter que ses propres connaissances, celles du maître, n'ont pas plus de valeur que celle[s] des autres, dont celles de ses propres élèves. C'est enfin accepter la création par les élèves, plutôt que leur soumission à des connaissances imposées par soi-même, enseignant[e]. L'enseignant[e] constructiviste a non seulement un rapport particulier au monde et aux autres, [elle] développe aussi une démarche qui permet aux autres de construire et de créer. (p. 99-100)

Socioconstructivisme. Tel que mentionné précédemment, le socioconstructivisme est une variante du constructivisme (Legendre, 2007). Le savoir serait également atteint par l'entremise de tâches globales, complètes et complexes (Pelletier, 2011) et par les interactions avec l'environnement, donc par un processus actif (Legendre, 2005). L'enseignante devrait donc mettre en place des contextes socioculturels donnant un sens aux activités (Legendre, 2012b). Dans le socioconstructivisme, l'ajout du « autrui » fait formellement son entrée. Ainsi, par exemple, la résolution de problèmes intègre le rôle d'autrui (Valzan, 2003) et l'élève est invité à confronter ses connaissances à celles des autres (Pelletier, 2011). La connaissance serait le résultat des interactions entre les membres des groupes (Legendre, 2005). Il y a donc la présence d'un discours critique, de discussion et de négociation de points de vue (Legendre, 2007, 2012b); l'élève ne serait pas un récepteur de savoir (Legendre, 2007). Par l'entremise de conflits sociocognitifs, il y a chocs de points de vue et prises de conscience des modes de pensée (Lafortune et Deaudelin, 2002; Legendre, 2007). Ainsi, la classe et l'école sont considérées comme une communauté d'entraide, de coopération, de dialogue et de mise en commun des compétences (Legendre, 2012b); l'enseignante et les pairs sont donc des ressources de l'environnement, des composantes de la culture (Legendre, 2007). Dans le socioconstructivisme, l'élève devrait rechercher, résoudre, confronter et verbaliser sa démarche (Valzan, 2003). Il est considéré comme étant l'acteur principal dans la construction

de ses connaissances (Legendre, 2007); il devrait donc réfléchir sur sa démarche (auto-évaluation) afin de tendre vers une progression (Legendre, 2012b). L'erreur est ici considérée comme un indicateur du niveau de compréhension de l'élève (Valzan, 2003). Pour aider l'élève, l'enseignante est donc considérée comme une médiatrice (Legendre, 2012b), une accompagnatrice et un guide (Charron et Raby, 2007; Legendre, 2012b); elle devrait donc faire appel à l'étayage¹⁴ (Bodrova et Leong, 2012).

La construction des connaissances est graduelle, et les connaissances antérieures et les nouvelles informations sont mises en relation (Pelletier, 2011). Le rythme de l'enfant et la maturation de son système nerveux sont respectés (Pelletier, 2011). Les savoirs sont accessibles pour les élèves (Legendre, 2007) et ces derniers sont motivés à l'égard de la tâche par l'intérêt qu'ils portent à celle-ci (Pelletier, 2011).

Valzan (2003) mentionne deux concepts clés du socioconstructivisme qui viennent rejoindre les propos précédents : 1) la zone proximale de développement¹⁵ et 2) le conflit sociocognitif. La construction des apprentissages, l'apprentissage actif, et l'interaction avec les autres et l'environnement constituent les trois grands principes du socioconstructivisme (Charron et Raby, 2007). Jonnaert et Masciotra (2007) résument ce qu'engendre le socioconstructivisme : « une pédagogie qui favorise l'action des apprenants, qui prend en

¹⁴ « Processus d'offre et de retrait graduel d'un soutien externe à l'apprentissage. Pendant l'étayage, la tâche elle-même ne change pas, mais les étapes que l'apprenant effectue initialement sont rendues plus faciles grâce à de l'assistance. Plus l'apprenant assume des responsabilités pour la performance de la tâche, moins il reçoit d'assistance » (Bodrova et Leong, 2012, p. 310).

¹⁵ « Dans ses travaux, Vygotsky décrit cette zone comme étant la distance entre le niveau de développement actuel, que détermine la résolution indépendante de problèmes, et le niveau de développement potentiel, que détermine la résolution de problèmes supervisée par un adulte ou en collaboration avec des pairs plus habiles (Vygotsky, 1978, p. 86). Selon Vygotsky, ce que l'enfant peut accomplir aujourd'hui avec de l'aide, il sera en mesure de le faire demain de façon indépendante (Vygotsky, 1987, p. 211) » (Bodrova et Leong, 2012, p. 62).

considération les connaissances déjà en place et qui s'appuie sur les interactions sociales » (p. 57).

Pour terminer cette section des théories de l'apprentissage, il importe de préciser que Piaget et Vygotsky s'opposaient aux approches pédagogiques purement transmissives. Ils prônaient la création d'un environnement stimulant le développement cognitif, social et affectif de l'enfant (Legendre, 2012b). Piaget et Vygotsky adoptaient une approche développementale (Legendre, 2012b). De plus, Piaget (1988) privilégiait les méthodes actives; le principe fondamental de ces dernières « peut s'exprimer sous la forme suivante : comprendre, c'est inventer, ou reconstruire par réinvention » (p. 25).

La brève présentation de ces trois théories de l'apprentissage permet maintenant d'entrer dans le vif du concept des approches pédagogiques. En effet, les théories de l'apprentissage guident les approches pédagogiques.

Approche pédagogique : définition

En consultant la littérature pour mieux comprendre les différentes approches pédagogiques, j'ai noté que certains auteurs utilisent les expressions « modèle », « méthode », « axe », « pédagogie » ou « courant » lors de la classification des approches pédagogiques. Raynal et Rieunier (2014) font un constat similaire en notant que des méthodes sont classées sous l'appellation de pédagogies. Paquette (1976) mentionne également qu'une approche pédagogique est « souvent diverses appellations d'un courant pédagogique » (p. 17). Puisque ma recension des écrits englobe entre autres les expressions « méthode », « approche », « pédagogie », « enseignement », « courant », « conception » et « éducation », j'ai préféré

utiliser l'expression « approches pédagogiques » telle que définie de la façon suivante : une approche pédagogique est une « manière particulière d'aborder la relation enseignement-apprentissage comme objet d'études et comme champ d'interventions » (Legendre, 2005, p. 118); Vienneau (2011) définissant l'enseignement comme étant « l'ensemble des fonctions exercées par un[e] enseignant[e] » (p. 295) et l'apprentissage comme étant le « processus interne, interactif, cumulatif et multidimensionnel par lequel l'apprenant construit activement ses savoirs » (p. 288). Par ailleurs, la conception de l'apprentissage varie selon l'orientation privilégiée, selon l'école de pensée à laquelle l'enseignante adhère (Vienneau, 2011).

Classification des approches pédagogiques

Plusieurs auteurs se sont intéressés aux approches pédagogiques et en ont fait leur propre classification selon des critères établis (Altet, 2013). Les critères pouvant être retenus sont, entre autres, 1) la place du savoir¹⁶, 2) le rôle de l'élève et 3) le rôle de l'enseignante (Altet, 2013). Ces critères font partie de ce que Houssaye (2014) appelle le triangle pédagogique; figure permettant d'illustrer des relations possibles entre ces trois éléments de la situation pédagogique (Houssaye, 2014) (figure 1). Afin de créer ma propre classification des approches pédagogiques, je me suis inspirée de ces trois éléments de la situation pédagogique (Altet, 2013; Houssaye, 2014) et des relations entre eux.

¹⁶Dans ce mémoire, les expressions « savoir » et « connaissance » sont utilisées comme synonymes. Il est pertinent de noter que certains auteurs - Brun (1994), Jonnaert et Masciotra (2007), et Jonnaert et Vander Borgh (2009) - présentent des distinctions entre ces deux concepts.

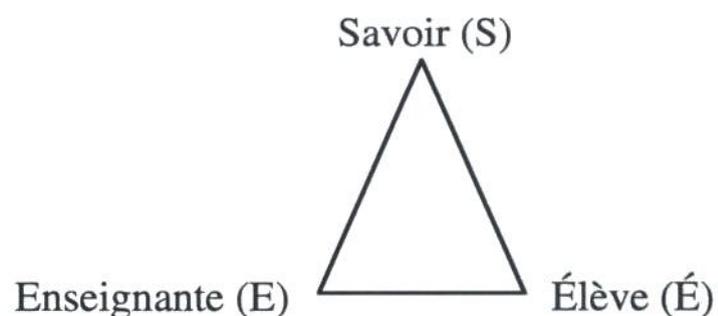


Figure 1. Triangle pédagogique (Houssaye, 2014).

Création d'un continuum des approches pédagogiques

Lorsque l'intérêt à l'égard des approches pédagogiques est apparu dans ma démarche de recherche, ma visée à ce sujet était de comprendre, dans un premier temps, les approches pédagogiques opposées. En lisant Legendre (2005), qui mentionne l'opposition entre l'éducation nouvelle et l'éducation traditionnelle, j'ai choisi des textes qui me permettaient d'en savoir plus sur ces approches. En consultant Altet (2013) et Bru (2012), ma visée s'est précisée. Altet (2013) mentionne une opposition entre l'enseignement traditionnel (centré sur l'enseignante et les contenus) et l'éducation nouvelle (centrée sur l'élève), mais précise que des recherches dégagent des points communs à ces deux approches pédagogiques; Bru (2012) mentionne l'opposition entre les méthodes traditionnelles et les méthodes non traditionnelles (nouvelles, modernes, innovantes), mais précise qu'il y a des limites à cette opposition. De surcroît, en lisant Gauthier (2005, 2012), j'ai compris que la pédagogie nouvelle possède diverses appellations. Les partisans de la pédagogie nouvelle la qualifient de pédagogie nouvelle, d'école active, d'éducation fonctionnelle, d'école rénovée, d'approche organique, de pédagogie ouverte et informelle, d'école nouvelle (new school) et d'éducation puérocentrique (pédagogie centrée sur l'enfant). Quant à la pédagogie traditionnelle, les partisans de la pédagogie nouvelle la classent sous les appellations suivantes : approche mécanique, pédagogie centrée sur l'école, pédagogie encyclopédique, enseignement dogmatique et

pédagogie fermée et formelle (Gauthier, 2012). Ces « mais » et ces découvertes m'ont amenée à me questionner : qu'est-ce qu'il y a entre ces approches pédagogiques opposées, entre cette dichotomie manichéenne? Ma recension des écrits a donc pris de l'ampleur, car je voulais parcourir un grand nombre d'approches pédagogiques pour mieux les comprendre et tenter de créer un continuum des approches pédagogiques. Ainsi, j'ai donc consulté un très grand nombre de livres et de textes et, par ricochet, j'ai complété des fiches de lecture pour consigner l'essentiel : les trois éléments de la situation pédagogique. Ces trois éléments et leurs relations ont permis d'identifier des pratiques pédagogiques caractéristiques à chaque approche pédagogique. Legendre (2005) définit la pratique pédagogique comme étant une « pratique qui concerne l'une ou l'autre ou l'ensemble des relations au sein d'une situation pédagogique » (p. 1066).

Puisque de nombreuses fiches de lecture se composaient de plusieurs approches pédagogiques, je devais trouver une méthode de travail. Ainsi, chaque approche pédagogique différente était associée à une couleur. Par la suite, j'ai regroupé toutes les informations d'une même approche pédagogique dans un tableau synthèse. Une fois chaque approche pédagogique insérée dans le tableau synthèse, j'ai décidé d'optimiser le tableau en juxtaposant des approches pédagogiques semblables ou différentes; ce qui me permettait d'avoir toutes les informations recensées par approche pédagogique et un comparatif rapide entre des approches pédagogiques. Cette étape m'a permis d'avancer dans la création du continuum, mais j'ai dû encore pousser mon analyse. J'ai donc décidé de regrouper des approches pédagogiques semblables.

En jouant avec les approches pédagogiques et leurs caractéristiques, j'ai pris conscience que certaines caractéristiques étaient communes à des approches pédagogiques,

mais jamais nommées dans d'autres approches pédagogiques. J'ai donc créé un fichier Excel pour écrire les caractéristiques en utilisant un code de classification pour regrouper sous une même couleur les caractéristiques nommées « fermées » (rouge) et sous une même couleur celles nommées « ouvertes » (jaune). Toujours en quête de la création d'un continuum, j'ai eu besoin d'un visuel autre qu'un tableau synthèse et qu'un dossier Excel. J'ai donc décidé de « donner vie » à chaque approche pédagogique en collant sur un carton ses caractéristiques avec le code de classification (rouge, jaune). Ainsi, une fois chaque approche pédagogique sur carton, j'ai pu voir quelle approche pédagogique était plus rouge ou plus jaune et tenter de les placer « en ordre » (continuum). La figure 2 illustre le premier continuum créé.

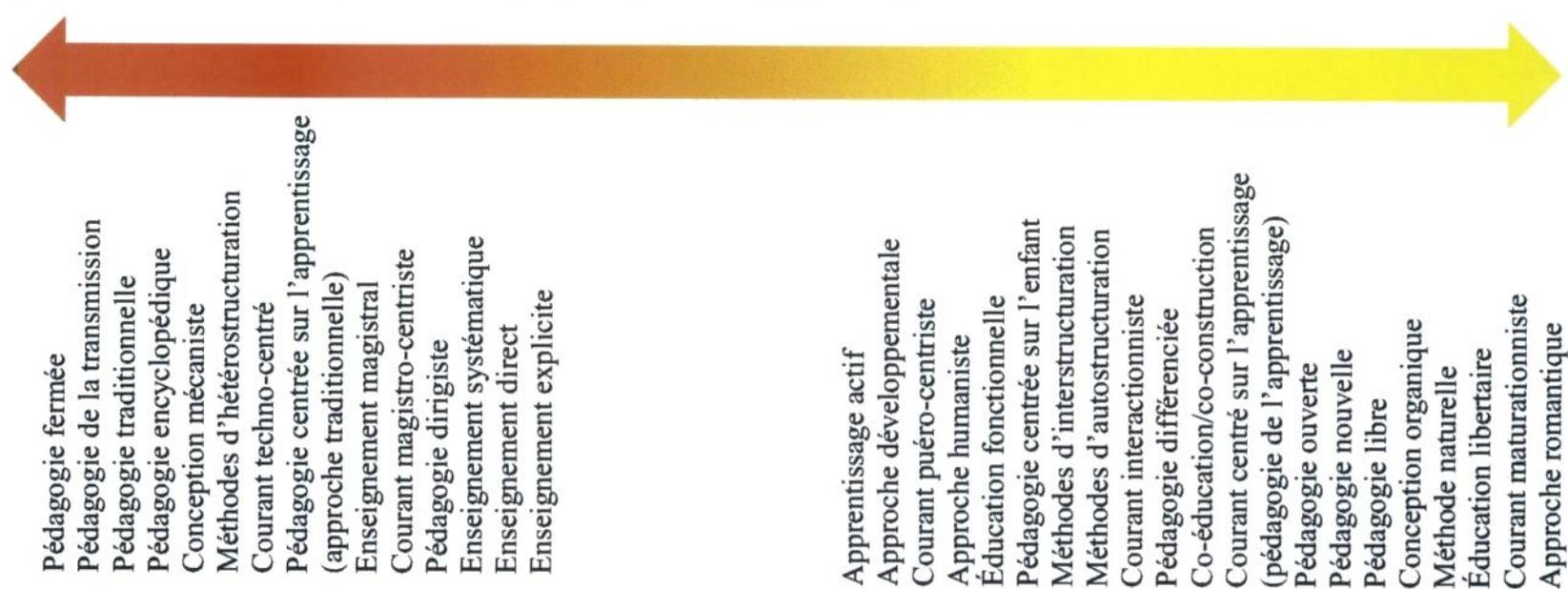


Figure 2. Continuum préliminaire des approches pédagogiques.

Le continuum illustré à la figure 2 a permis d'identifier plusieurs approches pédagogiques, mais j'ai remarqué que certaines caractéristiques étaient communes à plusieurs approches pédagogiques en rouge : a) la transmission de la part de l'enseignante, b) l'acteur principal de la situation pédagogique est l'enseignante et c) l'élève reçoit le savoir. À ce moment, je venais de créer l'un des trois regroupements des approches pédagogiques : les approches pédagogiques fermées. J'ai fait la même démarche pour les approches

pédagogiques en jaune avec les caractéristiques suivantes : a) l'enseignante est une accompagnatrice, b) l'élève est l'acteur principal de la situation pédagogique et c) l'élève est actif dans la construction du savoir; ce qui a donné vie au regroupement des approches pédagogiques ouvertes. Un troisième, et dernier, regroupement est apparu : celui des approches pédagogiques intermédiaires (« rouge-jaune »). De plus, un continuum interne est présent dans le regroupement des approches pédagogiques fermées et le regroupement des approches pédagogiques ouvertes afin de démontrer des nuances au sein d'un même regroupement des approches pédagogiques (tel qu'illustré à la figure 2).



Figure 3. Continuum des approches pédagogiques.

Continuum : regroupements des approches pédagogiques. Lorsqu'une approche pédagogique conçoit la situation pédagogique de la façon suivante - transmission du savoir de la part de l'enseignante et réception du savoir de la part de l'élève - elle se retrouve dans le regroupement des approches pédagogiques fermées. Ce regroupement inclut également des approches pédagogiques au sein desquelles l'acteur principal de la situation pédagogique est l'enseignante (voir tableau 1).

Le regroupement des approches pédagogiques ouvertes se compose des approches pédagogiques privilégiant la relation au sein de laquelle l'enseignante est considérée comme une accompagnatrice et l'élève, quant à lui, joue un rôle actif dans la construction du savoir.

Au sein de ce regroupement, l'enfant est l'acteur principal de la situation pédagogique (voir tableau 1).

Quant au regroupement des approches pédagogiques intermédiaires, des éléments sont pris dans les regroupements des approches pédagogiques fermées et ouvertes (Lalonde-Graton, 2003). Ce regroupement des approches pédagogiques adhère à la relation enseignante-accompagnatrice/élève-apprenant actif (Lalonde-Graton, 2003). Les intérêts et les besoins de l'élève sont considérés par l'enseignante lors de la planification des activités (Lalonde-Graton, 2003). L'enseignante a en tête des objectifs précis, mais elle fait preuve d'une certaine flexibilité lors des activités (Lalonde-Graton, 2003).

Le tableau 1 présente et résume deux des trois regroupements des approches pédagogiques selon leurs caractéristiques principales communes. Le regroupement des approches pédagogiques intermédiaires (« rouge-jaune ») n'y apparaît pas puisqu'il a fait l'objet d'un paragraphe plus détaillé au sein du cadre théorique.

Tableau 1
Synthèse des regroupements des approches pédagogiques

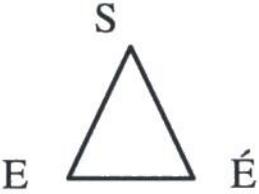
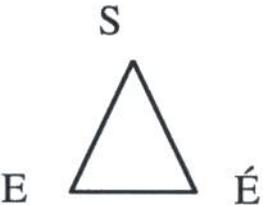
Situation pédagogique	Approches pédagogiques	Regroupements des approches pédagogiques
 <p>Transmission (enseignante) et réception (élève) du savoir</p> <p>Enseignante : actrice principale</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pédagogie fermée (Lalonde-Graton, 2003) ▪ Pédagogie de la transmission (Altet, 2013) ▪ Pédagogie traditionnelle (Bru, 2012) ▪ Pédagogie encyclopédique (Paquette, 1979 : cité par Simard, 2012) ▪ Conception mécaniste (Conseil supérieur de l'éducation du Québec [CSÉ], 1971 : cité par Simard, 2012) ▪ Méthodes d'hétérostructuration (Not : cité par Bru, 2012) ▪ Approche centrée sur l'apprentissage (Lalonde-Graton, 2003) ▪ Enseignement magistral (Legendre, 2005; Richard et Bissonnette, 2012) ▪ Courant magistro-centriste (Altet, 2013) ▪ Enseignement systématique (Castonguay et Gauthier, 2012) ▪ Enseignement direct (Castonguay et Gauthier, 2012; Hollingsworth et Ybarra, 2012) ▪ Enseignement explicite (Hollingsworth et Ybarra, 2012) 	<p>Regroupement des approches pédagogiques fermées</p>

Tableau 1 (suite)

Synthèse des regroupements des approches pédagogiques

Situation pédagogique	Approches pédagogiques	Regroupements des approches pédagogiques
 <p data-bbox="319 972 642 1158">Accompagnement (enseignante) et acteur actif (élève) du savoir</p> <p data-bbox="319 1255 556 1352">Élève : acteur principal</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apprentissage actif (Hohmann, Weikart, Bourgon et Proulx, 2007) ▪ Courant puéro-centriste (Altet, 2013) ▪ Approche humaniste (Altet, 2013; Legendre, 2005) ▪ Éducation fonctionnelle (Altet, 2013) ▪ Approche centrée sur l'enfant (Lalonde-Graton, 2003) ▪ Méthodes d'interstructuration (Not : cité par Bru, 2012) ▪ Méthodes d'autostructuration (Not : cité par Bru, 2012) ▪ Pédagogie ouverte (Lalonde-Graton, 2003; Paquette, 1979 : cité par Simard, 2012; Rogers : cité par Simard, 2012) ▪ Pédagogie nouvelle (Legendre, 2005) ▪ Pédagogie libre (Paquette, 1979 : cité par Simard, 2012) ▪ Conception organique (Angers, 1976 : cité par Simard, 2012; CSÉ, 1971 : cité par Simard, 2012) ▪ Éducation libertaire (Hohmann <i>et al.</i>, 2007; Legendre, 2005) ▪ Approche romantique (Lalonde-Graton, 2003) 	Regroupement des approches pédagogiques ouvertes

Ce tableau permet de clore le concept des approches pédagogiques. Le second concept, le sentiment d'auto-efficacité, est présenté à la section suivante.

Sentiment d'auto-efficacité

Le concept du sentiment d'auto-efficacité est dans un premier temps abordé selon la perspective de Bandura et, par la suite, selon Gibson et Dembo. Bandura ainsi que Gibson et Dembo ont été choisis pour présenter le concept du sentiment d'auto-efficacité par

raisonnement déductif. En effet, l'outil de collecte de données choisi pour décrire le sentiment d'auto-efficacité d'enseignantes de maternelle cinq ans est l'échelle d'auto-efficacité des enseignantes (questionnaire du sentiment d'auto-efficacité) de Dussault *et al.* (2001). Tel qu'il sera précisé dans le chapitre III (méthodologie), cet outil est la validation canadienne-française du Teacher efficacy scale de Gibson et Dembo (1984). Je me suis donc intéressée à l'article de Gibson et Dembo (1984) présentant le Teacher efficacy scale. Ces auteurs font référence à Bandura dans cet article; ce qui m'a amenée à consulter l'ouvrage de Bandura sur l'auto-efficacité (2007).

Définition du sentiment d'auto-efficacité : précision du concept selon Bandura

Lecomte, traducteur de l'œuvre de Bandura (2007), apporte d'entrée de jeu lors de la lecture de cet ouvrage des précisions quant à l'utilisation de certains termes entourant le concept du sentiment d'auto-efficacité. Pour la traduction française des travaux de Bandura (2007), Lecomte apporte un éclairage afin d'informer le lecteur du vocable utilisé. Ainsi, les expressions « self-efficacy » et « personal efficacy » deviennent « efficacité personnelle » et l'expression « perceived efficacy » devient « efficacité perçue ». Cependant, Lecomte mentionne que Bandura (2007) utilise ces expressions (« self-efficacy », « personal efficacy » et « perceived efficacy ») à titre de « synonymes ». Que ce soit l'expression « efficacité personnelle » ou l'expression « efficacité perçue », il s'agit du concept du sentiment d'auto-efficacité.

Bandura (2007) définit le sentiment d'auto-efficacité comme étant « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (p. 12). Il ne s'agit pas d'une « mesure des aptitudes d'une personne

mais une croyance relative à ce qu'elle peut faire dans diverses situations, quelles que soient ses aptitudes » (Bandura, 2007, p. 64).

Sources d'information : construction des croyances d'auto-efficacité. Quatre principales sources d'information permettent la construction des croyances d'auto-efficacité (Bandura, 2007). Il s'agit 1) des expériences actives de la maîtrise, 2) des expériences vicariantes, 3) de la persuasion verbale et 4) des états physiologiques et émotionnels (Bandura, 2007).

Les expériences actives de la maîtrise, telles que les performances antérieures, les succès et les échecs (Bandura : cité par Galand, 2011), sont des indicateurs de capacité (Bandura, 2007). Les expériences actives de maîtrise représentent la source d'information la plus influente (Bandura, 2007). Ces dernières « démontrent le plus clairement que la personne peut rassembler ce qui est nécessaire pour réussir » (Bandura, 2007, p. 125). Ainsi, lorsqu'une personne est certaine qu'elle possède ce qu'il faut pour réussir, elle fait preuve de persévérance face à l'adversité et se remet rapidement sur pied après un déboire (Bandura, 2007). Bandura (2007) met en garde quant à l'effet des performances sur les croyances d'auto-efficacité.

Bien que les succès de performance constituent de puissants facteurs de persuasion, ils n'augmentent pas nécessairement des croyances d'efficacité, de même que les échecs de performance ne les abaissent pas automatiquement. Les modifications d'efficacité personnelle résultent plus du traitement cognitif de l'information diagnostique transmise par les performances que des performances en elles-mêmes. L'impact des performances sur les croyances d'efficacité dépend donc de ce que l'on fait de celles-ci. (Bandura, 2007, p. 126)

Quant aux expériences vicariantes, ces dernières impliquent la transmission de compétences et la comparaison de l'individu avec les autres (Bandura, 2007). Ainsi, un

individu se compare à des pairs (exemple : des collègues de travail) qui évoluent dans des situations identiques (Bandura, 2007).

Voir ou imaginer des individus similaires à soi agir avec succès augmente les croyances d'efficacité des sujets qu'ils peuvent eux-mêmes réaliser des activités comparables. [...] Selon le même principe, observer que d'autres personnes identiquement compétentes échouent en dépit de leurs efforts abaisse les évaluations des sujets de leurs propres capacités et sape leurs efforts (Brown & Inouye, 1978). (Bandura, 2007, p. 136)

Les rétroactions évaluatives, les encouragements et les avis de personnes significantes sont des éléments composant la persuasion verbale (Bandura : cité par Galand, 2011; Bandura, 1997 : cité par Galand et Vanlede, 2004). De plus, lorsqu'un individu évalue ses capacités, il se réfère en partie aux informations transmises par son état physiologique et émotionnel, d'autant plus lorsque son activité est en lien avec la gestion du stress (Lecomte, 2004). À partir de ces états physiologiques et émotionnels, les individus évaluent de façon partielle leur capacité (Bandura, 2007).

Définition du sentiment d'auto-efficacité : précision du concept selon Gibson et Dembo

Selon Gibson et Dembo (1984), les croyances d'auto-efficacité indiqueraient l'évaluation que fait l'enseignante de ses capacités à apporter des changements positifs chez les enfants.

Facteurs du sentiment d'auto-efficacité. Bandura (cité par Gibson et Dembo, 1984) précise que le comportement de l'individu est déterminé par 1) le sentiment d'auto-efficacité et 2) les attentes de résultats (croyance que le comportement mènera à des résultats désirés). Ce construit, une fois appliqué à l'enseignement, détermine les deux facteurs composant le sentiment d'auto-efficacité tel qu'envisagé par Gibson et Dembo (1984). Le premier facteur

est le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignante et le deuxième facteur est le sentiment d'efficacité générale de l'enseignante. Le sentiment d'efficacité personnelle représente l'évaluation de l'enseignante de ses propres capacités pour accomplir des tâches permettant un changement positif chez les enfants et se rattache au sentiment d'auto-efficacité de Bandura (Gibson et Dembo, 1984). Quant au sentiment d'efficacité générale, il s'agit de la croyance que les enfants peuvent être éducatibles peu importe, entre autres, leurs antécédents familiaux et leur statut socioéconomique (Gibson et Dembo, 1984). Le sentiment d'efficacité générale se rattache aux attentes de résultats de Bandura (Gibson et Dembo, 1984).

Concept choisi pour ce projet de recherche

Ce projet de recherche adhère à la conception du sentiment d'auto-efficacité de Gibson et Dembo (1984). Ainsi, pour reprendre des propos présentés précédemment, selon Gibson et Dembo (1984), les croyances d'auto-efficacité indiqueraient l'évaluation que fait l'enseignante de ses capacités à apporter des changements positifs chez les enfants. Deux facteurs composent le sentiment d'auto-efficacité de l'enseignante : 1) le sentiment d'efficacité personnelle et 2) le sentiment d'efficacité générale (Gibson et Dembo, 1984).

Approches pédagogiques et sentiment d'auto-efficacité : ce que disent les écrits

Cette partie du chapitre présente quelques études recensées dans la littérature mettant en lien des approches pédagogiques et le sentiment d'auto-efficacité. En ce sens, Nie *et al.* (2013) mentionnent que l'efficacité¹⁷ de l'enseignante influence la mise en œuvre

¹⁷ Afin de respecter les propos des auteurs mentionnés dans cette section, j'utilise les termes employés (efficacité, efficacité perçue, ...) par ces derniers même si le concept de ce cadre théorique est le sentiment d'auto-efficacité.

d'un enseignement innovateur. À la suite de leur étude, Nie *et al.* (2013) peuvent préciser que des enseignantes ayant un haut sentiment d'efficacité sont plus susceptibles d'adopter un enseignement constructiviste (exploration en profondeur de la connaissance) qu'un enseignement didactique (se rappeler de l'information). Par ailleurs, Guskey (1988 : cité par Dussault *et al.*, 2001) mentionne que des enseignantes ayant un grand sentiment d'auto-efficacité adoptent des attitudes plus positives face aux nouvelles pratiques enseignantes. Quant à Woolfolk, Rosoff et Hoy (1990), ils précisent que plus grand est le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignante, plus sa gestion de classe est humaniste. De plus, les croyances d'auto-efficacité des enseignantes peuvent influencer plusieurs aspects de la pensée, de la prise de décision et le comportement (Emmer et Hickman, 1991).

Lecomte (2004), faisant référence aux recherches de Gibson et Dembo (1984) et de Woolfolk et Hoy (1990), présente des précisions quant à l'efficacité perçue des enseignantes et leurs activités en classe. Ainsi, les enseignantes ayant une efficacité perçue haute offrent un guidage pour les élèves en difficulté, valorisent les bons résultats et soutiennent la croissance de l'intérêt intrinsèque des élèves. Quant aux enseignantes ayant une efficacité perçue basse, ces dernières ont tendance à abandonner les élèves en difficulté, à critiquer les échecs, à douter de la motivation des élèves et à imposer des règles de classe strictes.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Il est d'un ambitieux et d'un cerveau présomptueux, vain et envieux, de vouloir persuader les autres qu'il n'y a qu'une seule voie d'investigation et d'accès à la connaissance de la nature. Et c'est d'un insensé et d'un homme sans discours de se le donner à croire à soi-même. Donc bien que la voie la plus constante et ferme, la plus contemplative et distincte, le mode de réflexion le plus élevé, se doivent toujours préférer et le plus honorer et cultiver; néanmoins, il ne faut pas blâmer telle autre manière, qui n'est pas sans bons fruits, quoique ces fruits ne soient pas du même arbre.

Giordano Bruno (1548-1600), *Cause, III* (cité par Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 1)

Ce chapitre présente les choix méthodologiques de mon projet de recherche. Le type de recherche, le choix des participantes, le déroulement de la recherche, les considérations éthiques, les modes de collecte de données, les modalités d'analyse de données ainsi que les limites méthodologiques sont expliqués dans ce chapitre.

Type de recherche

Mon projet de recherche s'inscrit dans une méthodologie mixte dont le type de recherche prédominant (Fortin, 2010) est la recherche qualitative puisqu'il s'agit de mieux comprendre (Depover, Karsenti et Komis, 2011; Fortin, 2010; Paillé, 2009a) les liens entre le choix des approches pédagogiques ouvertes et le sentiment d'auto-efficacité ainsi que les conditions permettant aux enseignantes de maternelle cinq ans de faire le choix des approches pédagogiques ouvertes. Il importe de noter qu'une méthodologie quantitative est aussi utilisée. Ainsi, afin de répondre de façon optimale à la première question de recherche, à savoir quels sont les liens entre le choix des approches pédagogiques ouvertes et le sentiment d'auto-efficacité d'enseignantes de maternelle cinq ans, j'ai choisi de combiner les types de recherche qualitatif et quantitatif (Fortin, 2010) : le questionnaire des pratiques pédagogiques vient dans un premier temps identifier des pratiques pédagogiques ouvertes - ces dernières étant d'un autre côté dégagées lors d'une entrevue individuelle semi-dirigée pour mieux comprendre le sens que des enseignantes donnent à leur pratique - et le questionnaire du sentiment d'auto-efficacité permet de décrire le niveau de sentiment d'auto-efficacité des enseignantes et il est

également bonifié par le discours des enseignantes lors de l'entrevue individuelle semi-dirigée. Ainsi, il s'agit d'une méthodologie mixte puisque l'apport qualitatif et l'apport quantitatif ne sont pas indépendants l'un de l'autre (Creswell, 2009), ce qui permet d'enrichir les données (Fortin, 2010). En somme, ce projet de recherche vise à comprendre en profondeur le sens que donnent des enseignantes de maternelle cinq ans à leur pratique (Savoie-Zajc, 2011) au regard de leur expérience professionnelle.

Cette recherche est de type descriptif et de type exploratoire. Elle est descriptive puisqu'elle vise à découvrir les caractéristiques d'un phénomène (Gaudreau, 2011) qui implique ici le choix des approches pédagogiques ouvertes, le sentiment d'auto-efficacité et les conditions permettant aux enseignantes de maternelle cinq ans d'être à l'aise avec ces choix pédagogiques ouverts et, ainsi, en fournir un portrait (Fortin, 2010; Miles et Huberman, 2003). Elle est exploratoire puisqu'elle permet d'étudier un phénomène mal connu (Bouchard, 1998; Fortin, 2010) et d'en dégager les différentes caractéristiques (Poupart, Groulx, Mayer, Deslauriers, Laperrière et Pires, 1998) en ayant recours à un raisonnement inductif (Gaudreau, 2011).

Cette recherche de types descriptif et exploratoire a été possible grâce à la participation de neuf enseignantes de maternelle cinq ans. La section suivante présente le détail du choix des participantes.

Participant

Les participantes de cette recherche ont été choisies selon deux critères d'inclusion. Ainsi, seules les enseignantes 1) de maternelle cinq ans d'une même commission scolaire dans

les Laurentides 2) ayant cinq ans et plus d'expérience en enseignement (tous les niveaux d'enseignement confondus) ont été invitées à remplir le questionnaire des pratiques pédagogiques. Le nombre d'invitations envoyées pour participer au projet de recherche est de 209. Ce nombre peut inclure des enseignantes de maternelle quatre ans ou des enseignantes ayant changé de champ; la première question du questionnaire des pratiques pédagogiques a permis de contrer ces inconvénients puisque je me suis assurée que l'enseignante qui désirait remplir ce questionnaire enseigne à la maternelle cinq ans. Quant au nombre d'années d'expérience, ce critère a permis de sélectionner des participantes qui ne sont pas à leurs débuts dans l'enseignement; les débuts étant vécus difficilement par les nouvelles enseignantes quant à la perception de soi (Huberman, 1989). De plus, Martineau, Presseau et Portelance (2005), Héту et Lavoie (1999), Baillauquès et Breuse (1993) ainsi que Jeffrey et Sun (2008) - citant Gold (1996), Dubar (1996) et Louvet et Baillauquès (1992) - mentionnent que l'insertion professionnelle est un processus se déroulant généralement durant les cinq premières années. Au final, un échantillon de neuf participantes a été formé. Il s'agit d'un échantillon restreint, mais étudié en profondeur afin d'être cohérente avec les visées du type de recherche prédominant de ce projet, à savoir la recherche qualitative (Deslauriers, 1991).

Déroulement de la recherche

La collecte de données a commencé en septembre 2015 avec le questionnaire des pratiques pédagogiques. En novembre 2015, les enseignantes ont reçu le second questionnaire : le questionnaire du sentiment d'auto-efficacité de Dussault *et al.* (2001). À la fin février 2016, toutes les entrevues individuelles semi-dirigées étaient complétées et j'ai pu

commencer l'analyse complète des données. Rondeau et Paillé (2016) expriment bien la façon dont je me suis sentie lors de cette étape, notamment quant à l'analyse des verbatims.

Pour [la] chercheu[se] débutant[e], la conduite d'une analyse qualitative peut s'apparenter à l'expérience du premier hiver au volant d'une voiture nouvellement acquise un jour de tempête, ce qui signifie : conduite incertaine avec une visibilité réduite et des risques d'embardée. (p. 4)

Par ailleurs, ce projet de recherche a pris en considération plusieurs éléments éthiques. Ces derniers sont indiqués dans la section qui suit.

Considérations éthiques

Ce projet de recherche a reçu en juin 2015 un certificat éthique. Un rapport de suivi continu a également été fait en mai 2016. Avant de contacter les enseignantes de maternelle cinq ans, j'ai rencontré la directrice adjointe à la direction du service de la formation générale des jeunes de leur commission scolaire afin de faire approuver par cette personne mon projet de recherche. Lorsque mon projet a été accepté à cette commission scolaire, j'ai contacté les enseignantes de maternelle cinq ans à l'aide du questionnaire des pratiques pédagogiques. Puisque ce questionnaire est électronique, la complétion de ce dernier, de même que le questionnaire du sentiment d'auto-efficacité, a fait foi de consentement; le consentement version papier étant remis lors de l'entrevue individuelle semi-dirigée. Le consentement est placé à l'appendice C. Tel que mentionné dans le formulaire de consentement, chaque participante est identifiée par un nom fictif pour préserver sa confidentialité (Crête, 2009; Hobeila, 2011).

Avant de détailler les modes de collecte de données, il est pertinent de présenter un tableau d'adéquation entre les objectifs spécifiques de recherche et les outils de collecte de données. Le tableau 2 présente ces informations.

Tableau 2

Objectifs spécifiques de recherche et outils de collecte de données : adéquation

Abréviations	Objectifs spécifiques de recherche	Outils de collecte de données
A1	Identifier des pratiques pédagogiques d'enseignantes de maternelle cinq ans au regard des approches pédagogiques ouvertes	Questionnaire des pratiques pédagogiques Entrevue individuelle semi-dirigée
A2	Décrire le sentiment d'auto-efficacité d'enseignantes de maternelle cinq ans	Questionnaire du sentiment d'auto-efficacité de Dussault <i>et al.</i> (2001)
A3	Dégager des liens entre les approches pédagogiques ouvertes utilisées par des enseignantes de maternelle cinq ans et leur sentiment d'auto-efficacité	Questionnaire des pratiques pédagogiques Questionnaire du sentiment d'auto-efficacité de Dussault <i>et al.</i> (2001) Entrevue individuelle semi-dirigée
B1	Identifier des conditions qui facilitent ou nuisent dans la quête de cohérence avec le choix des approches pédagogiques ouvertes des enseignantes de maternelle cinq ans	Entrevue individuelle semi-dirigée

Modes de collecte de données et modalités d'analyse de données

Les modes de collecte et les modalités d'analyse de données permettant l'atteinte des objectifs de recherche sont présentés dans cette section du chapitre méthodologique. Chaque outil de collecte de données - a) le questionnaire des pratiques pédagogiques, b) le questionnaire du sentiment d'auto-efficacité de Dussault *et al.* (2001) et c) le guide d'entrevue (entrevue individuelle semi-dirigée) - est détaillé, incluant les modalités d'analyse de données.

Questionnaire des pratiques pédagogiques

Le questionnaire des pratiques pédagogiques permet d'identifier des pratiques pédagogiques d'enseignantes de maternelle cinq ans au regard des approches pédagogiques ouvertes (objectif spécifique A1). Ce questionnaire comporte 24 questions et est divisé en quatre sections : 1) la présentation du projet de recherche faisant office de consentement électronique; le consentement papier étant remis lors de l'entrevue individuelle semi-dirigée, 2) les variables sociodémographiques (7 questions), 3) les pratiques pédagogiques (14 questions) et 4) l'explication des phases deux et trois du projet de recherche, à savoir le questionnaire du sentiment d'auto-efficacité de Dussault *et al.* (2001) et l'entrevue individuelle semi-dirigée (3 questions). Le questionnaire des pratiques pédagogiques est placé à l'appendice D. Ce questionnaire a été fait avec LimeSurvey; il s'agit donc d'un questionnaire électronique, ce qui constitue un moyen rapide et économique pour rejoindre 209 personnes. Sa complétion est d'une durée d'environ 45 minutes. Ce questionnaire a été validé auprès d'une enseignante de maternelle cinq ans afin de revoir sa structure et de reformuler des questions. Il a également été validé par mon comité de recherche. Je présenterai plus en détail seulement la troisième section (pratiques pédagogiques) du questionnaire puisqu'elle représente l'essentiel de la visée de ce questionnaire, à savoir l'identification des pratiques pédagogiques au regard des approches pédagogiques ouvertes.

Section - pratiques pédagogiques. Tel que mentionné précédemment, cette section se compose de 14 questions. Les items 1 à 11 sont des questions fermées puisque l'enseignante doit choisir sa réponse parmi des réponses prédéterminées (Angers, 2009; Fortin, 2010). En fait, les choix de réponses correspondent à une fréquence d'utilisation ou d'application (Fortin,

2010). J'ai utilisé une échelle de Likert à cinq niveaux d'accord : 1) jamais, 2) rarement, 3) parfois, 4) souvent et 5) toujours. Cinq niveaux d'accord sont choisis afin d'éviter une dichotomie manichéenne dans les choix de réponses. L'item 12 est également une question fermée, mais plusieurs réponses peuvent être choisies. L'item 13 est une question ouverte qui a été conçue dans le but d'en apprendre plus sur la principale difficulté rencontrée par les enseignantes dans leur enseignement. L'item 14 est également une question ouverte; il s'agit d'un espace afin que les enseignantes puissent ajouter des éléments/commentaires au besoin. Les items 1 à 12 ont été énoncés en se basant sur le concept des approches pédagogiques du cadre théorique, plus précisément sur les pratiques pédagogiques et les caractéristiques des approches pédagogiques fermées et des approches pédagogiques ouvertes.

Tel que précisé à la fin du questionnaire des pratiques pédagogiques, je me suis inspirée de Hasni et Lebrun (2008) et de Langevin (2007). De plus, certaines questions ont été reprises et adaptées du questionnaire de Dumouchel (2015) dans le cadre de sa recherche doctorale. Puisque Dumouchel s'intéresse au constructivisme dans sa thèse et qu'elle a administré un questionnaire afin de former un échantillon théorique composé d'enseignantes déclarant des « pratiques constructivistes », je me suis intéressée à ces documents.

Modalités d'analyse des données. Lorsque la date limite du questionnaire est tombée, j'ai transféré toutes les données des neuf questionnaires de LimeSurvey vers Excel afin de calculer les scores. Au départ, un échantillonnage théorique était visé afin de former un échantillon composé uniquement d'enseignantes ayant recours à des approches pédagogiques ouvertes. Un score souhaité à ce questionnaire aurait permis d'identifier ces enseignantes.

Cependant, certains facteurs¹⁸ ont mené à un changement quant au plan de départ et, ainsi, à la non formation d'un échantillon théorique. Malgré cette situation, j'ai décidé de conserver la section « score » puisqu'elle me paraît pertinente pour les chapitres IV (résultats) et V (discussion).

Score. Seules les questions fermées (items 1 à 12) sont incluses dans le calcul du score; l'item 13 servant davantage à connaître les difficultés des participantes et l'item 14 à apporter des nuances. Il importe de noter que les items 1 à 12 ont un poids égal dans le score. Pour élaborer le score, j'ai associé à chaque niveau d'accord (items 1 à 11) un pointage : jamais = 1, rarement = 2, parfois = 3, souvent = 4 et toujours = 5. Trois étapes permettent de calculer le score total (étapes A, B et C). Pour les items 1-2-3-4-5-6-8-9-10, les questions sont formulées de type approches pédagogiques ouvertes. Ainsi, afin de s'assurer des pratiques pédagogiques au regard des approches pédagogiques ouvertes, seuls les niveaux d'accord « souvent (4) » et « toujours (5) » sont considérés dans le score souhaité, c'est-à-dire un minimum de 36/45 (étape A). Pour les items 7 et 11, les questions sont formulées de type approches pédagogiques fermées; il faut donc inverser le pointage donné pour chaque niveau d'accord : jamais = 5, rarement = 4, parfois = 3, souvent = 2 et toujours = 1. Pour ces items, les niveaux d'accord « rarement (4) » et « jamais (5) » sont conservés dans le calcul du score. Le score souhaité est donc au minimum 8/10 (étape B). Pour l'item 12 (étape C), autant de réponses associées aux approches pédagogiques ouvertes que de réponses associées aux approches pédagogiques fermées sont offertes. Chaque réponse associée aux approches

¹⁸Dans un premier temps, j'ai dû réduire le score souhaité de 45/58 à 40/58 afin d'inclure un nombre raisonnable de participantes permettant une saturation des données. De plus, le retrait de certaines participantes ayant un score considéré « approches pédagogiques ouvertes » au cours du processus de recherche a fait baisser considérablement l'échantillon, ce qui m'éloignait de la saturation des données. L'échantillonnage théorique a donc été délaissé.

pédagogiques ouvertes ajoute un point au score total tandis que chaque réponse associée aux approches pédagogiques fermées enlève un point. Aucun point n'est accordé à un choix non choisi. Le score total se calcule à l'aide des scores obtenus aux trois étapes (A, B et C). Ainsi, le score souhaité à l'étape A correspond à 36/45 et le score souhaité à l'étape B correspond à 8/10; pour un score préliminaire de 44/55 (A+B). Puisque l'item 12 est une question obligatoire, comme toutes les questions du questionnaire, l'enseignante doit au minimum choisir une réponse (approches pédagogiques ouvertes = +1 ou approches pédagogiques fermées = -1). Pour l'étape C, trois points, au maximum, peuvent être ajoutés ou enlevés du score de l'enseignante; le score peut donc se situer de -3 à 3. Un score positif (1, 2 ou 3) est souhaité pour l'étape C. Ainsi, au total, le score souhaité est de 45/58 (A=36/45, B=8/10, C=1/3) au minimum.

Échelle d'auto-efficacité des enseignantes (questionnaire du sentiment d'auto-efficacité)

Afin de décrire le sentiment d'auto-efficacité d'enseignantes de maternelle cinq ans de mon projet de recherche (objectif spécifique A2), le questionnaire du sentiment d'auto-efficacité de Dussault *et al.* (2001) a été administré. Cette échelle d'auto-efficacité des enseignantes (Dussault *et al.*, 2001) est la validation canadienne-française du Teacher efficacy scale de Gibson et Dembo (1984). Cet instrument se compose de 15 items dont, pour chacun, le niveau d'accord varie de 1 (fortement en désaccord) à 6 (fortement d'accord) sur une échelle de Likert. Neuf des quinze énoncés « mesurent » le sentiment d'efficacité personnelle (énoncés 1-5-6-7-9-10-12-13-14) et six énoncés « mesurent » le sentiment d'efficacité générale (énoncés 2-3-4-8-11-15). Cet instrument présente des qualités psychométriques adéquates : $r_{\text{test-retest}/2 \text{ sem.}} = 0,83$; $\alpha_{\text{efficacité personnelle}} = 0,66$ et $\alpha_{\text{efficacité générale}} = 0,52$

(Dussault *et al.*, 2001 : cités par Deaudelin, Dussault et Brodeur, 2002). Ce questionnaire est placé à l'appendice E. Pour ce questionnaire, j'ai également utilisé LimeSurvey.

Modalités d'analyse des données. Les données ont été transférées de LimeSurvey vers Excel afin de décrire le sentiment d'auto-efficacité des participantes (objectif spécifique A2). Tel que mentionné dans Dussault *et al.* (2001), les items 2-3-4-8 ont été inversés. La moyenne des items composant le sentiment d'efficacité personnelle et la moyenne des items composant le sentiment d'efficacité générale ont été réalisées dans Excel.

Entrevue individuelle semi-dirigée

L'entrevue individuelle semi-dirigée constitue le mode de collecte de données choisi pour, d'une part, dégager¹⁹ des pratiques pédagogiques d'enseignantes de maternelle cinq ans au regard des approches pédagogiques ouvertes (objectif spécifique A1) et, d'autre part, pour faire ressortir des conditions qui facilitent ou nuisent dans la quête de cohérence avec le choix des approches pédagogiques ouvertes des enseignantes de maternelle cinq ans (objectif spécifique B1). De plus, l'objectif spécifique A3 (dégager des liens entre les approches pédagogiques ouvertes utilisées par des enseignantes de maternelle cinq ans et leur sentiment d'auto-efficacité) est également touché par l'entrevue individuelle semi-dirigée puisque des questions concernant le sentiment d'auto-efficacité sont présentes dans le guide d'entrevue dans le but de répondre à cet objectif spécifique. L'entrevue individuelle semi-dirigée permet donc de répondre à la visée de compréhension de la recherche.

¹⁹L'expression « dégager » est ici utilisée à la place de l'expression « identifier » puisqu'il s'agit de l'entrevue individuelle semi-dirigée et non d'un questionnaire.

Je privilégie l'entrevue semi-dirigée telle que décrite par Savoie-Zajc (2011) : l'entrevue semi-dirigée propose un schéma d'entrevue réunissant des thèmes provenant du cadre théorique (les approches pédagogiques et le sentiment d'auto-efficacité) du projet de recherche. Le guide d'entrevue constitue mon schéma d'entrevue avec les thèmes et sous-thèmes de ma recherche (Fortin, 2010; Savoie-Zajc, 2009a) et des notes prises lors de l'entrevue (Savoie-Zajc, 2009a). Les sous-thèmes sont a) la planification et la pratique pédagogique, b) le sentiment d'auto-efficacité et les quatre sources d'information dans la construction des croyances d'auto-efficacité dans le choix des pratiques pédagogiques du point de vue de l'enseignante et c) le sentiment d'auto-efficacité et les quatre sources d'information dans la construction des croyances d'auto-efficacité dans le choix des pratiques pédagogiques du point de vue de l'enseignante dans sa relation avec les autres.

La première partie de l'entrevue permet d'apporter des précisions éthiques et d'expliquer le déroulement de l'entrevue. Par la suite, un résumé des variables sociodémographiques est mentionné. Pour terminer l'entrevue, un temps est réservé afin que l'enseignante puisse ajouter au besoin autre chose. Le guide d'entrevue se retrouve à l'appendice F. Je me suis inspirée de plusieurs auteurs pour l'élaborer : Bandura, 2007; Gaudreau, 2011; Hasni et Lebrun, 2008; Langevin, 2007; Savoie-Zajc, 2009a. Il a également été validé par mon comité de recherche.

Modalités d'analyse des données. Le verbatim a été écrit avec le logiciel Word afin de procéder, de façon manuelle, à l'analyse de contenu basée sur une grille d'analyse provenant du cadre théorique. Une place pour les codes émergents et les catégories émergentes a été prévue. L'analyse de contenu a donc été envisagée comme étant « une méthode de

classification ou de codification des éléments d'un message dans des catégories propres à mettre en évidence les différentes caractéristiques en vue d'en faire comprendre le sens » (Nadeau, 1988, p. 346). Tel que mentionné précédemment, le cadre théorique occupe une place importante dans l'analyse de contenu, ce qui rejoint les propos de Savoie-Zajc (2011) à l'égard de l'analyse des données qualitatives « dite logique inductive délibératoire [qui] consiste à utiliser le cadre théorique comme un outil qui guide le processus de l'analyse. La grille d'analyse initiale peut toutefois être enrichie si d'autres dimensions ressortent des données » (Savoie-Zajc, 2011, p. 138). De plus, considérant l'énorme quantité de données, j'ai basé mon analyse de contenu sur une explication de Miles et Huberman (2003).

C'est la raison pour laquelle nous pensons que les cadres [théoriques] et les questions de recherche sont la meilleure défense contre un volume de données écrasant. Ils reflètent également un point [...] énoncé : la collecte des données est un processus inévitablement *sélectif*, que vous ne pouvez pas rendre « exhaustif », même si vous pensez pouvoir le faire. (Miles et Huberman, 2003, p. 110)

Saldaña (2013), citant Guest, MacQueen et Namey (2012), Morse (2007) et Seidman (2006), va dans un sens similaire en précisant que seulement les parties du verbatim liées aux questions de recherche méritent d'être soumises à une analyse.

J'ai donc commencé mon analyse de contenu en établissant au départ des codes (Miles et Huberman, 2003). J'ai commencé avec deux thèmes : 1) les approches pédagogiques et 2) le sentiment d'auto-efficacité; ce qui correspond aux deux concepts du cadre théorique. Les codes de ces deux thèmes sont basés sur 1) les pratiques pédagogiques et les caractéristiques des approches pédagogiques et 2) la définition des facteurs du sentiment d'auto-efficacité et la définition des sources d'information dans la construction des croyances d'auto-efficacité. Cependant, certains extraits de verbatim n'ont pas trouvé leur place dans ces deux thèmes, ce

qui a donné lieu au thème « divers/autres ». J'ai donc fait une première codification avec un verbatim pour, par la suite, faire valider mes codes préliminaires et ma démarche d'analyse avec mon comité de recherche. Ensuite, j'ai commencé la codification des huit verbatims, ce qui m'a permis de revoir, de préciser, d'ajouter et/ou de retirer certains codes. Des codes émergents sont apparus dans les thèmes « sentiment d'auto-efficacité » et « divers/autres ». De plus, j'ai révisé, une fois les neuf verbatims codés, l'ensemble des verbatims afin d'avoir une cohérence dans les codes et d'arriver à une certaine saturation des données.

Lors de l'étape de catégorisation, j'ai pris conscience que mes codes étaient trop « larges ». Je devais vraiment préciser encore et encore mes codes. Ainsi, l'étape de catégorisation m'a amenée, dans un premier temps, à revoir les codes et, dans un deuxième temps, à regrouper ces derniers dans des catégories, ce qui démontre bien ma démarche itérative (Miles et Huberman, 2003).

En ce qui concerne la catégorisation des codes du thème « approches pédagogiques », cette dernière a été réalisée principalement à l'aide des pratiques pédagogiques et des caractéristiques des approches pédagogiques provenant du cadre théorique. Comme chaque pratique pédagogique/caractéristique est associée à une approche pédagogique, chaque code est rattaché à une catégorie (par exemple : la pratique pédagogique « grand groupe » est associée à l'approche pédagogique « pédagogie fermée »; le code « grand groupe » est donc rattaché à la catégorie « pédagogie fermée ». Il est également possible d'aller à un niveau plus général en parlant du regroupement des approches pédagogiques fermées. Cependant, un travail de minutie est à noter considérant que plusieurs catégories partagent les mêmes codes et que

différentes approches pédagogiques sont considérées comme étant des « synonymes » selon des auteurs.

Quant à la catégorisation des codes sous le thème « sentiment d'auto-efficacité », les deux facteurs du sentiment d'auto-efficacité - 1) le sentiment d'efficacité personnelle et 2) le sentiment d'efficacité générale - trois des quatre sources d'information dans la construction des croyances d'auto-efficacité (la persuasion verbale, les expériences actives de maîtrise et les expériences vicariantes) et l'estime de soi constituent des catégories.

Pour terminer, le thème « divers/autres » m'a permis après mûre réflexion de regrouper plusieurs codes dans la catégorie « identité professionnelle ». En étant longtemps en présence des données, j'ai pris conscience que plusieurs codes avaient un sens commun et une impression de déjà-vu. En effet, lorsque j'ai étudié le concept du sentiment d'auto-efficacité, j'ai également travaillé sur le concept de l'identité professionnelle. Par ailleurs, des codes de ce thème ont donné lieu à deux catégories en lien avec la problématique, à savoir 1) la liberté pédagogique et 2) le statut de la maternelle. D'autres catégories émergentes - « formation continue » et « pression » - complètent ce thème.

Une fois arrivée à la troisième étape de l'analyse de contenu, la mise en relation, j'ai tenté d'établir des liens entre les différentes catégories. Le tableau 3 détaille les étapes et les questions proposées par Paillé (2009b) sur lesquelles j'ai basé mon analyse de contenu. Chaque verbatim a passé dans l'engrenage de toutes ces étapes de façon individuelle (analyse verticale - Gaudreau, 2011). Une fois ce processus terminé, tous les verbatims ont été analysés ensemble (analyse transversale - Gaudreau, 2011).

Tableau 3
Étapes de l'analyse de contenu utilisée

Références	Étapes
Paillé (2009b, p. 209)	Codification <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qu'il y a ici? Qu'est-ce que c'est? • De quoi est-il question?
Paillé (2009b, p. 209)	Catégorisation <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est qui se passe ici? • De quoi s'agit-il?
Paillé (2009b, p. 210)	Mise en relation <ul style="list-style-type: none"> • Ce que j'ai ici est-il lié avec ce que j'ai là? • En quoi et comment est-ce lié?

Triangulation. Le questionnaire des pratiques pédagogiques et l'entrevue individuelle semi-dirigée ont une visée qui se complète : identifier et dégager des pratiques pédagogiques au regard des approches pédagogiques ouvertes. Ainsi, les données de ces deux outils ont été mises en relation afin de réaliser une certaine triangulation, ce qui a engendré comme retombée de « vérifier la justesse et la stabilité des résultats » (Savoie-Zajc, 2009b) en recoupant ces derniers et, ainsi, de les examiner sous différents angles (Schwandt, 2007) : 1) à l'aide d'un questionnaire fermé (choix de réponses prédéterminées) et à l'aide d'une entrevue individuelle semi-dirigée (plus grande liberté laissée à la participante pour s'exprimer). Ce processus a également été appliqué pour le questionnaire du sentiment d'auto-efficacité et l'entrevue individuelle semi-dirigée quant au sentiment d'auto-efficacité.

Limites méthodologiques

Naturellement, ce projet de recherche présente des limites méthodologiques. Ainsi, l'observation participante aurait été intéressante pour étudier les pratiques pédagogiques des enseignantes puisqu'elle permet d'aller en profondeur (Deslauriers et Mayer, 2000; Jaccoud et Mayer, 1997) et de réduire les écarts entre les pratiques déclarées (Jaccoud et Mayer, 1997) et

les pratiques effectives. En effet, Delhaxhe (1997) précise que des travaux montrent qu'il existe des écarts considérables entre les pratiques déclarées et les pratiques observées. Cependant, compte tenu des inconvénients (lourdeur en temps et en coûts financiers, Jaccoud et Mayer, 1997), l'observation participante n'a pas été retenue pour mon projet de recherche; l'entrevue individuelle semi-dirigée ayant été privilégiée.

En ce qui concerne les questionnaires des pratiques pédagogiques et du sentiment d'auto-efficacité (Dussault *et al.*, 2001), ce qui est possible de qualifier comme une certaine désirabilité sociale (Angers, 2009; Sabourin, Valois et Lussier, 2005) représente une limite du questionnaire. Par ailleurs, un questionnaire du sentiment d'auto-efficacité sur les neuf a été complété en version papier; cette enseignante a donc eu la possibilité de modifier ses réponses antérieures contrairement aux autres participantes (aucun retour en arrière avec LimeSurvey).

Quant à l'identification des pratiques pédagogiques, et donc des approches pédagogiques, il peut y avoir des difficultés afin de déterminer précisément un regroupement des approches pédagogiques. En effet, les trois regroupements des approches pédagogiques ne sont pas « hermétiques ». Houssaye (2014), se référant à la situation pédagogique, précise « qu'on n'a jamais affaire à un seul triangle mais à une pluralité de triangles qui se superposent, ne serait-ce que parce que chaque élément admet différents niveaux très souvent hétérogènes » (p. 19).

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

*Aussi audacieux soit-il
d'explorer l'inconnu, il l'est
plus encore de remettre le
connu en question.*

Kaspar (cité par Watzlawick, Weakland et Fisch, 1981, p. 9)

Si on définit l'intelligence comme la faculté d'apprendre des choses nouvelles, de trouver des solutions à des problèmes se présentant pour la première fois, qui donc est plus intelligent que l'enfant?

Michel Tournier

Ce chapitre présente les résultats de cette recherche. Dans un premier temps, les résultats sont présentés individuellement pour chaque participante selon l'ordre alphabétique des noms fictifs. Pour chaque participante, les données des trois outils de collecte de données sont détaillées et ce, en lien avec les objectifs spécifiques de la recherche. La présentation des résultats se fait selon la même structure (logique) : les données du questionnaire des pratiques pédagogiques et les données de l'entrevue individuelle semi-dirigée incluant les données du questionnaire du sentiment d'auto-efficacité. Ce choix de présentation est fait dans le but d'être cohérente avec le choix d'une méthodologie mixte et avec la triangulation des données telles que précisées au chapitre III. De plus, ce format de présentation permet de faciliter la lecture des données et de mieux décrire et comprendre le profil de chaque participante. Pour terminer ce chapitre, des points convergents et divergents entre différents profils d'enseignantes sont dégagés.

Avant de mettre en évidence les profils individuels, le tableau 4 présente des données sociodémographiques de l'ensemble des neuf participantes. Il est possible de constater que les participantes ont de 12 à 28 années d'expérience en enseignement. Elles ont de 9 à 19 années d'expérience à la maternelle cinq ans. Seulement une enseignante (Amélie) a toujours enseigné à la maternelle cinq ans (13 années d'expérience en enseignement donc 13 années d'expérience à la maternelle cinq ans).

Tableau 4

Données sociodémographiques des participantes

Nom fictif	Âge	Nombre d'années d'expérience en enseignement (tous niveaux)	Nombre d'années d'expérience à la maternelle cinq ans
Amélie	38 ans	13 ans	13 ans
Béatrice	35 ans	12 ans	10 ans
Camille	55 ans	17 ans	10 ans
Dominique	41 ans	19 ans	17 ans
Elsa	46 ans	22 ans	17 ans
Fiona	52 ans	28 ans	19 ans
Hallie	44 ans	18 ans	9 ans
Ingrid	43 ans	20 ans	19 ans
Jessie	47 ans	21 ans	15 ans

Par ailleurs, afin d'éviter la redondance des objectifs spécifiques, ces derniers figurent au tableau 5 pour un rappel et ne seront qu'identifiés par leur abréviation dans le texte au besoin. Les profils individuels sont placés après le tableau 5.

Tableau 5

Abréviations et objectifs spécifiques de recherche

Abréviations	Objectifs spécifiques de recherche
A1	Identifier des pratiques pédagogiques d'enseignantes de maternelle cinq ans au regard des approches pédagogiques ouvertes
A2	Décrire le sentiment d'auto-efficacité d'enseignantes de maternelle cinq ans
A3	Dégager des liens entre les approches pédagogiques ouvertes utilisées par des enseignantes de maternelle cinq ans et leur sentiment d'auto-efficacité
B1	Identifier des conditions qui facilitent ou nuisent dans la quête de cohérence avec le choix des approches pédagogiques ouvertes des enseignantes de maternelle cinq ans

Amélie

Lors du questionnaire des pratiques pédagogiques, Amélie a déclaré qu'elle accorde *toujours*²⁰ une place positive et constructive à l'erreur dans son enseignement.

²⁰Les mots en italique correspondent aux niveaux d'accord choisis par les enseignantes lors des questionnaires.

Cette participante a également déclaré que l'élève participe *parfois* à la planification des activités en classe et que les activités proposées aux élèves sont *parfois* variées et ne sont pas identiques pour tous les élèves. Amélie a rapporté qu'elle invite *souvent* les élèves à expliquer verbalement les stratégies qu'ils ont utilisées lors d'une activité et qu'elle travaille *parfois* à partir des informations fournies par les élèves. Elle a mentionné que les activités sont *souvent* élaborées à partir de situations qui ont du sens pour les élèves et qu'elle utilise *souvent* la résolution de problèmes dans son enseignement. Cette enseignante a rapporté qu'elle favorise *toujours* les interactions entre les pairs dans son enseignement et qu'elle accompagne *toujours*, sans transmettre a priori, les élèves dans leur construction des connaissances. Elle a mentionné qu'elle transmet *parfois* aux élèves de façon magistrale les connaissances et qu'elle utilise *toujours* le modelage et la modélisation dans son enseignement. Quant aux activités les plus souvent utilisées en classe, Amélie a précisé qu'elle a recours au projet, aux ateliers, aux jeux libres, aux programmes éducatifs, aux exercices « papier-crayon » et à l'enseignement magistral. Au total, le score d'Amélie pour ce questionnaire est de 40/58²¹. La figure 4 indique globalement où se situe Amélie sur le continuum des approches pédagogiques²² selon son score au questionnaire des pratiques pédagogiques, ce qui est appuyé par l'analyse du verbatim de l'entrevue individuelle semi-dirigée.



Figure 4. Continuum des approches pédagogiques : Amélie.

²¹Tel que mentionné au chapitre III, dans un premier temps, le score souhaité était de 45/58 pour que le profil de la participante soit considéré APO. Il a été baissé à 40/58 afin d'inclure un nombre raisonnable de participantes permettant une saturation des données.

²²Seulement les regroupements fermés et ouverts sont présentés sur le continuum dans ce présent chapitre puisque le questionnaire des pratiques pédagogiques a été construit à l'aide de ces deux regroupements.

Ainsi, au regard de ce score et de la figure 4, il est donc cohérent que l'analyse de l'entrevue individuelle semi-dirigée de cette participante tende davantage vers le regroupement des APF²³. En effet, en recoupant les pratiques pédagogiques et les caractéristiques²⁴, donc les codes de l'étape de codification dans l'analyse de contenu, et en considérant que la pédagogie traditionnelle peut avoir des « appellations synonymes », cette approche pédagogique est sortie du lot lors de l'analyse de verbatim de l'entrevue d'Amélie.

Les activités bien c'est ça ça va varier entre activités dirigées, bricolage dirigé ou jeux de groupe ou chansons.

Cependant, cette dernière a insisté à quelques reprises sur des caractéristiques des APO²⁵ : l'importance de la création d'un environnement simple, naturel et calme pour les enfants, du plaisir ressenti par les enfants et des savoirs contextualisés par la spontanéité des enfants.

J'ai le goût de dire les jasettes de groupe en premier qui seraient comme causeries. Quand il arrive une situation, exemple : il y a eu un ami, il a fait un mensonge. J'aime ça, on en rejase ensemble, mais toujours dans la douceur.

Par ailleurs, l'analyse du verbatim de l'entrevue individuelle semi-dirigée d'Amélie semble indiquer que cette enseignante ressent une certaine pression qui l'amène à choisir la pédagogie traditionnelle et cette situation affecte son sentiment d'efficacité personnelle (SEP). En effet, cette situation affecterait négativement son SEP puisqu'elle aimerait davantage enseigner selon des principes des APO (exemple : l'enfant est l'acteur principal et l'enseignante l'accompagne dans sa construction des connaissances).

Puis ça me fait triper parce que [les élèves] prennent beaucoup d'initiatives, ils sont bien puis ça devient créatif [...] en même temps j'ai de la peine des fois parce

²³ L'expression « APF » signifie approches pédagogiques fermées.

²⁴ Les pratiques pédagogiques et les caractéristiques des APF sont, entre autres : a) l'enseignante est l'actrice principale de la situation pédagogique, b) la transmission du savoir par l'enseignante (incluant les activités dirigées) et c) la réception du savoir par l'élève.

²⁵ L'expression « APO » signifie approches pédagogiques ouvertes.

que je me dis mais oui il faut que je les ramène parce que sinon en première année on va dire que là ils n'écoutent pas.

De plus, les expériences vicariantes, dont la comparaison sociale, sont sources de pression pour l'amener vers une APF.

Quand je me compare que là c'est le problème. Quand j'en parle, je regarde ma collègue à côté, mettons que je trouve qu'elle est tellement organisée puis je me dis elle en fait donc ben dans une journée. Moi, je ne suis pas capable, je me sens coupable de ne pas en faire assez en même temps je sais que mes élèves sont heureux aussi fait que je ne sais pas ça serait comme ça serait que je répondrais aux gens oui ils sont heureux tu sais les élèves ils jouent beaucoup, mais ils sont capables de comprendre pourquoi on fait une petite feuille avec un ciseau, une colle, parce que je veux leur donner des trucs.

La moyenne obtenue pour Amélie au SEP²⁶ est de 4,89/6,00; elle se situe entre les niveaux d'accord *légèrement d'accord* et *modérément d'accord* avec l'ensemble des items rattachés au SEP. La moyenne obtenue au sentiment d'efficacité générale (SEG) est de 4,33/6,00; cette dernière se situe entre les niveaux d'accord *légèrement d'accord* et *modérément d'accord* avec l'ensemble des items rattachés au SEG²⁷. Au regard du score de cette enseignante, il est possible de penser qu'elle possède un « bon » SEP malgré le fait qu'elle semble se sentir un peu bousculée par sa comparaison avec les autres.

Par ailleurs, Amélie a fait mention de son évolution et de sa maturité en tant qu'enseignante. Il s'agit de deux codes émergents rattachés à la catégorie « identité professionnelle ». Ainsi, l'identité professionnelle construite au fil des ans aurait une influence positive sur le SEP d'Amélie.

Plus calmement que j'aurais réagi; avant j'aurais douté de moi, j'aurais, je doute encore de moi puis après ça il y a quelque chose de très paisible qui m'envahit puis qui fait comme t'es comme ça puis il y a quelque chose qui remonte après qui fait

²⁶Une référence prioritaire est accordée au SEP dans ce mémoire considérant l'absence de données en lien avec le SEG lors de l'analyse de contenu des verbatims des entrevues individuelles semi-dirigées.

²⁷Les réponses pour chaque item au questionnaire du sentiment d'auto-efficacité (Dussault *et al.*, 2001) sont placées à l'appendice G.

tes élèves sont bien. Ça m'apaise beaucoup peut-être que c'est la sagesse. Non, mais c'est sûr je sens que je fais bien ma job de toute façon je sens que mes élèves sont heureux. Je pense que c'est ça qui est le plus important.

Amélie a apporté des précisions sur la formation continue et ce, plus spécifiquement sur les perfectionnements reçus dans une optique qui semble être reliée à la préparation des enfants pour la première année²⁸.

Tu m'obliges à faire quelque chose que je n'ai pas le plaisir aussi si je sens que mes élèves c'est trop pour eux puis que je passe à côté de je ne sais pas c'est comme là exemple la lecture partagée²⁹ qui est super à la mode puis qu'il faudrait que je fasse à chaque jour ou souvent [...]. C'est tripant, c'est passionnant [...] c'est sûr j'adhère pas beaucoup en fait plus là je vais recevoir encore une formation une 2^{ième} là-dessus. Mais je ne tripe pas tant que ça. Je me dis bon ben là c'est quoi je suis-tu obligée au fait?

À la lumière des propos d'Amélie, il peut être possible de croire que cette enseignante questionne sa pratique pédagogique et qu'elle construit son identité professionnelle selon les éléments de l'environnement qui l'entourent. Elle a un désir d'utiliser des APO, mais, en pensant à la première année et au travail réalisé par des collègues, elle tend vers des APF. Cette situation lui apporte des questionnements quant à ses choix pédagogiques.

Béatrice

Cette enseignante a déclaré lors du questionnaire des pratiques pédagogiques qu'elle accorde *toujours* une place positive et constructive à l'erreur dans son enseignement. Béatrice a rapporté que l'élève participe *souvent* à la planification des activités en classe et que les activités proposées aux élèves sont *souvent* variées et ne sont pas identiques pour tous les

²⁸Enseigner pour l'avenir constitue une caractéristique des APF contrairement au souci d'enseigner pour le présent qui rejoint les APO.

²⁹Selon les propos d'Amélie, la lecture partagée consiste à lire la même histoire quatre fois dans la semaine. Il y a des éléments évolutifs dans la façon de lire cette histoire et, pour terminer, les enfants sont capables de la lire seuls.

élèves. Elle a indiqué qu'elle invite *toujours* les élèves à expliquer verbalement les stratégies qu'ils ont utilisées lors d'une activité. Béatrice a mentionné qu'elle travaille *souvent* à partir des informations fournies par les élèves et que les activités sont *souvent* élaborées à partir de situations qui ont du sens pour les élèves. Elle a déclaré qu'elle utilise *parfois* la résolution de problèmes dans son enseignement et qu'elle favorise *toujours* les interactions entre les pairs dans son enseignement. Cette enseignante a mentionné qu'elle accompagne *souvent*, sans transmettre a priori, les élèves dans leur construction des connaissances. Béatrice a rapporté qu'elle transmet *parfois* aux élèves de façon magistrale les connaissances et qu'elle utilise *toujours* le modelage et la modélisation dans son enseignement. Quant aux activités les plus souvent utilisées en classe, Béatrice a précisé qu'elle a recours au projet, aux ateliers, aux jeux libres, aux programmes éducatifs, aux exercices « papier-crayon » et à l'enseignement magistral. Au total, le score pour ce questionnaire est de 42/58. La figure 5 indique globalement où se situe Béatrice sur le continuum des approches pédagogiques selon son score au questionnaire des pratiques pédagogiques, ce qui est appuyé par l'analyse du verbatim de l'entrevue individuelle semi-dirigée.



Figure 5. Continuum des approches pédagogiques : Béatrice.

Ainsi, au regard de ce score et de la figure 5, il est donc cohérent que l'analyse de l'entrevue individuelle semi-dirigée de cette participante tende également davantage vers le regroupement des APF. Cependant, quelques références à l'enfant comme étant l'acteur principal de la situation pédagogique (caractéristique des APO) sont ressorties lors de l'analyse du verbatim.

J'ai fait du régulier puis je fonctionnais par projet quand même. C'est juste que souvent cela venait des enfants et je voyais qu'il y avait un intérêt mettons l'homme préhistorique houp on partait là-dessus.

Cette enseignante adhère à la mentalité de son école à vocation particulière; elle ne ressent donc pas de pression au regard de ses choix pédagogiques. Elle s'identifie à ses collègues, ce qui rejoint l'identification : un code émergent de la catégorie « identité professionnelle ».

Ici c'est comme tout le monde travaille je te dirais dans une vague de pédagogie où on pense un peu pareil parce qu'il faut adhérer à ça quand tu viens enseigner ici il faut que tu sois beaucoup modèle puis il faut que tu y crois à ce projet-là donc on n'est pas à s'observer.

De plus, la moyenne obtenue pour Béatrice au SEP est de 4,67/6,00; cette dernière se situe entre les niveaux d'accord *légèrement d'accord* et *modérément d'accord* avec l'ensemble des items rattachés au SEP. La moyenne obtenue au SEG est de 3,17/6,00; cette dernière se situe entre les niveaux d'accord *légèrement en désaccord* et *légèrement d'accord* avec l'ensemble des items rattachés au SEG. Au regard du score du SEP, il est possible de croire que celui-ci est « bon » considérant, entre autres, le sentiment d'appartenance à l'égard de ses collègues.

Béatrice a également précisé lors de l'entrevue individuelle semi-dirigée qu'elle prépare les élèves pour la première année à l'aide d'exercices systématiques (caractéristique des APF).

Qu'est-ce que je privilégie le plus bien c'est sûr que toute la pré-lecture, pré-écriture tout cela toute la préparation à la première année.

Pour terminer le profil de Béatrice, cette enseignante se sent bien avec ses choix pédagogiques qui se rattachent principalement aux APF. Son adhésion à la mentalité de l'école et son identification à son équipe-école permettent un « bon » SEP.

Camille

Dans le cadre du questionnaire des pratiques pédagogiques, Camille a mentionné qu'elle accorde *toujours* une place positive et constructive à l'erreur dans son enseignement. Cette enseignante a précisé que l'élève participe *souvent* à la planification des activités en classe et que les activités proposées aux élèves sont *parfois* variées et ne sont pas identiques pour tous les élèves. Elle a indiqué qu'elle invite *toujours* les élèves à expliquer verbalement les stratégies qu'ils ont utilisées lors d'une activité et qu'elle travaille *souvent* à partir des informations fournies par les élèves. Camille a déclaré que les activités sont *toujours* élaborées à partir de situations qui ont du sens pour les élèves et qu'elle utilise *toujours* la résolution de problèmes dans son enseignement. De plus, elle favorise *toujours* les interactions entre les pairs dans son enseignement. Elle a précisé qu'elle accompagne *toujours*, sans transmettre a priori, les élèves dans leur construction des connaissances et qu'elle utilise *souvent* le modelage et la modélisation dans son enseignement. Cette enseignante a précisé qu'elle transmet *parfois* aux élèves de façon magistrale les connaissances. Quant aux activités les plus souvent utilisées en classe, Camille a précisé qu'elle a recours au projet, aux ateliers, aux jeux libres et aux programmes éducatifs. Au total, le score de Camille pour ce questionnaire est de 48/58. La figure 6 indique globalement où se situe Camille sur le continuum des approches pédagogiques selon son score au questionnaire des pratiques pédagogiques, ce qui est nuancé par l'analyse du verbatim de l'entrevue individuelle semi-dirigée.

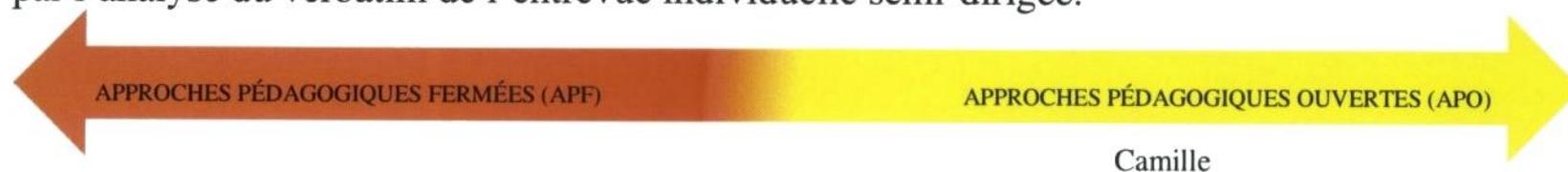


Figure 6. Continuum des approches pédagogiques : Camille.

En analysant les données du questionnaire des pratiques pédagogiques et celles du verbatim de l'entrevue individuelle semi-dirigée de Camille, il a été possible de remarquer que cette enseignante a déclaré un nombre élevé de pratiques pédagogiques ouvertes lors du questionnaire des pratiques pédagogiques (48/58), mais l'analyse du verbatim de l'entrevue individuelle semi-dirigée rejoint les APF. Ainsi, Camille a fait référence à l'enseignante comme étant l'actrice principale de la situation pédagogique à plusieurs reprises dans son discours.

Je vais expliquer qu'est-ce qu'on a au programme de la journée alors par les pictos aujourd'hui on fait ça ça on décrit la journée.

Camille a aussi fait référence à la préparation pour la première année à l'aide d'exercices systématiques dans son discours.

Parce qu'en janvier, on s'oriente plus vers la première année qui arrive c'est sûr qu'il y a beaucoup d'activités de concentration, il y a beaucoup de motricité fine, il y a l'utilisation du crayon, il y a tout l'aspect concentration, l'écoute, puis tout cela va être beaucoup d'activités.

Par ailleurs, Camille a expliqué sa réaction si une collègue questionnait ses choix pédagogiques.

Si on est capable de me démontrer pour une raison X que je me trompe sur toute la ligne, je vais me réajuster, mais je veux dire c'est sûr quand je suis entre mes quatre murs dans la classe je veux dire c'est moi le leader du groupe. Je veux dire c'est sûr que si j'y crois je vais probablement le faire quand même.

Les propos ci-dessus appuient les scores de Camille au questionnaire du sentiment d'auto-efficacité. En effet, la moyenne obtenue pour Camille au SEP est de 5,00/6,00; cette dernière correspond au niveau d'accord *modérément d'accord* avec l'ensemble des items rattachés au SEP. La moyenne obtenue au SEG est de 3,67/6,00; cette dernière se situe entre les niveaux d'accord *légèrement en désaccord* et *légèrement d'accord* avec l'ensemble des

items rattachés au SEG. Ainsi, au regard du score du SEP, Camille posséderait un SEP relativement élevé. Elle croit donc assez fortement en ses choix pédagogiques.

En somme, Camille a déclaré un nombre élevé de pratiques pédagogiques au regard des APO lors du questionnaire des pratiques pédagogiques, mais son profil a davantage rejoint des pratiques pédagogiques et des caractéristiques des APF lors de l'entrevue individuelle semi-dirigée. De plus, elle se sent très bien avec ses choix pédagogiques.

Dominique

Au questionnaire des pratiques pédagogiques, Dominique a déclaré qu'elle accorde *toujours* une place positive et constructive à l'erreur dans son enseignement. Elle a également précisé que l'élève participe *parfois* à la planification des activités en classe. Cette enseignante a rapporté que les activités proposées aux élèves sont *parfois* variées et ne sont pas identiques pour tous les élèves et qu'elle invite *souvent* les élèves à expliquer verbalement les stratégies qu'ils ont utilisées lors d'une activité. Dominique a mentionné qu'elle travaille *parfois* à partir des informations fournies par les élèves et que les activités sont *parfois* élaborées à partir de situations qui ont du sens pour les élèves. Elle dit utiliser *souvent* la résolution de problèmes dans son enseignement et favoriser *souvent* les interactions entre les pairs dans son enseignement. Cette participante a affirmé qu'elle accompagne *souvent*, sans transmettre a priori, les élèves dans leur construction des connaissances. En effet, elle a répondu transmettre *rarement* aux élèves de façon magistrale les connaissances, mais elle a également déclaré qu'elle utilise *souvent* le modelage et la modélisation dans son enseignement. Quant aux activités les plus souvent utilisées en classe, Dominique a précisé qu'elle a recours au projet,

aux ateliers, aux jeux libres et aux programmes éducatifs. Au total, le score pour ce questionnaire est de 41/58. La figure 7 indique globalement où se situe Dominique sur le continuum des approches pédagogiques selon son score au questionnaire des pratiques pédagogiques, ce qui est appuyé par l'analyse du verbatim de l'entrevue individuelle semi-dirigée.



Figure 7. Continuum des approches pédagogiques : Dominique.

De surcroît, l'analyse du verbatim de l'entrevue individuelle semi-dirigée rejoint les APF. Peu d'éléments rattachés aux APO ont été nommés dans cette entrevue individuelle semi-dirigée. Cependant, Dominique a mentionné à quelques reprises l'importance d'avoir en tête des objectifs précis, mais de faire preuve d'une certaine flexibilité dans les activités (API³⁰) pour les élèves.

Les enfants pourraient y trouver leur compte dans le sens ce serait assez ouvert avec une intention bien précise dans ma tête pour qu'ils aient l'impression que c'est eux qui ont choisi leur intention leur donner l'impression qu'ils ont choisi.

Par ailleurs, l'importance de la pratique réflexive et de l'ouverture d'esprit - codes de la catégorie « formation continue » - dans le but de donner un sens aux APO et de respecter les APO a été soulevée par Dominique.

Voir tout l'alphabet³¹ d'ici la fin de l'année, mais moi je choisis de ne pas y arriver parce que des fois vers le milieu de l'année quand t'as fait ça toutes les semaines pis que le mercredi toujours même période tu ressors ton livre un moment donné ça fait oh non pas encore ça alors que y'a plein d'autres façons que des méthodes pédagogiques pour réussir à passer un éveil à la conscience phono finalement.

³⁰L'expression « API » signifie approches pédagogiques intermédiaires. Cette information est en lien avec le cadre théorique.

³¹Il s'agit ici d'un programme éducatif ayant recours à des activités dirigées suivant une planification précise, ce qui peut rejoindre les APF.

De plus, les expériences actives de maîtrise, plus précisément les performances antérieures, ainsi que la persuasion verbale, notamment les avis de personnes signifiantes, ont une influence positive sur le SEP de Dominique.

Je dirais que l'expérience, les années d'expérience démontrent que les résultats sont positifs année après année. J'ai des commentaires positifs de parents par exemple qui trouvent que leurs enfants ont grandement évolué de façon positive, se sont éveillés, émancipés. Alors je pense que je pourrais dire l'expérience dans le sens le retour sur les expériences antérieures.

Ainsi, la moyenne obtenue pour Dominique au SEP est de 4,56/6,00; cette dernière se situe entre les niveaux d'accord *légèrement d'accord* et *modérément d'accord* avec l'ensemble des items rattachés au SEP. La moyenne obtenue au SEG est de 3,50/6,00; cette dernière se situe entre les niveaux d'accord *légèrement en désaccord* et *légèrement d'accord* avec l'ensemble des items rattachés au SEG. Quant au score du SEP, il est donc possible de penser que Dominique possède un « bon » SEP.

Par ailleurs, Dominique a également expliqué ressentir une certaine pression afin de privilégier des programmes éducatifs (choix APF au questionnaire des pratiques pédagogiques). De plus, ces propos dégagent l'aspect du sentiment d'appartenance envers des collègues, à savoir le code « identification » de la catégorie « identité professionnelle ».

Ce qui nous est un peu imposé par le système dans le sens quand on est dans une équipe, dans une équipe de travail, dans une équipe d'école, on a une tangente qu'on veut prendre pis il faut réussir à se coller aux attentes que les autres ont par rapport à ces je veux dire à ces méthodes-là, mais à ces intentions-là. Depuis quelques années, la conscience phono c'est la chose à faire dans les écoles tout le monde doit faire de la conscience phono.

Pour terminer, Dominique semble être une enseignante qui a confiance en ses capacités. Elle se questionne quant aux choix des approches pédagogiques utilisées au sein de sa classe de maternelle cinq ans et fait preuve d'une pratique réflexive quant aux « méthodes » proposées par son équipe-école en lien avec ses valeurs professionnelles. Ses

choix pédagogiques rejoignent davantage les pratiques pédagogiques et les caractéristiques des APF.

Elsa

Au questionnaire des pratiques pédagogiques, Elsa a déclaré qu'elle accorde *toujours* une place positive et constructive à l'erreur dans son enseignement et que l'élève participe *parfois* à la planification des activités en classe. Cette participante a rapporté que les activités proposées aux élèves sont *souvent* variées et ne sont pas identiques pour tous les élèves. Elsa a mentionné qu'elle invite *souvent* les élèves à expliquer verbalement les stratégies qu'ils ont utilisées lors d'une activité. Elle a déclaré qu'elle travaille *parfois* à partir des informations fournies par les élèves et que les activités sont *souvent* élaborées à partir de situations qui ont du sens pour les élèves. Elle a mentionné qu'elle utilise *souvent* la résolution de problèmes dans son enseignement et qu'elle favorise *souvent* les interactions entre les pairs dans son enseignement. Elsa a indiqué qu'elle accompagne *souvent*, sans transmettre a priori, les élèves dans leur construction des connaissances, mais elle a déclaré qu'elle transmet *souvent* aux élèves de façon magistrale les connaissances. Elle a également déclaré qu'elle utilise *souvent* le modelage et la modélisation dans son enseignement. Quant aux activités les plus souvent utilisées en classe, Elsa a précisé qu'elle a recours au projet, aux ateliers, aux jeux libres, aux programmes éducatifs et à l'enseignement magistral. Au total, le score pour ce questionnaire est de 40/58. La figure 8 indique globalement où se situe Elsa sur le continuum des approches pédagogiques selon son score au questionnaire des pratiques pédagogiques, ce qui est appuyé par l'analyse du verbatim de l'entrevue individuelle semi-dirigée.



Figure 8. Continuum des approches pédagogiques : Elsa.

Le score obtenu au questionnaire des pratiques pédagogiques permet de corroborer la prévalence de la pédagogie traditionnelle dans l'analyse du verbatim de cette participante. Cependant, à quelques reprises, Elsa a fait mention d'éléments se rapportant à l'enfant comme étant l'acteur principal de la situation pédagogique (APO).

Je comprends qu'il y a des élèves moi qui ont besoin de faire une activité seuls. Je cautionne ça complètement donc à ce moment-là quand on est rendu là il faut être capable de se le permettre il faut être capable qu'ils s'organisent à un endroit.

À la suite de l'analyse de contenu de cette entrevue, il est ressorti qu'un « bon » SEP permettrait de contrer et de ne pas succomber aux pressions environnantes ainsi qu'à la persuasion verbale. Elsa est donc capable de respecter ses valeurs pédagogiques, c'est-à-dire le présent et la manipulation - caractéristiques des APO - même si des personnes significantes tentent d'apporter un point de vue plus scolarisant (avec des exercices systématiques).

La société veut qu'on aille plus vite puis veut que ce soit elle veut que les enfants apprennent à lire le plus tôt possible on est beaucoup dans le comment on est beaucoup dans les petits cahiers d'exercices, des parents vont nous dire vous n'avez pas de cahier d'exercices sur votre liste de classe NON on n'a pas de cahier d'exercices on a plein d'autres choses puis, le portfolio attendez-vous pas non plus à avoir une quarantaine de belles belles ptites pages 8 1/2 x 11 qui vont avoir été insérées parce que la plupart du temps on va avoir manipulé les premiers mois.

Ce « bon » SEP dégagé lors de l'entrevue individuelle semi-dirigée corrobore la moyenne obtenue pour Elsa au SEP qui est de 4,89/6,00; cette dernière se situe entre les niveaux d'accord *légèrement d'accord* et *modérément d'accord* avec l'ensemble des items rattachés au SEP. La moyenne obtenue au SEG est de 4,33/6,00; cette dernière se situe entre les niveaux d'accord *légèrement d'accord* et *modérément d'accord* avec l'ensemble des items

rattachés au SEG. Que ses choix pédagogiques se rattachent aux APO ou aux APF, quoiqu'ils convergent davantage vers les APF que les APO, Elsa se sent bien à l'aise avec ces derniers.

Fiona

Au questionnaire des pratiques pédagogiques, Fiona a déclaré qu'elle accorde *toujours* une place positive et constructive à l'erreur dans son enseignement. Elle a également mentionné que l'élève participe *parfois* à la planification des activités en classe et que les activités proposées aux élèves sont *souvent* variées et ne sont pas identiques pour tous les élèves. Cette enseignante a indiqué qu'elles invitent *parfois* les élèves à expliquer verbalement les stratégies qu'ils ont utilisées lors d'une activité et qu'elle travaille *toujours* à partir des informations fournies par les élèves. Fiona a rapporté que les activités sont *toujours* élaborées à partir de situations qui ont du sens pour les élèves et qu'elle utilise *souvent* la résolution de problèmes dans son enseignement. De plus, elle a déclaré qu'elle favorise *toujours* les interactions entre les pairs dans son enseignement et qu'elle accompagne *souvent*, sans transmettre a priori, les élèves dans leur construction des connaissances. En effet, elle a écrit qu'elle transmet *rarement* aux élèves de façon magistrale les connaissances, mais qu'elle utilise *toujours* le modelage et la modélisation dans son enseignement. Quant aux activités les plus souvent utilisées en classe, Fiona a précisé qu'elle a recours au projet, aux ateliers, aux jeux libres et aux programmes éducatifs. Au total, le score pour ce questionnaire est de 45/58. La figure 9 indique globalement où se situe Fiona sur le continuum des approches pédagogiques selon son score au questionnaire des pratiques pédagogiques, ce qui est nuancé par l'analyse du verbatim de l'entrevue individuelle semi-dirigée.



Figure 9. Continuum des approches pédagogiques : Fiona.

En analysant les données du questionnaire des pratiques pédagogiques et celles du verbatim de l'entrevue individuelle semi-dirigée de Fiona, il a été possible de remarquer que cette enseignante a obtenu le score souhaité au questionnaire des pratiques pédagogiques (45/58), mais l'analyse du verbatim de l'entrevue individuelle semi-dirigée rejoint davantage les APF. En effet, Fiona a fait référence aux pratiques pédagogiques et aux caractéristiques des APF (les exercices systématiques et la transmission).

On commence avec le message du jour qui est écrit au TNI. Il y a toujours une petite activité en lien avec la lecture des mots qu'on est capable de reconnaître en lecture globale bien sûr. Alors c'est cela, on en profite pour travailler un petit 10-15 minutes sur le livre, les points, la ponctuation.

Toutefois, elle a fait mention à quelques reprises de l'enfant comme étant l'acteur principal de la situation pédagogique (APO).

Je me sens beaucoup d'actualité aussi je me sers beaucoup de ce qui se passe autour de nous je questionne beaucoup les enfants pour connaître leurs intérêts aussi par exemple on va à la bibliothèque bien là j'ai vu qu'il y a un envoûtement pour les dinosaures. C'est sûr que nous allons faire un thème sur les dinosaures.

Fiona a également mentionné la préparation des élèves pour la première année dans le choix de ses activités. Il y a donc une référence à l'avenir (APF).

Quand j'explique aux élèves, soit que je leur explique pourquoi on fait telle telle chose : on s'en va en 1^{ière} année pourquoi par exemple on apprend à connaître les lettres dans tel mot. Pourquoi quand on s'exerce à écrire des lettres, bien il y a une façon de faire parce que bon pour gagner de la rapidité cela je vais leur expliquer un petit peu dans leurs mots bien sûr.

Fiona a mentionné lors de l'entrevue se sentir très convaincue au regard de ses choix pédagogiques, ce qui corrobore la moyenne obtenue au SEP de 5,11/6,00; cette dernière se situe entre les niveaux d'accord *modérément d'accord* et *fortement d'accord* avec l'ensemble

des items rattachés au SEP. La moyenne obtenue au SEG est de 3,50/6,00; cette dernière se situe entre les niveaux d'accord *légèrement en désaccord* et *légèrement d'accord* avec l'ensemble des items rattachés au SEG.

En somme, Fiona semble naviguer entre des APO et des APF. Cette participante est très à l'aise au regard de ses choix pédagogiques.

Hallie

Lors du questionnaire des pratiques pédagogiques, Hallie a déclaré qu'elle accorde *toujours* une place positive et constructive à l'erreur dans son enseignement et que l'élève participe *parfois* à la planification des activités en classe. Cette participante a rapporté que les activités proposées aux élèves sont *rarement* variées et ne sont pas identiques pour tous les élèves. Elle a indiqué qu'elle invite *parfois* les élèves à expliquer verbalement les stratégies qu'ils ont utilisées lors d'une activité et qu'elle travaille *rarement* à partir des informations fournies par les élèves. Hallie a indiqué que les activités sont *souvent* élaborées à partir de situations qui ont du sens pour les élèves et qu'elle utilise *toujours* la résolution de problèmes dans son enseignement. Cette enseignante a mentionné qu'elle favorise *toujours* les interactions entre les pairs dans son enseignement. Elle a déclaré qu'elle accompagne *toujours*, sans transmettre a priori, les élèves dans leur construction des connaissances. En effet, Hallie a spécifié qu'elle transmet *parfois* aux élèves de façon magistrale les connaissances, mais qu'elle utilise *toujours* le modelage et la modélisation dans son enseignement. Quant aux activités les plus souvent utilisées en classe, Hallie a précisé qu'elle a recours aux ateliers, aux jeux libres et aux programmes éducatifs. Au total, le score pour ce questionnaire est de 39/58. La figure 10 indique globalement où se situe Hallie sur le continuum des approches

pédagogiques selon son score au questionnaire des pratiques pédagogiques, ce qui est appuyé par l'analyse du verbatim de l'entrevue individuelle semi-dirigée.

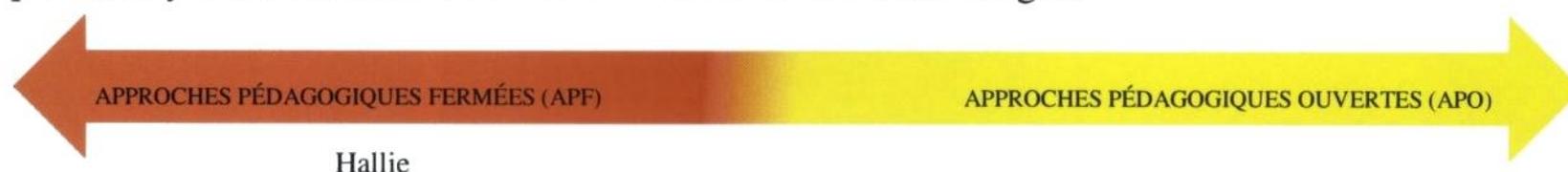


Figure 10. Continuum des approches pédagogiques : Hallie.

Ainsi, au regard de ce score, il est donc cohérent que l'analyse de l'entrevue individuelle semi-dirigée de cette participante tende davantage vers le regroupement des APF. Peu d'éléments identifiés APO ont été nommés par cette participante. Cependant, Hallie a notamment abordé l'influence positive de l'identité professionnelle au fil des ans sur son SEP.

Je te dirais que maintenant je me sens bien avec mes choix pédagogiques ça n'a peut-être pas été en début de carrière mais là je connais je connais ce que je fais je suis. Tu sais je prône ce que je fais finalement je suis en accord avec je pense ce que je donne comme enseignement.

La moyenne obtenue pour Hallie au SEP est de 5,22/6,00; cette dernière se situe entre les niveaux d'accord *modérément d'accord* et *fortement d'accord* avec l'ensemble des items rattachés au SEP. Cette moyenne permet de corroborer les propos précédents lorsque Hallie mentionne qu'elle croit en ce qu'elle fait. Quant à la moyenne obtenue au SEG, elle est de 3,67/6,00; cette dernière se situe entre les niveaux d'accord *légèrement en désaccord* et *légèrement d'accord* avec l'ensemble des items rattachés au SEG.

D'un autre côté, Hallie a mentionné dans son discours sa réaction à l'égard de la formation continue.

Si on veut essayer de me convaincre de changer quoi que ce soit, si j'ai des si on m'amène un questionnement qui est valable qui est logique puis qu'on me dit ben regarde si tu fais ça on va... j'en ai pas de problème, je vais me questionner, je vais me dire est-ce que je pourrais changer, qu'est-ce que je pourrais améliorer? Je vais le faire, mais si les arguments ne sont pas convaincants parce qu'il n'y a pas de résultat, je ne vois pas ce que ça peut donner, ben je vais probablement rester dans ma classe à faire ce que moi je valorise dans ma pratique.

En résumé, Hallie se sent très bien au regard de ses choix pédagogiques. En effet, Hallie a obtenu le plus haut score au SEP parmi les neuf participantes. Par ailleurs, ses choix pédagogiques tendent majoritairement vers des APF, notamment en lien avec des apprentissages prédéterminés (caractéristique des APF).

Ça peut être une activité de conscience phonologique selon le cartable qu'on a à la commission scolaire de conscience phonologique.

Ingrid

Au questionnaire des pratiques pédagogiques, Ingrid a déclaré qu'elle accorde *toujours* une place positive et constructive à l'erreur dans son enseignement. Elle a rapporté que l'élève ne participe *jamais* à la planification des activités en classe, mais que les activités proposées aux élèves sont *souvent* variées et ne sont pas identiques pour tous les élèves. Cette participante a déclaré qu'elle invite *souvent* les élèves à expliquer verbalement les stratégies qu'ils ont utilisées lors d'une activité et qu'elle travaille *parfois* à partir des informations fournies par les élèves. Elle a indiqué que les activités sont *toujours* élaborées à partir de situations qui ont du sens pour les élèves et qu'elle utilise *parfois* la résolution de problèmes dans son enseignement. Ingrid a rapporté qu'elle favorise *souvent* les interactions entre les pairs dans son enseignement. De plus, elle a indiqué qu'elle accompagne *toujours*, sans transmettre a priori, les élèves dans leur construction des connaissances. Cependant, elle a indiqué qu'elle transmet *toujours* aux élèves de façon magistrale les connaissances et qu'elle utilise *souvent* le modelage et la modélisation dans son enseignement. Quant aux activités les plus souvent utilisées en classe, Ingrid a précisé qu'elle a recours au projet, aux ateliers, aux jeux libres, aux programmes éducatifs, aux exercices « papier-crayon » et à l'enseignement magistral. Au total, le score pour ce questionnaire est de 38/58. La figure 11 indique

globalement où se situe Ingrid sur le continuum des approches pédagogiques selon son score au questionnaire des pratiques pédagogiques, ce qui est appuyé par l'analyse du verbatim de l'entrevue individuelle semi-dirigée.



Figure 11. Continuum des approches pédagogiques : Ingrid.

Ainsi, au regard de ce score, il est donc cohérent que l'analyse de l'entrevue individuelle semi-dirigée de cette participante tende davantage vers le regroupement des APF.

En effet, les activités dirigées se rattachent aux APF.

Après ça, je fais souvent une activité dirigée, ça va chercher mes six compétences. Parfois c'est des bricolages, parfois ça va être de la conscience phono, parfois ça va être [...] là des activités en sciences ou à l'ordi tout ça. [En après-midi] je fais une autre activité dirigée.

Dans son discours, Ingrid a tenu des propos qui peuvent s'apparenter à l'évolution et à la maturité vécues en tant qu'enseignante au fil du temps; ces éléments s'apparentent à l'identité professionnelle.

Chaque enseignante c'est comme un « work in progress ». Je ne suis pas la même enseignante maintenant quand ça fait 20 ans que j'enseigne que quand j'ai commencé au départ puis je ne serai probablement pas la même non plus dans 10 ans.

Ingrid a également fait référence aux expériences actives de maîtrise en mentionnant que ces dernières encouragent positivement son SEP de même que son identité professionnelle.

Je pense que là je suis rendue à un point où j'ai assez d'expérience pour savoir qu'est-ce qui marche, qu'est-ce qui marche pas. J'ai assez d'expérience aussi ou de j'ai assez rencontré de gens ou je me suis assez formée je suis allée dans des colloques tout ça pour dans le fond pour confirmer mes choix pédagogiques qui étaient bons puis dans le fond aussi de tu sais d'avoir aussi rencontré d'autres personnes puis d'avoir ajouté des petites choses.

Quant à la moyenne obtenue pour Ingrid au SEP, elle est de 4,78/6,00; cette dernière se situe entre les niveaux d'accord *légèrement d'accord* et *modérément d'accord* avec l'ensemble des items rattachés au SEP. Cette moyenne permet de corroborer les propos précédents, c'est-à-dire qu'elle croit en l'influence positive de ses choix pédagogiques sur les élèves. La moyenne obtenue au SEG est de 3,50/6,00; cette dernière se situe entre les niveaux d'accord *légèrement en désaccord* et *légèrement d'accord* avec l'ensemble des items rattachés au SEG.

Les choix pédagogiques d'Ingrid rejoignent davantage les APF que les APO. Elle se sent bien avec ces derniers et ses propos permettent de noter l'aspect évolutif d'une enseignante tout au long de sa carrière.

Jessie

Lors du questionnaire des pratiques pédagogiques, Jessie a rapporté qu'elle accorde *toujours* une place positive et constructive à l'erreur dans son enseignement. Elle a également déclaré que l'élève participe *rarement* à la planification des activités en classe et que les activités proposées aux élèves sont *parfois* variées et ne sont pas identiques pour tous les élèves. Jessie a indiqué qu'elle invite *souvent* les élèves à expliquer verbalement les stratégies qu'ils ont utilisées lors d'une activité et qu'elle travaille *souvent* à partir des informations fournies par les élèves. Cette enseignante a rapporté que les activités sont *souvent* élaborées à partir de situations qui ont du sens pour les élèves et qu'elle utilise *parfois* la résolution de problèmes dans son enseignement. Elle a mentionné qu'elle favorise *souvent* les interactions entre les pairs dans son enseignement. Jessie a déclaré qu'elle accompagne *souvent*, sans transmettre a priori, les élèves dans leur construction des connaissances. En effet, elle a

indiqué qu'elle transmet *parfois* aux élèves de façon magistrale les connaissances, mais qu'elle utilise *souvent* le modelage et la modélisation dans son enseignement. Quant aux activités les plus souvent utilisées en classe, Jessie a précisé qu'elle a recours aux ateliers, aux jeux libres et aux programmes éducatifs. Au total, le score pour ce questionnaire est de 39/58. La figure 12 indique globalement où se situe Jessie sur le continuum des approches pédagogiques selon son score au questionnaire des pratiques pédagogiques, ce qui est appuyé par l'analyse du verbatim de l'entrevue individuelle semi-dirigée.



Figure 12. Continuum des approches pédagogiques : Jessie.

Au regard de ce score, il est cohérent que l'analyse de l'entrevue individuelle semi-dirigée de cette participante tende davantage vers le regroupement des APF. En effet, l'analyse du verbatim de cette entrevue individuelle semi-dirigée a permis de relever la prévalence de pratiques pédagogiques et de caractéristiques APF telles que l'enseignante qui est au cœur de la situation pédagogique et la transmission de la part de celle-ci. Cependant, Jessie a insisté à quelques reprises sur l'évolution naturelle de l'enfant et sur le rôle actif de l'enfant dans la situation pédagogique : deux caractéristiques des APO.

Ce que je trouve difficile dans ma pratique et encore c'est toujours cette espèce d'équilibre à trouver entre je laisse l'enfant complètement évoluer à son rythme et quand est-ce que j'interviens pour l'amener plus loin. L'équilibre entre je te l'ai dit moi je pense que de l'enseignement un petit plus systématique qu'on appelle modélisation il en faut.

Par ailleurs, lors de l'analyse de l'entrevue individuelle semi-dirigée de Jessie, il a été possible de mettre en relation certains éléments de son discours : elle ressentirait une certaine pression autour d'elle, ce qui l'amènerait à choisir la pédagogie traditionnelle (APF), mais cette situation l'affecterait puisqu'elle aimerait trouver un équilibre entre les APF et APO.

Je me fais un horaire parce que je me dis faut pas que j'oublie rien, parce que faut faire de la conscience phono. Faut faire ben ceci faut faire ben cela. Et puis moi je me dis faut aussi laisser ces enfants tranquilles faut aussi les laisser [...] je ne le sais pas comment accommoder les deux puis en même temps je me dis veux, veux pas même si je ne fais pas les choses pour plaire aux profs de première, ils vont y aller en première année et puis déjà des fois la marche est haute juste par rapport à ce que moi je leur laisse comme espace pour s'exprimer pour parler pour pas être tout le temps en silence et ce qu'on exige d'eux une fois qu'ils arrivent en première année déjà ça la marche est haute. Imagines-tu si en plus je leur laisse vivre leur maternelle comme des loups puis leur faire faire des cabanes. Puis est-ce que j'y crois oui j'y crois mais je crois aussi qu'il y a des moments où il faut ok on est un groupe et aujourd'hui je vous modélise telle telle petite notion à apprendre.

D'un autre côté, la moyenne obtenue pour Jessie au SEP est de 5,11/6,00; cette dernière se situe entre les niveaux d'accord *modérément d'accord* et *fortement d'accord* avec l'ensemble des items rattachés au SEP. Elle se sent donc très à l'aise avec ses choix pédagogiques malgré cette pression. Quant à la moyenne obtenue au SEG, celle-ci est de 3,00/6,00; cette dernière correspond au niveau d'accord *légèrement en désaccord* avec l'ensemble des items rattachés au SEG.

Par ailleurs, l'importance de la formation continue dans le but de donner un sens aux APO et de respecter les APO a été soulevée par Jessie.

J'avais suivi un atelier avec monsieur [X] et j'avais repris l'année suivante puis c'est comme je découvre vraiment comment fonctionne l'enfant ça ça vient me chercher beaucoup. Quand ça s'accroche au développement qu'on est capable de m'expliquer toute l'importance pour le développement de l'enfant [...].

Cependant, pour Jessie, le perfectionnement (code de la catégorie « formation continue ») ressemble à un couteau à double tranchant puisqu'une certaine pression provient de formations reçues.

Ok vous n'avez jamais fait d'orthographes approchées ah ben là hey ça tombe bien tu me dis que tu n'en fais pas ça tombe bien la semaine prochaine il y a justement une formation qui se donne là et puis elle est donnée par je ne sais plus trop qui et la CP [conseillère pédagogique] de maternelle pour faire l'arrimage entre la maternelle et la première année au niveau des orthographes approchées. [...] Je

mets où ça dans mes petites cartes alors je suis loin de pouvoir laisser mes élèves avec un bâton puis une boîte de carton dehors.

Ainsi, certains perfectionnements apportent une pression pour adopter une approche disciplinaire et/ou formelle comme le mentionne Jessie.

En 19 ans, je reprends toujours le même exemple : au début, c'était l'enfant compte et là je me rappelle on demandait à la CP : il compte jusqu'à combien; ah là il compte jusqu'où il sait compter. Il compte jusqu'à 3 si c'est 3. Jusqu'à 10 si c'est 10. Jusqu'à 77 si c'est 77. Ok. Là c'est devenu l'enfant doit compter jusqu'à 10 puis reconnaître ses chiffres jusqu'à 10. Là on est rendu à 20, 2-3 ans plus tard. Dans un an, ça va être les enfants comptent jusqu'à 50. Puis ça vient beaucoup des CP, des formations. Je ne sais pas où elles reçoivent toutes ces commandes-là, mais nous c'est par là qu'on les reçoit. [...] Il y a des petites notions de conscience phono c'est fait par les orthopédagogues puis à la fin de l'année on a fait je ne sais plus le nom mais en tout cas c'est sur une thématique de pirates puis les élèves passent par cinq îles et il y a une des îles là où si t'as jamais fait d'orthographe approchées [...] ils iront [sur cette île], mais ils vont se planter. Ça va faire chuter leur moyenne.

En somme, Jessie semble être déchirée entre son désir d'utiliser des APO, des pressions qui l'amènent à tendre vers des APF et ses valeurs professionnelles. Malgré ses questionnements à l'égard de cette situation, son SEP est relativement élevé. Jessie mentionne également l'ambiguïté apportée par certaines formations continues. Le profil de Jessie permet de clore la section de la présentation des résultats individuels. Des points convergents et divergents entre les différents profils figurent à la section suivante de ce chapitre.

Convergences et divergences entre les profils individuels

À la lumière des profils individuels, il est possible d'identifier des points convergents et divergents entre les différentes participantes. Ces convergences et divergences sont présentées en fonction des objectifs spécifiques de recherche.

Pratiques pédagogiques (objectif spécifique A1)

Au regard du questionnaire des pratiques pédagogiques, deux points communs aux neuf participantes ont été identifiés : toutes les enseignantes accordent *toujours* une place positive et constructive à l'erreur dans leur enseignement et utilisent le plus souvent les ateliers, les jeux libres et les programmes éducatifs en classe. Ainsi, plusieurs items ont donné lieu à des points divergents. Le tableau 6 présente les items et les différents niveaux d'accord choisis par les enseignantes. Les chiffres écrits dans les cases des niveaux d'accord correspondent au nombre d'enseignantes ayant choisi ce niveau d'accord.

Tableau 6

Questionnaire des pratiques pédagogiques : items et niveaux d'accord divergents

#	Items	Niveaux d'accord				
		Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
1	L'élève participe à la planification des activités en classe. (APO)	1	1	5	2	0
2	Les activités proposées aux élèves sont variées et ne sont pas identiques pour tous les élèves. (APO)	0	1	4	4	0
3	J'invite les élèves à expliquer verbalement les stratégies qu'ils ont utilisées lors d'une activité. (APO)	0	0	2	5	2
4	Je travaille à partir des informations (ex. : intérêts, besoins individuels) fournies par les élèves. (APO)	0	1	4	3	1
5	Les activités sont élaborées à partir de situations qui ont du sens pour les élèves. (APO)	0	0	1	5	3
7	Je transmets aux élèves de façon magistrale les connaissances. (APF)	0	2	5	1	1

Tableau 6 (suite)

Questionnaire des pratiques pédagogiques : items et niveaux d'accord divergents

#	Items	Niveaux d'accord				
		Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
8	J'utilise la résolution de problèmes dans mon enseignement. (APO)	0	0	3	4	2
9	Je favorise les interactions entre les pairs dans mon enseignement. (APO)	0	0	0	4	5
10	J'accompagne, sans transmettre a priori, les élèves dans leur construction des connaissances. (APO)	0	0	0	5	4
11	J'utilise le modelage et la modélisation dans mon enseignement. (APF)	0	0	0	5	4
12	Quelle(s) activité(s) utilisez-vous le plus souvent dans votre classe?	Choix coché		Choix non coché		
	Exercices « papier-crayon » (APF)	3		6		
	Projet (APO)	7		2		
	Enseignement magistral (APF)	4		5		

En étudiant ce tableau, il est possible de remarquer des particularités entre trois items du questionnaire. En effet, les items 7, 10 et 11 apportent des questionnements puisque ces items peuvent être opposés entre eux. Ainsi, toutes les participantes ont déclaré qu'elles accompagnent *souvent* ou *toujours*, sans transmettre a priori, les élèves dans leur construction des connaissances (item 10 - APO). D'un autre côté, toutes les participantes ont déclaré qu'elles utilisent *souvent* ou *toujours* le modelage et la modélisation dans leur enseignement (item 11 - APF). Pourtant, les items 10 et 11 sont dans deux catégories bien distinctes : APO et APF. De plus, deux enseignantes (Elsa et Ingrid) ont déclaré soit *souvent*, soit *toujours* aux items 7, 10 et 11. Ainsi, par exemple, Elsa a mentionné qu'elle transmet *souvent* aux élèves de façon magistrale les connaissances, (item 7 - APF), qu'elle accompagne *souvent*, sans

transmettre a priori, les élèves dans leur construction des connaissances (item 10 - APO) et qu'elle utilise *souvent* le modelage et la modélisation dans son enseignement (item 11 - APF).

Par ailleurs, les scores obtenus au questionnaire des pratiques pédagogiques ne reflètent pas certains profils obtenus avec les entrevues individuelles semi-dirigées. Ainsi, deux enseignantes, Fiona (45/58) et Camille (48/58), ont obtenu au minimum le score souhaité (45/58) au questionnaire des pratiques pédagogiques pour que leur profil soit considéré APO, mais l'analyse du verbatim de leur entrevue individuelle semi-dirigée a davantage pris une tangente APF.

À la suite de l'analyse du verbatim de chaque entrevue, il a été possible de dégager l'approche pédagogique principalement déclarée par les neuf enseignantes. En effet, les neuf enseignantes ont un discours qui converge vers la pédagogie traditionnelle du regroupement des APF.

Que faut-il comprendre de ces constats? Avant d'y apporter une piste d'interprétation aux chapitres suivants, les convergences et les divergences entre les profils concernant le sentiment d'auto-efficacité suivent.

Sentiment d'auto-efficacité (objectif spécifique A2)

Les scores du SEP des enseignantes varient de 4,56 à 5,22 et les scores du SEG varient de 3,00 à 4,33. Ces enseignantes ont toutes un score plus élevé au SEP qu'au SEG. Elles ont donc une croyance plus élevée en leurs propres capacités pour accomplir des tâches permettant un changement positif chez les enfants qu'une croyance à l'égard des enfants qui peuvent être éduqués peu importe, entre autres, leurs antécédents familiaux et leur statut socioéconomique.

Approches pédagogiques et sentiment d'auto-efficacité : liens (objectif spécifique A3)

En ce qui concerne les liens entre le choix des approches pédagogiques et le sentiment d'auto-efficacité, l'analyse de l'entrevue individuelle semi-dirigée d'Amélie s'approche de celle de Jessie. En effet, Amélie et Jessie semblent ressentir une certaine pression qui les amène à choisir la pédagogie traditionnelle (APF) et cette situation affecte leur SEP (Amélie : 4,89/6,00 et Jessie 5,11/6,00 : deux SEP assez élevés). Quant à Dominique, cette dernière a également mentionné ressentir une certaine pression concernant l'adhésion à des méthodes (APF) et aux attentes des autres. Elsa a spécifié lors de l'entrevue individuelle semi-dirigée qu'elle se sent bien (SEP = 4,89/6,00) avec ses choix pédagogiques et qu'elle ne succombe pas aux pressions et à la persuasion verbale de personnes significantes. De plus, en majorité, les enseignantes ont déclaré bien se sentir à l'égard de leurs choix pédagogiques. Leurs choix pédagogiques, comme je l'ai mentionné précédemment, rejoignent les APF. Pour terminer cette partie des résultats, des conditions dégagées de l'analyse des verbatims en lien avec le choix des APO par des enseignantes de maternelle cinq ans sont présentées.

Conditions facilitant ou nuisant au choix des APO (objectif spécifique B1)

Trois conditions principales peuvent être dégagées des entrevues individuelles semi-dirigées : 1) la formation continue, 2) l'identité professionnelle et 3) la préparation pour la première année. Ces conditions peuvent faciliter le choix des APO, mais elles peuvent également constituer un obstacle à ce choix.

Formation continue. Tel que présenté antérieurement dans les résultats, l'importance de la formation continue dans le but de donner un sens aux APO et de respecter les APO a été

soulevée par Jessie et par Dominique. Cependant, pour Jessie et Amélie, la formation continue ressemble à un couteau à double tranchant puisqu'une certaine pression provient de formations reçues afin qu'elles adoptent une APF.

Identité professionnelle. L'identité professionnelle est une belle découverte lors de ce projet de recherche. Ne serait-ce que l'identité professionnelle, au fil du temps, a une influence positive ou négative sur le SEP, tel que constaté lors de l'analyse des entrevues d'Amélie, de Hallie et d'Ingrid. De plus, à la suite de l'analyse de contenu des entrevues d'Elsa et de Hallie, il est ressorti que ces enseignantes se sentent bien avec leurs choix pédagogiques et cela permettrait de contrer et de ne pas succomber aux pressions environnantes ainsi qu'à la persuasion verbale. Ainsi, est-ce possible de croire que leurs choix pédagogiques seraient basés sur des valeurs professionnelles bien ancrées qui définissent leur identité professionnelle, ce qui permettrait par ricochet d'avoir un « bon » SEP?

Préparation pour la première année. Amélie, Béatrice, Camille, Fiona et Jessie ont fait référence dans leur discours à la préparation des élèves pour la première année. Béatrice, Camille et Fiona ont en tête l'année prochaine dans leur planification. Amélie et Jessie se sentent un peu coincées dans cette préparation des élèves. Cette préparation pour la première année amène de part et d'autre l'utilisation de pratiques pédagogiques davantage APF que APO selon les résultats précédemment mentionnés.

Les résultats de ce projet de recherche ayant été présentés, le prochain chapitre permettra de faire des liens entre ces derniers, la problématique et le cadre théorique. Ainsi, les liens entre le choix des APO et le sentiment d'auto-efficacité, et les conditions qui facilitent ou nuisent au choix des APO seront au cœur du chapitre V.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Si je puis explorer cette réalité à travers votre interprétation et vous à travers la mienne, il y a des chances pour que nous découvriions quelque chose que nous n'avions vu ni l'un ni l'autre.

Peter Senge, 1991, p. 311

La faculté de se mettre dans la peau des autres et de réfléchir à la manière dont on agirait à leur place est très utile si on veut apprendre à aimer quelqu'un.

Dalai Lama

Le dernier chapitre de ce mémoire est consacré à la discussion des résultats. Les résultats de ce projet de recherche démontrent bien l'aspect exploratoire de cette recherche - l'étude d'un phénomène mal connu (Bouchard, 1998; Fortin, 2010) et ses différentes caractéristiques dégagées (Poupart *et al.*, 1998) - puisque plusieurs pistes de questionnement, présentées tout au long de ce chapitre, en découlent. En effet, ce projet de recherche tentait de répondre d'une certaine façon à ce qui crée cet écart entre le programme d'éducation préscolaire (MÉQ, 2001a) et des approches pédagogiques privilégiées dans des classes de maternelle cinq ans (Lessard et Tardif, 2003; Morin, 2007). Considérant le statut de la maternelle aux yeux des autres (Lessard et Tardif, 2003), le premier élément que j'ai voulu explorer en lien avec cet écart a été le sentiment d'auto-efficacité, mais ce concept ne semble pas répondre à lui seul à cette problématique.

Afin de faciliter la discussion des résultats et de l'atteinte des visées de ce projet de recherche, les pistes d'interprétation de cette recherche sont présentées par objectif et par question de recherche. Les résultats de cette recherche sont également confrontés à ceux de recherches antérieures afin de corroborer et de comparer ces derniers. Des pistes d'interprétation des résultats ainsi que des retombées pratiques et théoriques constituent les principales sections de ce cinquième chapitre.

Pratiques pédagogiques axées sur la pédagogie fermée

L'objectif spécifique vise à identifier des pratiques pédagogiques d'enseignantes de maternelle cinq ans au regard des approches pédagogiques ouvertes. Le questionnaire des pratiques pédagogiques a permis de répondre en partie à cet objectif puisque des pratiques pédagogiques communes aux neuf participantes ont été identifiées. Quant à l'entrevue individuelle semi-dirigée, cette dernière a permis de comprendre en profondeur le sens que donnent les enseignantes à leur pratique et de découvrir davantage les « enjeux » qui sous-tendent les pratiques pédagogiques.

Il a été possible d'identifier des pratiques pédagogiques ouvertes communes à toutes les participantes. Ainsi, toutes les enseignantes accordent *toujours* une place positive et constructive à l'erreur dans leur enseignement et utilisent le plus souvent les ateliers et les jeux libres en classe. Cependant, ces résultats APO semblent se perdre dans le discours des enseignantes. L'analyse des verbatims a permis de rattacher chacun des discours à la pédagogie fermée (APF). A priori, ces résultats apportaient des nuances à mes questionnements initiaux. La prévalence des APF m'a donc amenée à pousser plus loin mon regard sur les discours des enseignantes puisque les APF se traduisent par des pratiques pédagogiques qui ne correspondent pas à des principes pédagogiques sur lesquels se base le programme d'éducation préscolaire (MÉQ, 2001a). De plus, ces observations viennent appuyer les propos de Lessard et Tardif (2003) et de Morin (2007) lorsque ces derniers précisent qu'il existe même dans certains milieux une incohérence entre des principes pédagogiques de l'éducation préscolaire tels que prescrits par le MÉQ (2001a) et l'utilisation d'approches pédagogiques (Lessard et Tardif, 2003; Morin, 2007). Éventuellement, il faudrait

donc aller plus loin que l'identification des pratiques pédagogiques en demandant aux enseignantes de maternelle cinq ans de mettre en relation le programme d'éducation préscolaire (MÉQ, 2001a) et leurs pratiques pédagogiques afin de confronter ces deux éléments.

Les résultats de cette recherche au regard des APO et des APF viennent corroborer des résultats de recherches menées au Québec et en Suisse. En effet, Bédard (2002) précise que les pratiques déclarées d'enseignantes suisses et québécoises de maternelle laissent peu de place à « l'enfant dans la détermination de l'objet, de l'organisation de l'environnement et de la séquence des activités qu'il vivra en maternelle » (p. 265), ce qui rejoint un constat mentionné précédemment concernant la prévalence dans les discours accordée à l'enseignante comme actrice principale par rapport à la place accordée à l'enfant comme étant l'acteur principal dans la construction de ses connaissances.

Ces résultats de recherche quant à la faible présence de l'enfant actif dans son apprentissage dans le discours des neuf participantes viennent bonifier des résultats de recherches menées en Communauté française de Belgique.

Plus globalement, ce qui est régulièrement absent de la pratique des enseignantes observées [en Communauté française de Belgique] est la construction collective du savoir par l'intermédiaire du dialogue didactique entre l'enseignant[e] et les élèves en tant que collectif. Ce dialogue, qui vise une explication et une confrontation des points de vue entre élèves, une reformulation, un travail réflexif sur l'action, l'analyse critique et la prise de distance et de conscience de ce qu'on fait, de pourquoi on le fait [...]. (Caffieaux, 2010, p. 20)

Il aurait donc été pertinent de questionner les enseignantes sur la place accordée à l'enfant et sur les raisons qui entourent la présence ou l'absence de cette place. Cette piste de solution vient clore cette section des pratiques pédagogiques et laisse place aux pistes d'interprétation au sujet du sentiment d'auto-efficacité.

Sentiment d'auto-efficacité : une question de corrélations pour une analyse plus précise?

L'objectif spécifique vise à décrire le sentiment d'auto-efficacité d'enseignantes de maternelle cinq ans. Le seul point que je désire soulever ici correspond à la question suivante : quel score correspond à un « bon » (haut) sentiment d'auto-efficacité? Moreau, Leclerc et Stanké (2013) mentionnent dans leur recherche que « plus le score est élevé à chacun de ces facteurs [SEP et SEG], plus l'auto[-]efficacité en enseignement est élevée » (p. 45), ce que j'ai tenté d'appliquer selon le score pour chaque participante de façon générale. De plus, Nie *et al.* (2013) précisent dans leur recherche que des enseignantes ayant un haut sentiment d'efficacité sont plus susceptibles d'adopter un enseignement constructiviste (exploration en profondeur de la connaissance) qu'un enseignement didactique (se rappeler de l'information) tandis que Guskey (1988 : cité par Dussault *et al.*, 2001) mentionne que des enseignantes ayant un grand sentiment d'auto-efficacité adoptent des attitudes plus positives face aux nouvelles pratiques enseignantes. La question persiste encore : quel est le score correspondant à un haut sentiment d'auto-efficacité? Ces éléments mentionnés par ces auteurs ne me permettent pas d'éclairer davantage les résultats de ma recherche à ce niveau. Cet objectif reste donc très descriptif : les scores du SEP des enseignantes de cette recherche varient de 4,56/6,00 à 5,22/6,00 et les scores du SEG varient de 3,00/6,00 à 4,33/6,00. Elles ont donc une croyance plus élevée en leurs propres capacités pour accomplir des tâches permettant un changement positif chez les enfants (SEP) qu'une croyance à l'égard des enfants qui peuvent être éducatibles peu importe, entre autres, leurs antécédents familiaux et leur statut socioéconomique (SEG).

Pour cet objectif, il m'est impossible d'aller plus en profondeur à ce niveau considérant l'apport de traitements statistiques dans plusieurs recherches ayant étudié le

sentiment d'auto-efficacité. En effet, Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette (2012) citent des recherches mettant en relation le niveau de SEP et d'autres variables, ce qui m'a amenée à en consulter quelques-unes : Chwalisz, Altmaier et Russell (1992), Hamre, Pianta, Downer et Mashburn (2008), Ross (1992) et Soodak et Podell (1993). Toutes ces recherches ainsi que celles de Nie *et al.* (2013) et de Coulibaly et Karsenti (2013) ont recours à une approche méthodologique quantitative et à des corrélations entre le sentiment d'auto-efficacité et d'autres variables (exemple : *plus* le SEP est élevé, *plus* l'enseignante adopte une pratique pédagogique ouverte). Cependant, l'entrevue individuelle semi-dirigée a permis de dégager des liens entre les approches pédagogiques et le sentiment d'auto-efficacité.

Approches pédagogiques et sentiment d'auto-efficacité : duo ou absence d'un joueur complémentaire?

L'objectif spécifique vise à dégager des liens entre les approches pédagogiques ouvertes utilisées par des enseignantes de maternelle cinq ans et leur sentiment d'auto-efficacité. Cet objectif spécifique de recherche permet également de répondre à la première question de recherche : quels sont les liens entre le choix des APO et le sentiment d'auto-efficacité d'enseignantes de maternelle cinq ans?

Tel que mentionné dans le cadre théorique, à la suite de leur étude, Nie *et al.* (2013) ont précisé que des enseignantes ayant un haut sentiment d'efficacité sont plus susceptibles d'adopter un enseignement constructiviste qu'un enseignement didactique. Considérant la prévalence APF dans le discours des enseignantes, l'aisance chez la majorité des enseignantes à l'égard de leurs choix pédagogiques et les scores du SEP des enseignantes de cette recherche variant de 4,56/6,00 à 5,22/6,00, les résultats de ce projet de recherche ne corroborent pas les

résultats de Nie *et al*³². (2013).

Par ailleurs, est-ce que la prévalence APF correspond à un constat mentionné par Castonguay et Gauthier (2012) au chapitre de la problématique? Ces derniers ont sélectionné dix études concernant l'efficacité de l'enseignement et mentionnent que les résultats de ces dernières mettent de l'avant qu'un « enseignement explicite, systématique, structuré et direct favorise davantage les apprentissages des élèves comparativement à un enseignement basé sur la découverte » (p. 30). Est-ce que ces enseignantes se sentiraient donc plus efficaces, ce qui influencerait positivement leur statut puisqu'elles amèneraient les élèves vers la connaissance (Lessard et Tardif, 2003)?

D'un autre côté, sans tenir compte des scores obtenus pour le SEP et pour le SEG, il est possible de remarquer des liens entre le sentiment d'auto-efficacité et le choix des APO. En effet, Amélie et Jessie ont mentionné à l'entrevue individuelle semi-dirigée ressentir une certaine pression qui les amène à choisir une APF. Cette situation affecterait négativement leur SEP puisqu'elles aimeraient davantage enseigner selon des principes des APO (exemple : l'enfant est l'acteur principal et l'enseignante l'accompagne dans sa construction des connaissances); ces principes sont ceux sur lesquels, entre autres, se base le programme d'éducation préscolaire (MÉQ, 2001a). Cependant, elles n'ont jamais mentionné le respect du programme dans leur désir d'aller vers des APO. D'autre part, Lessard et Tardif (2003) mentionnent que « l'identité professionnelle peut être saisie par des valeurs éducatives auxquelles adhèrent les enseignant[e]s » (p. 236). Considérant que « chaque [enseignante] a des convictions personnelles sur l'éducation » (Bru, 1991, p. 35) et que Gohier, Anadòn,

³²Ces résultats ne corroborent pas dans une certaine mesure ceux de Nie *et al.* (2013) considérant l'absence de corrélations dans ce projet de recherche.

Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) définissent l'identité professionnelle comme étant une « représentation [qui] porte sur les connaissances, les croyances, les attitudes, les valeurs, les conduites, les habiletés, les buts, les projets et les aspirations qu'[elle] s'attribue comme sien[ne]s » (p. 13), est-ce possible d'avancer que ces deux enseignantes soient bousculées dans leur identité professionnelle et, ainsi, avoir une évaluation moins positive de leurs propres capacités pour accomplir des tâches permettant un changement positif chez les enfants? À mon avis, le concept de l'identité professionnelle pourrait être en lien avec le choix des approches pédagogiques ouvertes et le sentiment d'auto-efficacité.

Par ailleurs, dans un premier temps, avant d'analyser mes données, les études recensées au cadre théorique concernant les liens entre les approches pédagogiques et le sentiment d'auto-efficacité identifiaient l'influence du sentiment d'auto-efficacité sur le choix des approches pédagogiques. Dans un deuxième temps, lors de l'étude du concept du sentiment d'auto-efficacité, j'ai pris conscience de la complexité des éléments qui l'entourent et qui le définissent, mais les résultats de ma recherche me permettent de mieux comprendre à présent cette complexité dynamique. Ainsi, en retournant vers la théorie, je comprends mieux maintenant l'influence des expériences actives de la maîtrise (performances antérieures) et des états physiologiques et émotionnels sur l'évaluation réalisée par l'enseignante à l'égard de ses capacités (Bandura, 2007). Des participantes de cette recherche ont mentionné qu'elles se sentent mieux après des années d'expérience en enseignement à l'égard de leurs choix pédagogiques et qu'elles se sentent solides à ce niveau puisqu'elles croient en ce qu'elles font. Elles ont confiance en elles. L'identité professionnelle - les années d'expérience incluant les performances antérieures, les croyances, les valeurs et les attitudes - peut-elle jouer sur le sentiment d'auto-efficacité? Je serais portée à croire que la réponse est positive et ce

questionnement gagnerait, lors de futures recherches, à être approfondi au cœur du cadre théorique. En d'autres mots, il serait intéressant de s'attarder aux concepts du sentiment d'auto-efficacité et de l'identité professionnelle et de les mettre en relation pour comprendre les points convergents, divergents et complémentaires entre eux.

Conditions : un couteau à double tranchant

L'objectif spécifique vise à identifier des conditions qui facilitent ou nuisent dans la quête de cohérence avec le choix des approches pédagogiques ouvertes des enseignantes de maternelle cinq ans. Par ricochet, la deuxième question de recherche (quelles sont les conditions permettant aux enseignantes de maternelle cinq ans d'être cohérentes avec le choix des approches pédagogiques ouvertes?) est également répondue. Tel que mentionné au chapitre IV, trois conditions ont été dégagées des entrevues individuelles semi-dirigées : 1) la formation continue, 2) l'identité professionnelle et 3) la préparation pour la première année.

Formation continue

La compétence 11 du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (MÉQ, 2001c) - s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel - se rattache à la formation continue. Selon ce référentiel, « la capacité de renouvellement, d'analyse et de réflexion critique y est présentée comme nécessaire à l'adaptation aux réalités changeantes du milieu social et professionnel et à l'évolution de la profession » (MÉQ, 2001c, p. 125). Cette compétence s'inscrit dans l'axe de l'identité professionnelle (Lenoir, 2010). En ce sens, des enseignantes de ce projet de recherche ont mentionné lors de l'entrevue individuelle semi-dirigée que la formation

continue, à savoir le perfectionnement, l'ouverture d'esprit et la pratique réflexive, permet de donner un sens aux APO. Cependant, certaines formations continues apportent une pression sur des enseignantes pour les amener à adopter davantage une approche disciplinaire et/ou formelle. Cette situation n'est pas sans rappeler les discordances dans des discours scientifiques. Pourtant, l'éducation préscolaire prend appui sur des principes pédagogiques et des précurseurs et les formations devraient être en harmonie avec ces derniers. Ainsi, des formations continues aideraient des enseignantes dans leur choix des APO, mais d'autres exerceraient une pression plus en lien avec des APF. Pourtant, tel que mentionné dans le référentiel des compétences professionnelles (MÉQ, 2001c), la démarche de développement professionnelle aiderait à s'adapter aux défis de la réforme de 2001. Des formations constitueraient donc des contraintes « par les attentes, réelles ou supposées, de la hiérarchie, des collègues » (Maulini et Wandfluh, 2007, p. 141); des formations seraient donc en contradiction avec le programme d'éducation préscolaire (MÉQ, 2001a). Ainsi, par un exemple appuyé par mon expérience professionnelle, l'enseignement explicite (APF) est mis de l'avant dans des formations - qui s'appuient sur des études - afin de prôner un meilleur rendement chez les élèves.

Pourtant, en écrivant ces lignes relatant les défis de la réforme de 2001, je me questionne à savoir quelles sont les véritables défis de la réforme de 2001 pour les enseignantes de maternelle cinq ans? Le *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire* (MÉQ, 2001a) n'est-il pas bâti sur des principes pédagogiques de l'éducation préscolaire? Alors, pourquoi tendre vers une approche disciplinaire et/ou formelle maintenant à l'éducation préscolaire si cette dernière n'a jamais fait partie des anciens programmes de l'éducation préscolaire (MÉQ, 1981, 1997)? Comment

est-ce possible de tendre vers le développement global, donc l'interrelation des dimensions du développement, en utilisant une approche disciplinaire et/ou formelle; d'autant plus que les compétences au préscolaire sont transversales et non disciplinaires? Je peux peut-être apporter un élément de réponse en me basant sur mon expérience professionnelle : plusieurs formations sont basées principalement sur deux dimensions du développement global : 1) langagière et 2) cognitive. Ces dimensions sont également évaluées et considérées dans le taux de réussite des élèves et dans leur prédiction de succès. Faisant référence à la « marche à monter pour aller en première année », des enseignantes veulent que leurs élèves réussissent et sont sans doute portées à utiliser cette approche formelle afin de « s'assurer » des résultats positifs chez les élèves.

Identité professionnelle

Plusieurs auteurs possèdent leur propre conception de l'identité professionnelle. Cependant, pour certains d'entre eux, il est possible de mentionner un point convergent entre leur conception : le processus évolutif. Ainsi, Lessard et Tardif (2003) précisent que l'identité professionnelle n'est pas statique et qu'elle est retravaillée selon les changements et les questionnements auxquels est confrontée l'enseignante. Quant à Gohier et Anadon (2000), l'identité professionnelle est développée ou facilitée selon les rapports de contiguïté avec les collègues et les autres intervenants de la profession. L'identité professionnelle est donc un processus évolutif et interactif qui se construit et se transforme tout au long de la profession (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 1999) par l'entremise d'un processus de négociation sociale constant (Weber et Mitchell, 2000). Ainsi, est-il pertinent de penser que l'identité professionnelle serait un élément intéressant, une piste de solution, à considérer dans

les liens entre le choix des approches pédagogiques et les conditions permettant aux enseignantes de maternelle cinq ans d'être à l'aise avec ces choix? Une dernière condition a été identifiée lors des entrevues individuelles semi-dirigées : la préparation des enfants pour la première année.

Préparation pour la première année

J'ai choisi cette citation du CSÉ (2012) pour commencer la discussion de cette condition.

La conception de l'enfant dit actif dans ses apprentissages est mise en avant dans le programme d'éducation préscolaire et dans le programme des services de garde éducatifs. Elle n'est pas unique au Québec et renvoie à une vision de l'enfant et de l'enfance préconisée par l'UNESCO et des pays comme la Suède : celle d'un être entier, porteur de droits; celle d'une période de la vie particulière et privilégiée plutôt que d'une simple préparation à la vie scolaire ou adulte. (CSÉ, 2012, p. 82)

En fait, la préparation pour la première année ne représenterait pas une condition facilitante dans le choix des APO d'enseignantes de maternelle cinq ans. Certaines choisissent de passer outre tandis que d'autres basent leur planification sur cet aspect. Évidemment, il reste à savoir si cette préparation pour la première année vient d'un besoin et d'un intérêt manifestés par l'enfant afin d'être considérée APO. Préparer les enfants pour la première année revient à penser à l'avenir, une caractéristique de la pédagogie centrée sur l'apprentissage (apprentissage traditionnel) (Lalonde-Graton, 2003) du regroupement APF. Pourtant, tel que mentionné ci-haut par le CSÉ (2012), il serait préférable d'être dans le présent, caractéristique de l'approche centrée sur l'enfant (Lalonde-Graton, 2003) du regroupement APO. Est-ce que la préparation pour la première année est plus ambiguë en employant des APO et, ainsi, plus implicite et plus axée sur le développement global? Est-elle

plus concrète et plus sécurisante en ayant recours aux approches traditionnelles (fermées)?

Bédard (2010) apporte des propos intéressants.

Si une attention légitime visant à préserver la motivation à apprendre chez le jeune élève doit être portée - voire priorisée par les personnels œuvrant auprès de l'enfant de 4 et 5 ans - « quoi et comment enseigner » dans ces classes? La mise en œuvre de la logique de l'éducation préscolaire au Québec n'est certes pas simple à appliquer par les enseignantes [...] de maternelle. (Bédard, 2010, p. 3)

Ces éléments viennent s'ajouter à ce qui a déjà été mentionné dans le chapitre de la problématique. En effet, Marinova (2011b) a noté lors de ses recherches qu'un enseignement ayant pour but des apprentissages concrets tels que la pré-lecture, la pré-écriture et des notions mathématiques est présent dans certaines classes de maternelle. Toute cette préparation pour le futur n'est-elle pas envisagée dans une optique de performance et de réussite éducative... mais à quel prix si ces enfants de la maternelle cinq ans perdent leur nature profonde et vitale qu'est le jeu? Cette scolarisation précoce formelle risque de faire perdre la motivation à ces élèves et d'embêter des enseignantes dans leur pratique pédagogique. Ces conditions étant présentées, il est temps de dégager des retombées pratiques et théoriques découlant de ces dernières.

Retombées pratiques et théoriques

Évidemment, ce projet de recherche pourra apporter des retombées. Je crois qu'il est possible de dégager des liens entre les trois conditions mentionnées dans ce chapitre, le sentiment d'auto-efficacité et les approches pédagogiques, mais ceci restera à vérifier lors de recherches futures. Ainsi, il s'agit davantage de ma proposition de compréhension, ce qui rejoint le concept de l'interprétation pour Paillé (2006). Cependant, j'aimerais ajouter une mise en garde avant d'aller plus loin : « A map is not the territory it represents » (Korzybski, 1958, p. 58). Il ne faut pas ignorer que des aspects n'ont pas été explorés lors de ce projet.

Proposition théorique

Le concept de l'identité professionnelle semble être une piste intéressante. En effet, les croyances et les valeurs de l'enseignante forgeraient son identité professionnelle. Est-ce qu'une identité professionnelle solidifiée avec les années d'expérience permettrait à une enseignante d'avoir un SEP plus élevé? Si tel est le cas et que cette enseignante adhère, selon ses intérêts, aux APF, comment la formation continue, qui est supposée accompagner les enseignantes (MÉQ, 2001c) avec le programme d'éducation préscolaire (MÉQ, 2001a), peut amener cette enseignante vers des APO? Si cette formation continue privilégie plutôt les APF, comment contrer cet écart entre le programme d'éducation préscolaire (MÉQ, 2001a) et des approches pédagogiques choisies par des enseignantes? Est-ce que ce qui entoure la formation continue est appuyé ou rejeté par les valeurs, les croyances et les intérêts de l'enseignante? Si, en plus, l'enseignante porte une évaluation positive de ses capacités et qu'une pression pour préparer les enfants pour la première année est présente, comment peut-elle adhérer aux APO? La pratique des enseignantes est donc sujette à des contraintes personnelles, professionnelles et structurelles auxquelles il faut ajouter « les obligations ou les valeurs que l[a] praticien[ne] doit respecter pour se considérer comme membre de la communauté relative à cette pratique et être considéré[e] comme tel par ses pairs » (Rey, 2011, p. 325-326).

Est-il donc possible de croire que des enseignantes de maternelle cinq ans se sentent à l'aise avec leurs choix pédagogiques en lien avec les APF puisque ceux-ci découlent de leurs valeurs professionnelles et de la pédagogie traditionnelle qui persiste dans les écoles? Les propos de Perrenoud (1996) alimentent ce questionnement.

L'enseignement consiste actuellement, dans une large mesure, à animer un groupe, à exercer un *leadership* qui donne à beaucoup de maîtres de profondes satisfactions. Si l'enseignement collectif a la vie dure, même sous une forme plus participative, c'est en partie parce que les maîtres y trouvent leur compte. Mais c'est une pratique gratifiante, parce qu'elle place le maître au cœur des événements, au centre du réseau de communication. (Perrenoud, 1996, p. 103)

Puis-je aller plus loin en abordant la résistance au changement? Malgré le fait que la réforme de 2001 n'apporte pas de réels changements dans la pratique des enseignantes de maternelle cinq ans, l'ouverture au changement ne semble pas être un sujet facile à aborder pour certaines enseignantes. Ainsi, tel que le précise Gélinas (2004), le changement d'une pratique chez des enseignantes « c'est bien plus une occasion de modification qui touche les croyances, les valeurs, les compétences, l'image de soi comme expert en enseignement et ailleurs » (p. 34), ce qui « bouscule certaines de leurs croyances et pratiques » (Lafortune, 2006, p. 188). Pourtant, l'identité professionnelle, qui est constituée de ces valeurs et croyances, n'est pas statique puisqu'elle est retravaillée selon les changements et les questionnements auxquels est confrontée l'enseignante (Lessard et Tardif, 2003). Alors, est-ce seulement l'identité professionnelle qui permet à une enseignante de maternelle cinq ans d'être à l'aise avec ses choix pédagogiques? L'identité professionnelle s'imbrique dans l'identité personnelle, ainsi est-ce que les besoins psychologiques de l'enseignante viennent interférer avec ses valeurs professionnelles? Pourquoi est-ce difficile de partager le pouvoir au sein de la situation pédagogique? Pourquoi vouloir tout prévoir et ne pas « surfer sur la vague » offerte par les élèves? Je crois qu'il serait donc important de bien se connaître personnellement afin de mieux comprendre l'enseignante en soi. Cependant, même si une enseignante se connaît bien personnellement, elle baigne dans un univers complexe, contradictoire et déstabilisant. Ses valeurs et croyances, le programme d'éducation préscolaire

(MÉQ, 2001a), les formations et les « comptes de réussite à rendre » forment un tout qui peut être déchirant pour une enseignante, ce qui peut l'amener à résister dans sa zone de confort.

Retombées - recherche et pratique. Bien évidemment, toute cette proposition devra faire l'objet de recherches. Ainsi, il serait intéressant que des recherches s'attardent à toute la complexité de l'identité professionnelle dans le choix des approches pédagogiques et de la culture enseignante de même qu'à l'interprétation du programme d'éducation préscolaire (MÉQ, 2001a) des enseignantes en lien avec leurs propres valeurs et croyances. Par ailleurs, ce projet de recherche m'a réconfortée dans ma pratique et m'a amenée à laisser encore plus de place à l'enfant dans la situation pédagogique.

Retombées - formation initiale et continue. Le programme d'éducation préscolaire (MÉQ, 2001a) est enseigné dans les universités, mais les étudiantes ont déjà une conception de l'enseignement. À mon sens, un stage peut représenter une occasion pour une étudiante de questionner sa conception de l'enseignement, ses valeurs et ses croyances personnelles et professionnelles. Il pourrait s'agir d'un moment d'échanges entre l'enseignante associée, l'étudiante et la superviseure de stage pour dépasser les craintes, les peurs et les conceptions. Cet échange serait aussi enrichissant entre des conseillères pédagogiques, des chercheuses, des enseignantes de maternelle cinq ans et de première année, et des directions d'école.

Ce projet de recherche démontre la complexité de la pratique des enseignantes. Ces éléments appartiennent à un sujet sensible à étudier, notamment par le fait que « l'acte d'enseigner ne peut être prescrit de l'extérieur (comme le souligne Bru, 1991) et qu'il faut permettre aux enseignantes [...] d'exercer leurs capacités délibératives pour construire du sens à partir de leur expérience d'intervention auprès d'élèves » (Boutet, 2004, p. 6).

CONCLUSION

Quand j'étais petit, ma mère m'a dit que le bonheur était la clé de la vie. À l'école, quand on m'a demandé d'écrire ce que je voulais être plus tard, j'ai répondu « heureux ». Ils m'ont dit que je n'avais pas compris la question, je leur ai répondu qu'ils n'avaient pas compris la vie.

John Lennon

Ce projet de recherche a pris son envol par l'intermédiaire d'un questionnaire professionnel provenant d'un écart observé entre le programme d'éducation préscolaire (MÉQ, 2001a) et des approches pédagogiques utilisées dans des classes de maternelle cinq ans (Lessard et Tardif, 2003; Morin, 2007). Considérant que le statut des enseignantes de maternelle « en est fortement affecté dans la mesure où ce qu'elles font est perçu comme ayant une importance moindre que le fait d'amener les enfants de niveau scolaire à la connaissance » (Lessard et Tardif, 2003, p. 51) et qu'à cela s'ajoute la vision des collègues quant au manque de sérieux du jeu (Lessard et Tardif, 2003; Marinova, 2011b), le concept du sentiment d'auto-efficacité a été développé afin de le mettre en relation avec celui des approches pédagogiques. Deux questions de recherche ainsi que deux objectifs généraux ont été formulés et seront, pour certains, détaillés un peu plus loin dans cette conclusion.

Le concept des approches pédagogiques a été détaillé à partir de trois théories de l'apprentissage - 1) le béhaviorisme, 2) le constructivisme et 3) le socioconstructivisme - jusqu'aux pratiques pédagogiques et caractéristiques des approches pédagogiques. Trois regroupements d'approches pédagogiques ont été mis sur un continuum selon leurs caractéristiques. Il s'agit du regroupement des approches pédagogiques fermées dont les pratiques pédagogiques et caractéristiques principales sont la transmission des connaissances par l'enseignante et la réception de ces dernières par l'enfant. De plus, l'enseignante y est considérée comme étant l'actrice principale de la situation pédagogique. Quant au

regroupement des approches pédagogiques ouvertes, des approches pédagogiques privilégiant l'enfant comme acteur principal et actif dans la situation pédagogique et l'enseignante comme l'accompagnatrice de ce dernier se retrouvent dans ce regroupement. Le troisième regroupement se compose des approches pédagogiques intermédiaires. Ces approches pédagogiques empruntent des pratiques pédagogiques et caractéristiques aux deux regroupements précédemment mentionnés (Lalonde-Graton, 2003).

Quant au sentiment d'auto-efficacité, ce concept a été visité selon Bandura (2007) et selon Gibson et Dembo (1984). Quatre sources d'information dans la construction des croyances d'auto-efficacité - 1) les expériences actives de la maîtrise, 2) les expériences vicariantes, 3) la persuasion verbale et 4) les états physiologiques et émotionnels (Bandura, 2007) - ainsi que les deux facteurs du sentiment d'auto-efficacité - 1) le sentiment d'efficacité personnelle et 2) le sentiment d'efficacité générale - ont été présentés, notamment parce qu'ils ont permis de jeter des bases méthodologiques.

Mon projet de recherche s'est inscrit dans une méthodologie mixte avec une prédominance qualitative puisque je désirais décrire et explorer pour mieux comprendre (Depover *et al.*, 2011; Fortin, 2010; Paillé, 2009a) les liens entre le choix des approches pédagogiques ouvertes et le sentiment d'auto-efficacité ainsi que les conditions permettant aux enseignantes de maternelle cinq ans d'être à l'aise avec le choix des approches pédagogiques ouvertes. Cette recherche, descriptive et exploratoire, a permis de découvrir les caractéristiques d'un phénomène (Gaudreau, 2011) mal connu (Bouchard, 1998; Fortin, 2010) qui a impliqué ici le choix des approches pédagogiques ouvertes, le sentiment d'auto-efficacité et les conditions permettant aux enseignantes de maternelle cinq ans d'être cohérentes avec ces choix pédagogiques ouverts et, ainsi, en fournir un portrait (Fortin, 2010; Miles et

Huberman, 2003). Trois outils de collecte de données, basés sur les deux concepts du cadre théorique - 1) les approches pédagogiques et 2) le sentiment d'auto-efficacité - ont été utilisés dans le cadre de cette recherche. Il s'agit, dans l'ordre chronologique d'administration, 1) du questionnaire des pratiques pédagogiques, 2) du questionnaire du sentiment d'auto-efficacité (Dussault *et al.*, 2001) et 3) de l'entrevue individuelle semi-dirigée.

Ces trois outils de collecte de données ont permis de consigner plusieurs données. Ces données ont parfois donné lieu à des résultats « inconvénients » (Pires, 1997). En effet, ce projet de recherche avait comme principal intérêt les approches pédagogiques ouvertes. Cependant, les résultats ont démontré une prévalence dans l'utilisation des approches pédagogiques fermées. Il a été possible d'identifier des pratiques pédagogiques au regard des approches pédagogiques ouvertes (objectif spécifique A1), mais ces dernières se sont perdues dans la vague de l'analyse des verbatims des entrevues individuelles semi-dirigées. Il a été également possible de remarquer deux portraits différents pour une même enseignante, et ce pour plusieurs, au questionnaire des pratiques pédagogiques et à l'entrevue individuelle semi-dirigées; deux outils permettant soit d'identifier, soit de dégager des pratiques pédagogiques. Il est à préciser ici que la collecte de données était dans une optique de pratiques déclarées et non observées, ce qui représente une limite de cette recherche.

En tentant de dégager des liens entre les approches pédagogiques ouvertes utilisées par des enseignantes de maternelle cinq ans et leur sentiment d'auto-efficacité (objectif spécifique A3 et première question de recherche), plusieurs questionnements sont survenus et m'ont amenée à aller saisir en profondeur le sens que les enseignantes accordent à leur pratique et, ainsi, aborder l'objectif spécifique B1 (identifier, dans le but de dégager, des

conditions qui facilitent ou nuisent dans la quête de cohérence avec le choix des approches pédagogiques ouvertes des enseignantes de maternelle cinq ans) et la deuxième question de recherche (quelles sont les conditions permettant aux enseignantes de maternelle cinq ans d'être cohérentes avec le choix des approches pédagogiques ouvertes?). En effet, en dégagant des conditions facilitant et/ou nuisant dans la quête de cohérence des enseignantes de maternelle cinq ans avec le choix des approches pédagogiques ouvertes, l'identité professionnelle a surgi. Cette dernière fait partie des trois conditions identifiées : 1) la formation continue, 2) l'identité professionnelle et 3) la préparation pour la première année. En résumé, 1) la formation continue aiderait le choix d'approches pédagogiques ouvertes, mais elle pourrait également encourager le recours à des approches pédagogiques fermées, 2) l'identité professionnelle aurait une influence sur le sentiment d'efficacité personnelle et sur le choix d'approches pédagogiques et 3) la préparation pour la première année ne représenterait pas une condition facilitante dans le choix des approches pédagogiques ouvertes, notamment par l'utilisation d'exercices systématiques et par des apprentissages prédéterminés.

Ainsi, tel que proposé et discuté au chapitre V, ces trois conditions pourraient être liées avec le choix d'approches pédagogiques privilégié et le sentiment d'auto-efficacité. Le concept de l'identité professionnelle, quant à lui, semble être une piste complémentaire au concept du sentiment d'auto-efficacité dans cette problématique. En effet, les croyances et les valeurs de l'enseignante forgeraient son identité professionnelle. Est-ce qu'une identité professionnelle solidifiée avec les années d'expérience permettrait à une enseignante d'avoir un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé et ainsi d'être très à l'aise avec ses choix d'approches pédagogiques (qu'ils soient du côté des approches pédagogiques ouvertes ou fermées)?

Il serait également intéressant de se pencher sur la conception des enseignantes à l'égard des approches pédagogiques ouvertes, sur leur conception d'une enseignante-accompagnatrice, d'un élève actif dans la construction de ses connaissances et sur leur interprétation du programme d'éducation préscolaire (MÉQ, 2001a). Évidemment, tous ces questionnements pourraient être en lien avec l'identité professionnelle des enseignantes.

Naturellement, toutes ces suggestions et tous ces questionnements relèvent d'un aspect interprétatif. Il s'agit bien d'une limite de ce projet de recherche, mais ce côté interprétatif fait également la beauté et la créativité d'une recherche puisque chaque personne porte un regard différent sur une même situation, d'où la complexité d'une recherche sur la complexité de la pratique des enseignantes.

APPENDICE A

COMPÉTENCES DU PROGRAMME D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

Le tableau 7 présente les compétences du programme d'éducation préscolaire (MÉQ, 2001a) ainsi que leur domaine.

Tableau 7

Compétences du programme d'éducation préscolaire (MÉQ, 2001a) : libellé

Compétences	Domaines
Compétence 1 (C1) Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur	<ul style="list-style-type: none"> • Développement psychomoteur
Compétence 2 (C2) Affirmer sa personnalité	<ul style="list-style-type: none"> • Développement affectif
Compétence 3 (C3) Interagir de façon harmonieuse avec les autres	<ul style="list-style-type: none"> • Développement social
Compétence 4 (C4) Communiquer en utilisant les ressources de la langue	<ul style="list-style-type: none"> • Développement langagier
Compétence 5 (C5) Construire sa compréhension du monde	<ul style="list-style-type: none"> • Développement cognitif
Compétence 6 (C6) Mener à terme une activité ou un projet	<ul style="list-style-type: none"> • Développement méthodologique

APPENDICE B

DIMENSIONS DU DÉVELOPPEMENT GLOBAL ET COMPÉTENCES DU PROGRAMME D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

Le tableau 8 présente les dimensions du développement global en parallèle avec les compétences du programme d'éducation préscolaire (MÉQ, 2001a). Tel que mentionné dans la problématique, il est possible de constater des similitudes entre la description de chaque dimension du développement global et le libellé de chaque compétence

Tableau 8

Dimensions du développement global et compétences du programme d'éducation préscolaire

Dimensions (Bouchard, 2010)	Compétences (MÉQ, 2001a)
Développement neurologique	
<ul style="list-style-type: none"> • Système nerveux, base de tout le développement 	
Développement moteur	Compétence 1 (C1)
<ul style="list-style-type: none"> • Perfection des sens (base des habiletés motrices) 	Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur <ul style="list-style-type: none"> • Développement psychomoteur
Développement affectif	Compétence 2 (C2)
<ul style="list-style-type: none"> • Personnalité (mode de réactions émotionnelles et comportementales résultant du tempérament et des influences de l'environnement) 	Affirmer sa personnalité <ul style="list-style-type: none"> • Développement affectif
Développement social	Compétence 3 (C3)
<ul style="list-style-type: none"> • Être en présence des autres (expression des besoins, affirmation de la personne, interprétation des comportements à son niveau, le jeu) 	Interagir de façon harmonieuse avec les autres <ul style="list-style-type: none"> • Développement social
Développement du langage oral et écrit	Compétence 4 (C4)
<ul style="list-style-type: none"> • Oral • Écrit : éveil à l'écrit, écriture selon différents stades d'évolution • Lecteur en devenir 	Communiquer en utilisant les ressources de la langue <ul style="list-style-type: none"> • Développement langagier
Développement cognitif	Compétence 5 (C5)
<ul style="list-style-type: none"> • Observer, analyser, réfléchir et associer • Pensée intuitive de la période préopératoire (expérimenter pour raisonner) 	Construire sa compréhension du monde <ul style="list-style-type: none"> • Développement cognitif

Tableau 8 (suite)

Dimensions du développement global et compétences du programme d'éducation préscolaire

Dimensions (Bouchard, 2010)	Compétences (MÉQ, 2001a)
Développement global *« Cette compétence fait appel à toutes les dimensions du développement de l'enfant à la fois [...]. Cette compétence ne renvoie donc pas à une dimension précise du développement, mais sollicite le développement dans sa globalité » (Bouchard, 2010, p. 23).	Compétence 6 (C6)* Mener à terme une activité ou un projet <ul style="list-style-type: none"> • Développement méthodologique

APPENDICE C
CONSENTEMENT

Le formulaire de consentement remis aux participantes de ce projet de recherche est présenté dans cet appendice. Il s'agit du formulaire original que les enseignantes ont signé. Cependant, des changements ont été apportés depuis aux objectifs de recherche. Les objectifs mentionnés au chapitre de la problématique constituent les objectifs officiels de ce projet de recherche.



Case postale 1250, succursale HULL, Gatineau
(Québec) J8X 3X7

www.uqo.ca/ethique

Comité d'éthique de la recherche - Université du Québec en Outaouais

Présentation du projet de recherche - Conditions facilitant les liens entre le choix des approches pédagogiques ouvertes et le sentiment d'auto-efficacité d'enseignantes de maternelle cinq ans

Étudiante-chercheuse : Sandra Gesuale - Directrice de recherche : Johanne April -

Codirectrice de recherche : Catherine Lanaris - Sciences de l'éducation

Nous sollicitons par la présente votre participation au projet de recherche en titre, qui vise à A) comprendre les liens entre le choix des approches pédagogiques ouvertes et le sentiment d'auto-efficacité d'enseignantes de maternelle cinq ans et à B) identifier les conditions permettant aux enseignantes de maternelle cinq ans d'être cohérentes avec le choix des approches pédagogiques ouvertes. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

Objectif général A - Comprendre les liens entre le choix des approches pédagogiques ouvertes et le sentiment d'auto-efficacité d'enseignantes de maternelle cinq ans	
Objectifs spécifiques	Identifier des pratiques pédagogiques d'enseignantes de maternelle cinq ans au regard des approches pédagogiques ouvertes
	Décrire le sentiment d'auto-efficacité d'enseignantes de maternelle cinq ans
	Dégager des liens entre les approches pédagogiques ouvertes utilisées par des enseignantes de maternelle cinq ans et leur sentiment d'auto-efficacité
Objectif général B - Identifier les conditions permettant aux enseignantes de maternelle cinq ans d'être cohérentes avec le choix des approches pédagogiques ouvertes	
Objectifs spécifiques	Dégager les conditions permettant aux enseignantes de maternelle cinq ans d'être cohérentes avec le choix des approches pédagogiques ouvertes
	Mettre en relation les conditions d'enseignantes de maternelle cinq ans et mon expérience professionnelle en tant qu'enseignante de maternelle cinq ans

Ce projet de recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais et de la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles.

Si vous acceptez, la participation à ce projet de recherche consiste :

- ❑ À remplir un formulaire de consentement et d'en conserver une copie (lors de l'entrevue individuelle semi-dirigée).
- ❑ À remplir un questionnaire ayant trait aux pratiques pédagogiques qui prendra approximativement 45 minutes (déjà fait avec LimeSurvey).
- ❑ À remplir le questionnaire du sentiment d'auto-efficacité de Dussault, Villeneuve et Deaudelin (2001). La complétion de ce questionnaire est d'une durée d'environ 20 minutes (déjà fait avec LimeSurvey).
- ❑ À participer à une entrevue individuelle semi-dirigée ayant trait à vos choix pédagogiques et à votre sentiment d'auto-efficacité. L'entrevue individuelle semi-dirigée est d'une durée d'environ une heure. Afin de faciliter la collecte de données

lors de cette entrevue individuelle semi-dirigée, j'enregistrerai (audio seulement) les échanges.

La confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec en Outaouais³³. Tant les données recueillies que les résultats de la recherche ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Les informations et données seront remplacées par un code numérique ou un nom fictif dans les documents de recherche. Les données recueillies ne seront utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent formulaire de consentement. Les résultats seront diffusés lors de conférences, de communications scientifiques et professionnelles, de publications d'articles scientifiques et professionnels et dans le cadre de mon mémoire de maîtrise. Les données recueillies seront conservées sous clé dans mon bureau à la maison et les seules personnes qui y auront accès sont moi-même, Sandra Gesuale, et mon comité de recherche, mesdames Johanne April et Catherine Lanaris. Elles seront détruites après un délai de cinq ans : les données format papier seront déchiquetées et les données format électronique (données sur les ordinateurs, données de l'enregistrement audio de l'entrevue) seront détruites de façon permanente en suivant un protocole établi.

La participation à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à votre participation sont minimaux, ce qui signifie, selon le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais que « la probabilité et l'ampleur des préjudices éventuels découlant de la participation à la recherche ne sont pas plus grandes que celles des préjudices inhérents aux aspects de la vie quotidienne du participant qui sont associés au projet de recherche » (2015) et l'étudiante-chercheuse s'engage, le cas échéant, à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des liens entre les approches pédagogiques et le sentiment d'auto-efficacité sont les bénéfices directs anticipés. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée, mais vous serez invitée à la présentation des résultats à la fin (automne 2016 : moment approximatif) de ce projet de recherche.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec l'étudiante-chercheuse, Sandra Gesuale (---@uqo.ca), madame Johanne April, directrice de recherche (---@uqo.ca) ou madame Catherine Lanaris, codirectrice de recherche (---@uqo.ca). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, veuillez communiquer avec monsieur André Durivage (---@uqo.ca), président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant la participation au projet de recherche et indique que vous acceptez librement d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheuses ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous

³³ Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au *Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications*.

retirer en tout temps du projet de recherche sans préjudice. La participation devant être aussi éclairée que la décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement du projet de recherche. En conséquence, vous ne devrez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet. Le formulaire est signé en deux exemplaires et vous en conservez une copie.

Identification de l'enseignante (participante au projet de recherche)

Nom : _____

Signature : _____ Date : _____

Nom de l'étudiante-chercheuse : Sandra Gesuale, étudiante à la maîtrise, sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais, campus de Saint-Jérôme

Courriel de l'étudiante-chercheuse : ---@uqo.ca

Signature de l'étudiante-chercheuse : _____ Date : _____

Nom de la directrice de recherche : Johanne April, Ph.D., sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais, campus de Saint-Jérôme

Courriel de la directrice de recherche : ---@uqo.ca

Signature de la directrice de recherche : _____ Date : _____

Nom de la codirectrice de recherche : Catherine Lanaris, Ph.D., sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais, campus de Gatineau

Courriel de la codirectrice de recherche : ---@uqo.ca

Signature de la codirectrice de recherche : _____ Date : _____

APPENDICE D

QUESTIONNAIRE DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Le questionnaire des pratiques pédagogiques administré dans ce projet de recherche est présenté à cet appendice. Il s'agit d'une exportation du questionnaire électronique de LimeSurvey vers un format PDF.

Projet de recherche s'adressant aux enseignantes de maternelle cinq ans ayant cinq ans et plus d'expérience en enseignement. Veuillez noter que le féminin est ici employé considérant la présence majoritaire des femmes à la maternelle cinq ans.

Titre du projet : Conditions facilitant les liens entre le choix des approches pédagogiques ouvertes et le sentiment d'auto-efficacité d'enseignantes de maternelle cinq ans

Étudiante-chercheuse : Sandra Gesuale - Comité de recherche : Johanne April et Catherine Lanaris - Sciences de l'éducation - Université du Québec en Outaouais

Les objectifs de ce projet de recherche sont :

Objectif général A - Comprendre les liens entre le choix des approches pédagogiques ouvertes et le sentiment d'auto-efficacité d'enseignantes de maternelle cinq ans

Objectifs spécifiques. 1. Identifier des pratiques pédagogiques d'enseignantes de maternelle cinq ans au regard des approches pédagogiques ouvertes. 2. Décrire le sentiment d'auto-efficacité d'enseignantes de maternelle cinq ans. 3. Dégager des liens entre les approches pédagogiques ouvertes utilisées par des enseignantes de maternelle cinq ans et leur sentiment d'auto-efficacité.

Objectif général B - Identifier les conditions permettant aux enseignantes de maternelle cinq ans d'être cohérentes avec le choix des approches pédagogiques ouvertes

Objectifs spécifiques. 1. Dégager les conditions permettant aux enseignantes de maternelle cinq ans d'être cohérentes avec le choix des approches pédagogiques ouvertes. 2. Mettre en relation les conditions d'enseignantes de maternelle cinq ans et leur expérience professionnelle en tant qu'enseignante de maternelle cinq ans.

Ce projet de recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais et de la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles.

Si vous acceptez, votre participation à ce projet de recherche consiste :

À remplir un questionnaire électronique ayant trait aux pratiques pédagogiques qui prendra approximativement 45 minutes.

La confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec en Outaouais. Les résultats seront diffusés lors de communications scientifiques et professionnelles et de publications d'articles scientifiques et professionnels.

Votre participation à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec l'étudiante-chercheuse, Sandra Gesuale (---@uqo.ca), madame Johanne April, directrice de recherche (---@uqo.ca) ou madame Catherine Lanaris, codirectrice de recherche (---@uqo.ca). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, veuillez communiquer avec monsieur André Durivage (---@uqo.ca), président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais. La complétion de ce questionnaire électronique ayant trait aux pratiques pédagogiques atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez (votre consentement) d'y participer librement.

Partie A: Questions sociodémographiques

A1. Enseignez-vous à la maternelle cinq ans?

Veuillez noter que vous devez enseigner à la maternelle cinq ans pour poursuivre la complétion de ce questionnaire électronique.

Oui

Non

Partie B: Questions sociodémographiques

B1. En général, tous les niveaux d'enseignement confondus, depuis combien d'années enseignez-vous?

Veuillez noter que seulement les enseignantes ayant cinq ans et plus d'expérience en enseignement sont retenues pour ce projet de recherche.

Partie C: Questions sociodémographiques

C1. Depuis combien d'années enseignez-vous à la maternelle cinq ans?

Partie D: Questions sociodémographiques

D1. À quelle école enseignez-vous actuellement?

Partie E: Questions sociodémographiques

E1. Veuillez indiquer votre nombre d'années d'expérience dans cette école (sous les niveaux d'enseignement confondus).

Partie K: Questions - pratiques pédagogiques

K1. J'invite les élèves à expliquer verbalement les stratégies qu'ils ont utilisées lors d'une activité.

Jamais

Rarement

Parfois

Souvent

Toujours

Partie L: Questions - pratiques pédagogiques

L1. Je travaille à partir des informations (ex. : intérêts, besoins individuels) fournies par les élèves.

Jamais

Rarement

Parfois

Souvent

Toujours

Partie M: Questions - pratiques pédagogiques

M1. Les activités sont élaborées à partir de situations qui ont du sens pour les élèves.

Jamais

Rarement

Parfois

Souvent

Toujours

Partie F: Questions sociodémographiques

F1. Quel est votre âge?

Partie G: Questions sociodémographiques

G1. Sexe

Féminin

Masculin

Partie H: Questions - pratiques pédagogiques**Partie I: Questions - pratiques pédagogiques**

I1. L'élève participe à la planification des activités en classe.

Jamais

Rarement

Parfois

Souvent

Toujours

Partie J: Questions - pratiques pédagogiques

J1. Les activités proposées aux élèves sont variées et ne sont pas identiques pour tous les élèves.

Jamais

Rarement

Parfois

Souvent

Toujours

Partie N: Questions - pratiques pédagogiques

N1. Dans mon enseignement, j'accorde à l'erreur une place positive et constructive.

Jamais

Rarement

Parfois

Souvent

Toujours

Partie O: Questions - pratiques pédagogiques

O1. Je transmets aux élèves de façon magistrale les connaissances.

Jamais

Rarement

Parfois

Souvent

Toujours

Partie P: Questions - pratiques pédagogiques

P1. J'utilise la résolution de problèmes dans mon enseignement.

Jamais

Rarement

Parfois

Souvent

Toujours

Partie Q: Questions - pratiques pédagogiques

Q1. Je favorise les interactions entre les pairs dans mon enseignement.

- Jamais
 Rarement
 Parfois
 Souvent
 Toujours

Partie R: Questions - pratiques pédagogiques

R1. J'accompagne, sans transmettre a priori, les élèves dans leur construction des connaissances.

- Jamais
 Rarement
 Parfois
 Souvent
 Toujours

Partie S: Questions - pratiques pédagogiques

S1. J'utilise le modelage et la modélisation dans mon enseignement.

- Jamais
 Rarement
 Parfois
 Souvent
 Toujours

Partie W: Phases 2 et 3

W1. À la suite de l'analyse des données dégagées de ce présent questionnaire, vous serez informée des prochaines étapes du projet de recherche : soit a) votre participation au projet de recherche se termine pour vous, soit b) vous serez invitée à 1) remplir un deuxième questionnaire électronique (questionnaire du sentiment d'auto-efficacité) dont la complétion est d'une durée d'environ 20 minutes et à 2) participer dans un troisième temps à une entrevue individuelle semi-dirigée. L'entrevue individuelle semi-dirigée est d'une durée d'environ une heure. Afin de faciliter la collecte de données lors de cette entrevue individuelle semi-dirigée, j'enregistrerai (audio seulement) les échanges.

Acceptez-vous d'être contactée pour les deux dernières étapes de ce projet de recherche, c'est-à-dire 1) le questionnaire électronique du sentiment d'auto-efficacité et 2) l'entrevue individuelle semi-dirigée?

- Oui
 Non

Partie X: Phases 2 et 3

X1. Veuillez indiquer votre nom (prénom et nom).

Partie Y: Phases 2 et 3

Y1. Veuillez indiquer votre courriel.

Partie T: Questions - pratiques pédagogiques

T1.

Quelle(s) activité(s) utilisez-vous le plus souvent dans votre classe?

- Exercices « papier-crayon »
 Projet
 Enseignement magistral
 Ateliers
 Jeux libres
 Programmes éducatifs (ex. : Raconte-moi l'alphabet, Fluppy, ...)

Partie U: Questions - pratiques pédagogiques

U1. En tant qu'enseignante de maternelle cinq ans, quelle est la principale difficulté que vous rencontrez dans votre enseignement?

Partie V: Questions - pratiques pédagogiques

V1. Désirez-vous ajouter autre chose à ce questionnaire (ex. : vous enseignez dans une classe à vocation particulière)?

Nous vous remercions d'avoir complété ce questionnaire électronique.

Sandra Gesuale, étudiante-chercheuse

Johanne April, Ph.D., directrice de recherche

Catherine Lanaris, Ph.D., codirectrice de recherche

*Certaines questions sont reprises et adaptées du questionnaire de Dumouchel dans le cadre de sa recherche doctorale. Pour élaborer ce questionnaire, je me suis également inspirée des auteurs suivants : Hasni et Lebrun, 2008; Langevin, 2007.

APPENDICE E

QUESTIONNAIRE DU SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITÉ

Partie E: SAE

- E1. Si les élèves n'ont aucune discipline à la maison, ils n'accepteront probablement aucune discipline.

Fortement en désaccord
 Modérément en désaccord
 Légèrement en désaccord
 Légèrement d'accord
 Modérément d'accord
 Fortement d'accord

Partie F: SAE

- F1. Quand un élève a de la difficulté à faire une activité, je suis habituellement en mesure de l'adapter à son niveau.

Fortement en désaccord
 Modérément en désaccord
 Légèrement en désaccord
 Légèrement d'accord
 Modérément d'accord
 Fortement d'accord

Partie I: SAE

- I1. Ce qu'un enseignant peut accomplir est très limité parce que le milieu familial d'un élève a une grande influence sur son rendement scolaire.

Fortement en désaccord
 Modérément en désaccord
 Légèrement en désaccord
 Légèrement d'accord
 Modérément d'accord
 Fortement d'accord

Partie J: SAE

- J1. Quand les notes de mes élèves s'améliorent, c'est habituellement parce que j'ai trouvé des méthodes d'enseignement plus efficaces.

Fortement en désaccord
 Modérément en désaccord
 Légèrement en désaccord
 Légèrement d'accord
 Modérément d'accord
 Fortement d'accord

Partie G: SAE

- G1. Quand un élève obtient une meilleure note que d'habitude, c'est généralement parce que j'ai trouvé des moyens plus efficaces de lui enseigner.

Fortement en désaccord
 Modérément en désaccord
 Légèrement en désaccord
 Légèrement d'accord
 Modérément d'accord
 Fortement d'accord

Partie H: SAE

- H1. Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles.

Fortement en désaccord
 Modérément en désaccord
 Légèrement en désaccord
 Légèrement d'accord
 Modérément d'accord
 Fortement d'accord

Partie K: SAE

- K1. Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept en mathématique, c'est peut-être parce que je connaissais les étapes nécessaires à l'enseignement de ce concept.

Fortement en désaccord
 Modérément en désaccord
 Légèrement en désaccord
 Légèrement d'accord
 Modérément d'accord
 Fortement d'accord

Partie L: SAE

- L1. Si les parents s'occupaient plus de leurs enfants, je pourrais faire plus moi-même.

Fortement en désaccord
 Modérément en désaccord
 Légèrement en désaccord
 Légèrement d'accord
 Modérément d'accord
 Fortement d'accord

Partie M: SAE

- M1. Si un élève ne se souvient pas des informations que j'ai transmises à la période précédente, je saurais quoi faire, à la période suivante, pour qu'il s'en rappelle.

Fortement en désaccord

Modérément en désaccord

Légerement en désaccord

Légerement d'accord

Modérément d'accord

Fortement d'accord

Partie N: SAE

- N1. Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, j'ai l'assurance de connaître certaines techniques pour le rappeler à l'ordre.

Fortement en désaccord

Modérément en désaccord

Légerement en désaccord

Légerement d'accord

Modérément d'accord

Fortement d'accord

Partie O: SAE

- O1. Si un de mes élèves était incapable de faire une activité, je serais en mesure d'évaluer avec précision si l'activité était trop difficile.

Fortement en désaccord

Modérément en désaccord

Légerement en désaccord

Légerement d'accord

Modérément d'accord

Fortement d'accord

Partie P: SAE

- P1. Même un enseignant qui possède des habiletés à enseigner peut n'exercer aucune influence sur de nombreux élèves.

Fortement en désaccord

Modérément en désaccord

Légerement en désaccord

Légerement d'accord

Modérément d'accord

Fortement d'accord

Partie Q: Phase 3

- Q1. Acceptez-vous d'être contactée pour la dernière étape de ce projet de recherche. Il s'agit de l'entrevue individuelle semi-dirigée d'une durée de 60 minutes ayant trait à vos choix pédagogiques et à votre sentiment d'auto-efficacité.

Oui

Non

- Q2. Veuillez indiquer vos disponibilités pour l'entrevue individuelle semi-dirigée.

Vous pouvez préciser vos disponibilités (préférence, jour et heure) dans l'espace libre.

Semaine du 18 janvier 2016

Semaine du 25 janvier 2016

Semaine du 1er février 2016

Semaine du 8 février 2016

- Q3. Veuillez indiquer le lieu que vous privilégiez pour l'entrevue individuelle semi-dirigée (école, ...).

Partie R: Phase 3

- R1. Veuillez indiquer votre courriel.

Merci de votre temps!

Au plaisir de vous rencontrer lors de l'entrevue individuelle semi-dirigée!

Sandra Gesuale, étudiante-chercheuse

Johanne April, Ph.D., directrice de recherche

Catherine Lanaris, Ph.D., codirectrice de recherche

Université du Québec en Outaouais - sciences de l'éducation

APPENDICE F
GUIDE D'ENTREVUE

Le guide d'entrevue utilisé dans ce projet de recherche est présenté à cet appendice.

Guide d'entrevue - environ 60 minutes

Je vous remercie pour votre participation à cette entrevue. La confidentialité sera conservée et le verbatim de l'enregistrement ne servira qu'à l'analyse des données de l'entrevue et aux fins identifiées dans le formulaire de consentement. L'enregistrement, qui me permettra de transcrire l'entrevue, sera mis en sûreté et détruit à la fin du projet de recherche. Cette entrevue vise à mieux comprendre vos choix quant aux pratiques pédagogiques que vous utilisez en classe ainsi que votre niveau de satisfaction en lien avec ces choix. Les objectifs de recherche sont présentés dans le formulaire de consentement que vous avez rempli aujourd'hui avant cette entrevue.

Les premières « questions » de l'entrevue sont de nature générale (résumé des informations sociodémographiques). Par la suite, les questions sont axées sur votre point de vue. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse; les questions étant plus orientées vers une question de compréhension (le quoi et le pourquoi). Avez-vous des questions?

QUESTIONS GÉNÉRALES

Vous êtes une femme âgée de _____ ans qui enseigne depuis _____ ans et plus précisément depuis _____ ans à la maternelle cinq ans.

QUESTIONS

THÈME (planification, pratique pédagogique)

1. Décrivez-moi une journée typique dans votre classe de maternelle cinq ans (planification).
 - a. *Quel est le déroulement général?*
 - b. *Quelles activités sont prévues?*
 - c. *Pouvez-vous les détailler?*
2. Quelles sont les activités que vous utilisez le plus souvent?
 - a. En fonction de quels critères les choisissez-vous?
3. Y a-t-il des activités que vous aimeriez utiliser?
 - a. Pourquoi?
4. Y a-t-il des activités que vous aimez moins utiliser?
 - a. Pourquoi?

THÈME (sentiment d'auto-efficacité - quatre sources d'information dans la construction des croyances d'auto-efficacité - choix des pratiques pédagogiques - l'enseignante)

5. Qu'est-ce qui guide le choix des activités pédagogiques que vous utilisez le plus souvent?
 - a. *Pourquoi faites-vous ces choix pédagogiques?*
 - b. *Qu'est-ce qui vous amène à faire ces choix?*
6. Qu'est-ce qui fait que vous êtes satisfaite de votre enseignement ou de vos choix pédagogiques?
 - a. *Qu'est-ce qui vous permet de sentir que vous avez fait le bon choix?*

THÈME (sentiment d'auto-efficacité - quatre sources d'information - choix des pratiques pédagogiques - l'enseignante et les autres)

7. Vous arrive-t-il de devoir expliquer vos choix d'activités pédagogiques?
 - a. Si oui, auprès de qui?
8. Comment vous sentez-vous lorsque vous devez expliquer vos choix pédagogiques?
 - a. *À vos collègues?*
 - b. *À votre direction?*
 - c. *Aux parents?*
 - d. *Aux élèves?*
 - e. Pourquoi?
9. Si on questionne ou on ne comprend pas vos choix pédagogiques, comment réagissez-vous?
 - a. *Lorsqu'il y a divergence d'opinion ou lorsqu'on est en désaccord avec vous, comment réagissez-vous?*
 - b. *Qui peut questionner vos choix pédagogiques?*

Merci de votre participation, voulez-vous ajouter autre chose?

NOTES

APPENDICE G

RÉPONSES : ITEMS DU QUESTIONNAIRE DU SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITÉ

Les réponses aux items du questionnaire du sentiment d'auto-efficacité de Dussault *et al.* (2001) sont présentées à cet appendice.

Sentiment d'efficacité personnelle

La figure 13 présente le niveau d'accord choisi pour chaque item rattaché au sentiment d'efficacité personnelle.

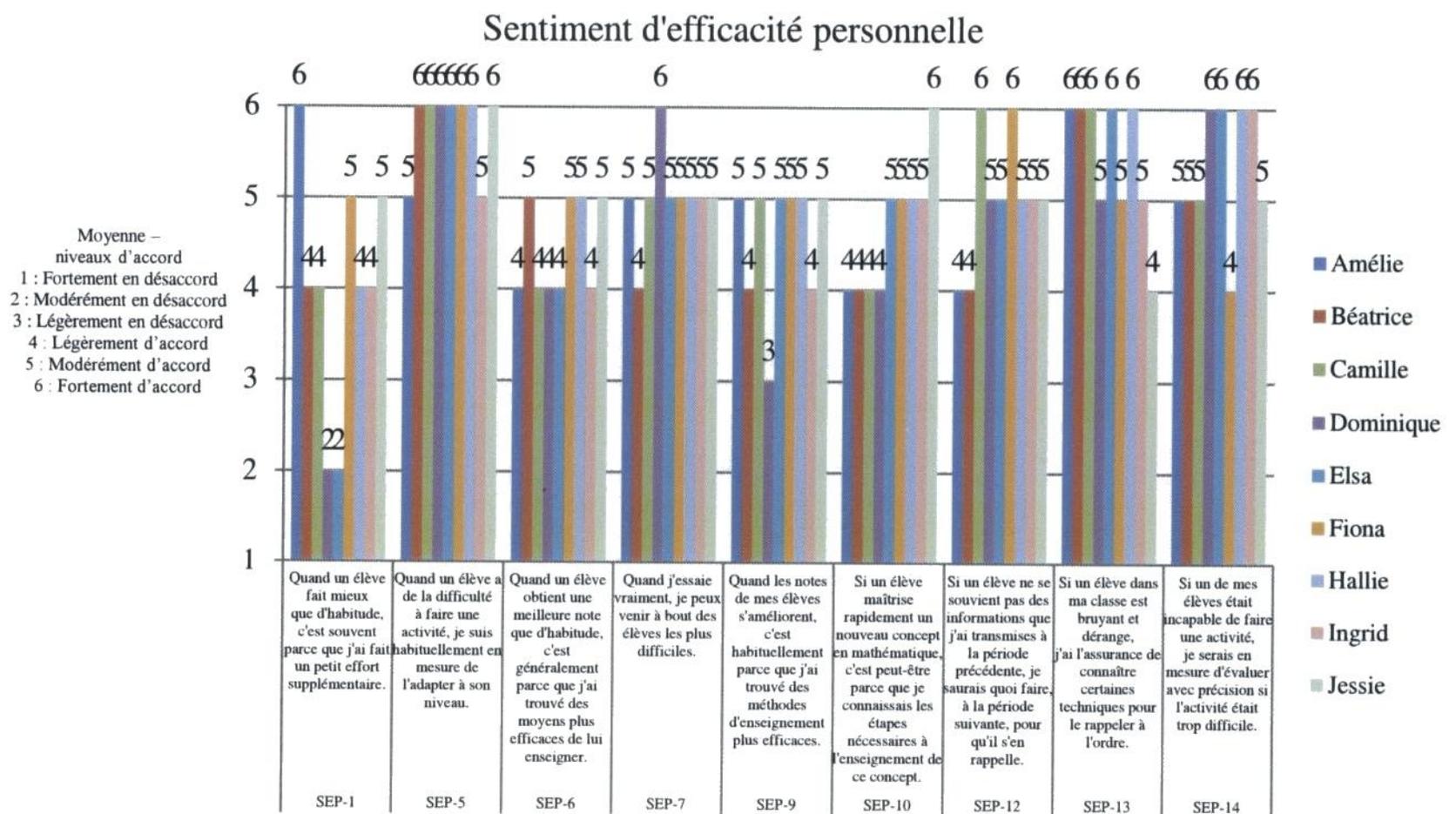


Figure 13. Sentiment d'efficacité personnelle.

En ce qui concerne l'item « Quand un élève fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que j'ai fait un petit effort supplémentaire », Amélie est *fortement d'accord* avec cet item, Fiona et Jessie sont *modérément d'accord*, Béatrice, Camille, Hallie et Ingrid sont *légèrement d'accord* tandis que Dominique et Elsa sont *modérément en désaccord*. Seulement Amélie et Ingrid sont *modérément d'accord* avec l'item « Quand un élève a de la difficulté à faire une activité, je suis habituellement en mesure de l'adapter à son niveau » tandis que sept enseignantes (Béatrice, Camille, Dominique, Elsa, Fiona, Hallie et Jessie) sont *fortement d'accord* avec cet item. Quant à l'item « Quand un élève obtient une meilleure note que d'habitude, c'est généralement parce que j'ai trouvé des moyens plus efficaces de lui enseigner », cinq enseignantes (Amélie, Camille, Dominique, Elsa et Ingrid) sont *légèrement d'accord* avec cet item contrairement à quatre enseignantes (Béatrice, Fiona, Hallie et Jessie) qui sont *modérément d'accord* avec cet item. Sept enseignantes (Amélie, Camille, Elsa, Fiona, Hallie, Jessie et Ingrid) sont *modérément d'accord* avec l'item « Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles » contrairement à Béatrice qui est *légèrement d'accord* et à Dominique qui est *fortement d'accord*. Six enseignantes (Amélie, Camille, Elsa, Fiona, Hallie et Jessie) sont *modérément d'accord* avec l'item « Quand les notes de mes élèves s'améliorent, c'est habituellement parce que j'ai trouvé des méthodes d'enseignement plus efficaces » tandis que deux enseignante (Béatrice et Ingrid) sont *légèrement d'accord* et une enseignante (Dominique) est *légèrement en désaccord*. Quatre enseignantes (Amélie, Béatrice, Camille et Dominique) sont *légèrement d'accord* avec l'item « Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept en mathématique, c'est peut-être parce que je connaissais les étapes nécessaires à l'enseignement de ce concept », quatre enseignantes (Elsa, Fiona, Hallie et Ingrid) sont *modérément d'accord* et Jessie est *fortement d'accord*. Amélie

et Béatrice sont *légèrement d'accord* avec l'item « Si un élève ne se souvient pas des informations que j'ai transmises à la période précédente, je saurais quoi faire, à la période suivante, pour qu'il s'en rappelle »; Dominique, Elsa, Hallie, Ingrid et Jessie étant *modérément d'accord*, et Camille et Fiona étant *fortement d'accord*. Cinq enseignantes (Amélie, Béatrice, Camille, Elsa et Hallie) sont *fortement d'accord* avec l'item « Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, j'ai l'assurance de connaître certaines techniques pour le rappeler à l'ordre » contrairement à trois enseignantes (Dominique, Fiona et Ingrid) qui sont *modérément d'accord* avec cet item; Jessie étant *légèrement d'accord*. Quatre enseignantes (Amélie, Béatrice, Camille et Jessie) sont *modérément d'accord* avec l'item « Si un de mes élèves était incapable de faire une activité, je serais en mesure d'évaluer avec précision si l'activité était trop difficile » contrairement à quatre enseignantes (Dominique, Elsa, Hallie et Ingrid) qui sont *fortement d'accord* et à une enseignante (Fiona) qui est *légèrement d'accord*.

La figure 14 présente les scores des neuf participantes pour leur sentiment d'efficacité personnelle.

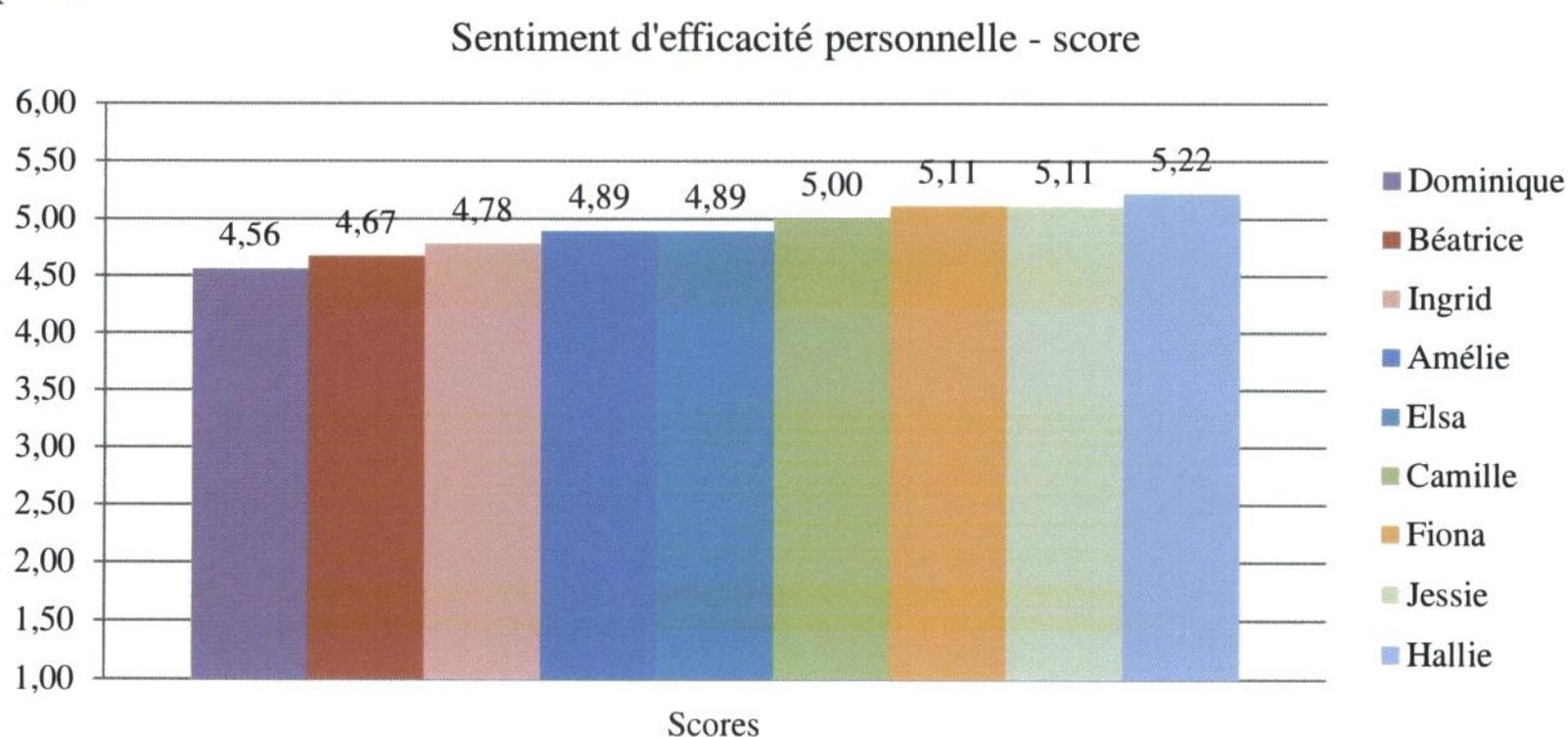


Figure 14. Scores - sentiment d'efficacité personnelle.

Sentiment d'efficacité générale

La figure 15 présente le niveau d'accord choisi pour chaque item rattaché au sentiment d'efficacité générale. Sept enseignantes (Amélie, Béatrice, Camille, Elsa, Fiona, Ingrid et Jessie) sont *légèrement d'accord* avec l'item « Si les parents s'occupaient plus de leurs enfants, je pourrais faire plus moi-même » contrairement à une enseignante (Dominique) qui est *modérément d'accord*; Hallie étant *fortement en désaccord*. Trois enseignantes (Amélie, Béatrice et Ingrid) sont *modérément en désaccord* avec l'item « Même un enseignant qui possède des habiletés à enseigner peut n'exercer aucune influence sur de nombreux élèves » contrairement à deux enseignantes (Dominique et Hallie) qui sont *fortement en désaccord*, à deux enseignantes (Elsa et Jessie) qui sont *légèrement en désaccord* et à deux enseignantes (Camille et Fiona) qui sont *légèrement d'accord*.

Inversion. Pour l'item « Les heures passées dans ma classe ont peu d'influence sur les élèves comparativement à l'influence de leur milieu familial », quatre enseignantes (Amélie, Camille, Dominique et Elsa) sont *modérément en désaccord* avec cet item contrairement à Béatrice qui est *modérément d'accord* et à Fiona et Hallie qui sont *fortement en désaccord*; Ingrid et Jessie sont *légèrement en désaccord*. Pour l'item, « La capacité d'apprendre d'un élève est essentiellement reliée aux antécédents familiaux », quatre enseignantes (Amélie, Dominique, Elsa et Ingrid) sont *légèrement en désaccord*, trois enseignantes (Camille, Fiona et Jessie) sont *modérément d'accord* et une enseignante (Béatrice) est *modérément en désaccord* et Hallie est *légèrement d'accord* avec cet item. Pour l'item « Si les élèves n'ont aucune discipline à la maison, ils n'accepteront probablement aucune discipline », trois enseignantes (Béatrice, Fiona et Jessie) sont *modérément d'accord*,

Amélie et Hallie sont *fortement en désaccord*, Camille est *fortement d'accord*, Dominique et Ingrid sont *légèrement d'accord* et Elsa est *modérément en désaccord*. Pour l'item « Ce qu'un enseignant peut accomplir est très limité parce que le milieu familial d'un élève a une grande influence sur son rendement scolaire », trois enseignantes (Dominique, Fiona et Jessie) sont *légèrement d'accord*, trois enseignantes (Amélie, Elsa et Hallie) sont *modérément en désaccord* et une enseignante (Camille) est *fortement en désaccord*; Béatrice et Ingrid étant *légèrement en désaccord*.

Ces quatre items ont été inversés pour le calcul du sentiment d'efficacité générale. Cependant, la figure 15 et le paragraphe précédent présentent la réponse donnée par l'enseignante avant l'inversion.

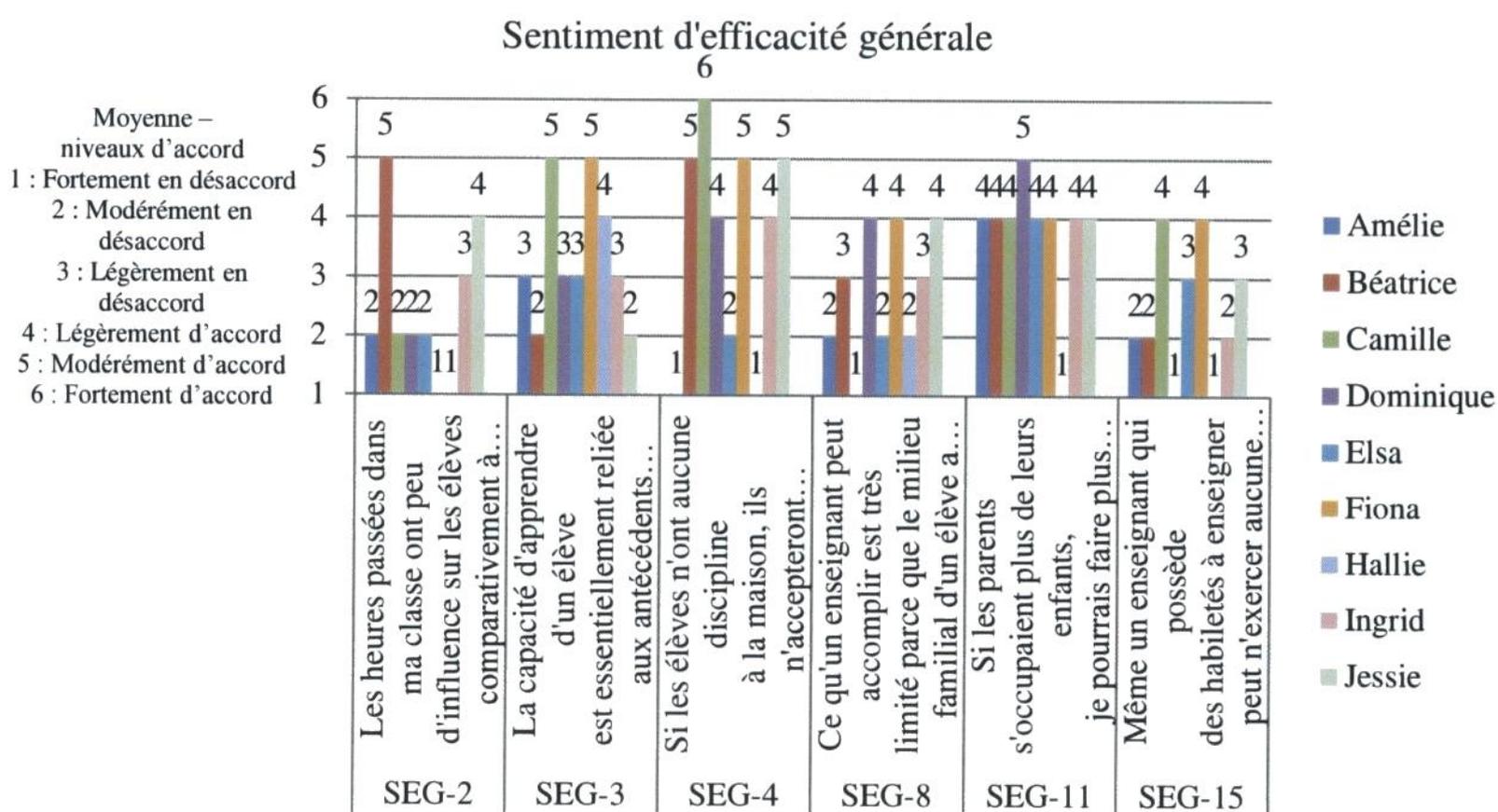


Figure 15. Sentiment d'efficacité générale.

La figure 16 présente les scores des neuf participantes pour leur sentiment d'efficacité générale.

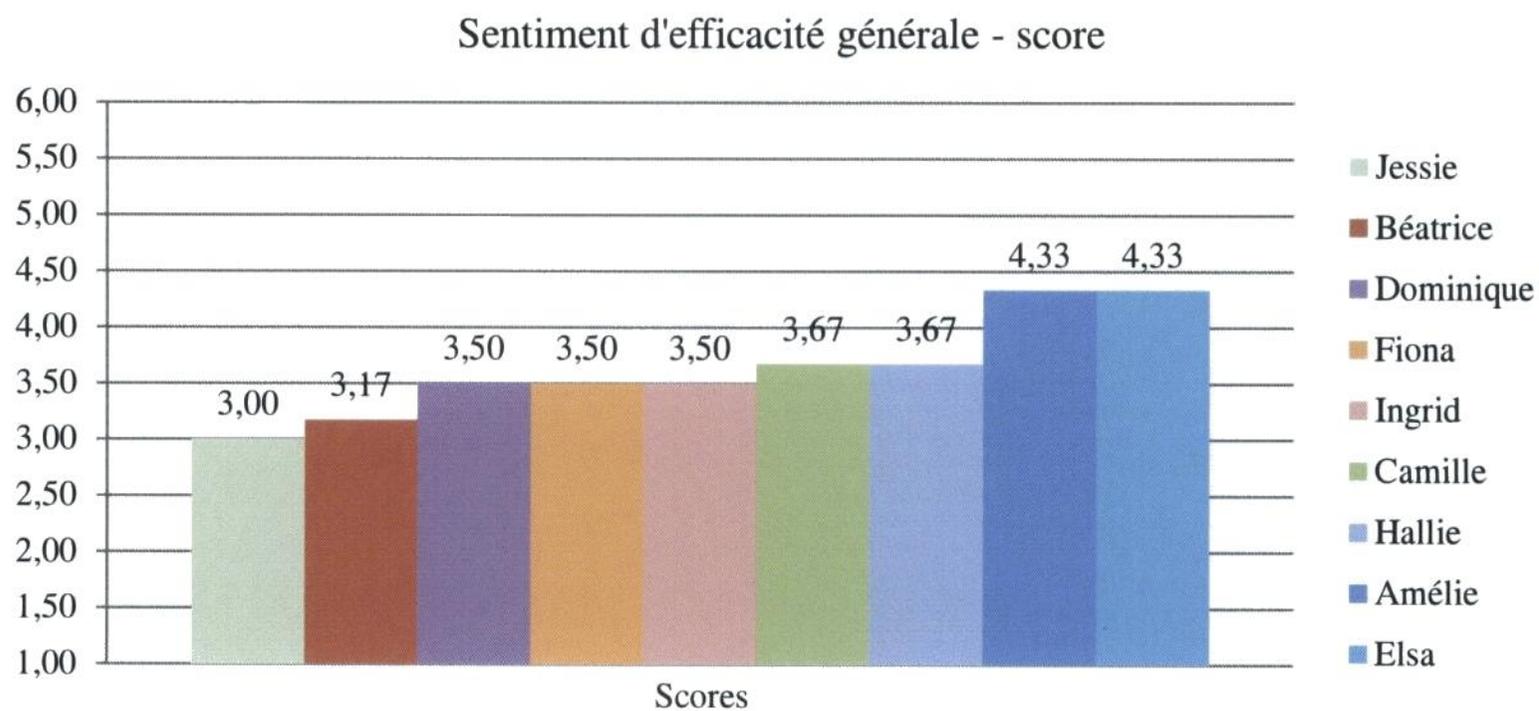


Figure 16. Scores - sentiment d'efficacité générale.

RÉFÉRENCES

La plus grande gloire n'est pas de ne jamais tomber, mais de se relever à chaque chute.

Confucius

- Altet, M. (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Altheide, D. L. et Johnson, J. M. (2011). Reflections on Interpretive Adequacy in Qualitative Research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4^e édition, p. 581-594). Los Angeles, CA : Sage.
- Angers, M. (2009). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (5^e éd.). Anjou, Canada : Éditions CEC.
- Association d'éducation préscolaire du Québec (AÉPQ). (2004). *L'évolution de la profession enseignante à l'éducation préscolaire*. Montréal, Canada : Association d'éducation préscolaire du Québec.
- Baillauquès, S. et Breuse, É. (1993). *La première classe*. Paris, France : ESF éditeur.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd.) (J. Lecomte, trad.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bédard, J. (2002). *Fondements et perspectives de l'éducation préscolaire au Québec : pédagogie en contexte ludique* (thèse de doctorat non publiée). Université de Fribourg, Suisse.
- Bédard, J. (2010). Scolariser ou non la petite enfance : qu'en est-il de l'intervention éducative dans les maternelles québécoises? *L'intervention éducative*, 8(2), 1-7.
- Bodrova, E. et Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée : l'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. (2010). Le développement global de l'enfant au préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir au préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant* (p. 11-24). Anjou, Canada : Éditions CEC.
- Bouchard, C. et Fréchette, N. (2008). Introduction : le développement global de 0 à 5 ans. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs* (p. 1-28). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, S. (1998). Introduction et rappel des notions de base. Dans S. Bouchard et C. Cyr (dir.), *Recherche psychosociale. Pour harmoniser recherche et pratique* (p. 1-17). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. (2004). *La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques*. Récupéré le 13 mars 2016 de <http://formationspip.csaffluents.qc.ca/>
- Boutin, G. (2000). Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes. *Québec français*(119), 37-40.

- Boutin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal, Canada : Éditions Nouvelles.
- Brossard, L. et Marsolais, A. (1999). *Des pistes prometteuses : propos de leaders pédagogiques*. Sainte-Foy, Canada : Les Éditions MultiMondes.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse, France : Éditions universitaires du Sud.
- Bru, M. (2012). *Les méthodes en pédagogie* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Brun, J. (1994). Évolution des rapports entre la psychologie du développement cognitif et la didactique des mathématiques. Dans M. Artigue, R. Gras, C. Laborde et P. Tavnignot (dir.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France* (p. 67-83). Paris, France : La Pensée Sauvage éditions.
- Caffieaux, C. (2010). Relations entre savoir et pratiques. Le cas de la recherche sur les pratiques enseignantes à l'école maternelle en Communauté française de Belgique. Dans G. Brougère (dir.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (p. 19-30). Bruxelles, Belgique : P.I.E. Peter Lang.
- Castonguay, M. et Gauthier, C. (2012). *La formation à l'enseignement : atout ou frein à la réussite scolaire?* Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Charron, A. et Raby, C. (2007). Synthèse sur le socioconstructivisme. Dans C. Raby et S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : de la pratique à la théorie* (p. 119-133). Anjou, Canada : Les Éditions CEC.
- Chwalisz, K. D., Altmaier, E. M. et Russell, D. W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11(4), 377-400.
- Comité-conseil sur les programmes d'études. (2007). *Pour le renouvellement de la pratique enseignante. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSÉ). (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Coulibaly, M. et Karsenti, T. (2013). Étude du sentiment d'auto-efficacité des enseignants du secondaire au Niger à l'égard de l'ordinateur. *McGill Journal of Education*, 48(2), 383-401.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3^e éd.). Los Angeles, CA : Sage.

- Crête, J. (2009). L'éthique en recherche sociale. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5^e édition, p. 285-307). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Deaudelin, C., Dussault, M. et Brodeur, M. (2002). Impact d'une stratégie d'intégration des TIC sur le sentiment d'autoefficacité d'enseignants du primaire et leur processus d'adoption d'une innovation. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 391-410.
- Delhaxhe, A. (1997). Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 118, 106-125.
- Depover, C., Karsenti, T. et Komis, V. (2011). La recherche évaluative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e édition, p. 213-228). Montréal, Canada : ERPI.
- Desbiens, J.-F. (2012). Le béhaviorisme et l'approche scientifique de l'enseignement. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (3^e édition, p. 188-202). Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur, Chenelière Éducation.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal, Canada : McGraw-Hill.
- Deslauriers, J.-P. et Mayer, R. (2000). L'observation directe. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. St-Jacques et D. Turcotte (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 135-156). Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur.
- Duclos, G. (2011). *Attention, enfant sous tension! Le stress chez l'enfant*. Montréal, Canada : Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Dumouchel, M. (2015). *Questionnaire - projet doctoral*. Document inédit, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais à Gatineau, Canada.
- Dussault, M., Villeneuve, P. et Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 181-194.
- Emmer, E. T. et Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 755-765.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2^e éd.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Galand, B. (2011). Avoir confiance en soi. Dans É. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 255-268). Paris : Presses Universitaires de France.
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Savoirs, Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes, Hors-série*, 91-116.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Canada : Guérin.

- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101.
- Gauthier, C. (2005). De la pédagogie traditionnelle à la pédagogie nouvelle. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2^e édition) (p. 131-154). Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur, Chenelière Éducation.
- Gauthier, C. (2012). De la pédagogie traditionnelle à la pédagogie nouvelle. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (3^e édition) (p. 91-106). Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur, Chenelière Éducation.
- Gélinas, A. (2004). Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques : la perspective du changement en éducation. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation, un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 31-45). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Gibson, S. et Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy : A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gohier, C. et Anadòn, M. (2000). Le sujet, une posture épistémologique à la base de l'identité professionnelle de l'enseignant : Au-delà d'un modèle sociologique du sujet. Dans C. Gohier et C. Alin (dir.), *Enseignant-formateur : la construction de l'Identité professionnelle, recherche et formation* (p. 17-28). Paris, France : L'Harmattan.
- Gohier, C., Anadòn, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant, un professionnel* (p. 21-56). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C., Anadòn, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T. et Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students : Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136.
- Hasni, A. et Lebrun, J. (2008). L'analyse des pratiques d'enseignement pour soutenir le développement professionnel. Le cas de l'enseignement des sciences. Dans L. Talbot (dir.), *Les pratiques d'enseignement. Entre innovation et tradition* (p. 51-74). Paris, France : L'Harmattan.
- Hétu, J.-C. et Lavoie, M. (1999). Les débuts dans l'enseignement : les questions à aborder. Dans J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 7-17). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Hobeila, S. (2011). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e édition, p. 35-62). Montréal, Canada : ERPI.

- Hohmann, M., Weikart, D. P., Bourgon, L. et Proulx, M. (2007). *Partager le plaisir d'apprendre : guide d'intervention éducative au préscolaire* (2^e éd.). Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur.
- Hollingsworth, J. et Ybarra, S. (2012). *L'enseignement explicite : une pratique efficace*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 211-249). Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur.
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2008). Persévérance et santé chez les enseignants en insertion professionnelle. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 163-183). Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Jonnaert, P. (2007). Constructivisme et réformes curriculaires. Dans M. Gather Thurler et O. Maulini (dir.), *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes?* (p. 77-102). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Jonnaert, P. et Masciotra, D. (2007). Socioconstructivisme et logique de compétences pour les programmes d'études. Un double défi. Dans L. Lafortune, M. Ettayebi et P. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation* (p. 53-76). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Jonnaert, P. et Vander Borgh, C. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants* (3^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e éd.). Montréal, Canada : ERPI.
- Kintsch, W. (2009). Learning and constructivism. Dans S. Tobias et T. M. Duffy (dir.), *Constructivist theory applied to instruction : Success or failure?* (p. 223-241). New York, NY : Taylor & Francis.
- Korzybski, A. (1958). *Science and Sanity. An introduction to non-aristotelian systems and general semantics* (4^e éd.). Connecticut, CT : International Non-aristotelian Library.
- Lafortune, L. (2006). Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation : un processus exigeant une démarche de pratique réflexive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*(5), 187-202.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2002). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'appropriier une réforme en éducation*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Lalonde-Graton, M. (2003). *Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Langevin, L. (2007). *Conceptions, besoins et pratiques pédagogiques de professeurs d'université : perspectives pour la formation*. Récupéré de http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/539688/PT_LangevinL_rapport+2007_formation+profs+universit%C3%A9/3d6d1614-d04a-4ee2-bfc8-f3e7d983c295
- Larivée, S. J. et Terrisse, B. (2010). Jeu et apprentissage à la maternelle : entre finalités, intentions et pratiques éducatives. Dans G. Brougère et J. Bédard (dir.), *Jeu et apprentissage : quelles relations?* (p. 83-102). Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes, Hors-série*, 59-90.
- Legendre, M.-F. (2002). Le Programme des programmes : le défi des compétences transversales. Dans C. Gauthier et D. Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (p. 24-57). Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Legendre, M.-F. (2007). Que propose le socioconstructivisme aux enseignants? Dans V. Dupriez et G. Chapelle (dir.), *Enseigner* (p. 83-93). Paris : Presses Universitaires de France.
- Legendre, M.-F. (2012a). Jean Piaget et le constructivisme en éducation. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (3^e édition, p. 203-217). Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur, Chenelière Éducation.
- Legendre, M.-F. (2012b). Lev Vygotsky et le socioconstructivisme en éducation. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (3^e édition, p. 218-236). Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur, Chenelière Éducation.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, Canada : Guérin.
- Lenoir, Y. (2010). La réforme de la formation à l'enseignement au Québec. Un regard sociohistorique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 55, 37-48. Récupéré le 27 avril 2016 de <http://ries.revues.org/930>
- Lessard, C. et Tardif, M. (2003). *Les identités enseignantes : analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois, 1960-1990*. Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP.
- Marinova, K. (2011a). Jeu et apprentissages au préscolaire. *Québec français*(162), 64-65.
- Marinova, K. (2011b). À propos de la compétence ludique de l'enseignante du préscolaire. Dans M. Moldoveanu (dir.), *Les compétences des acteurs en éducation* (p. 101-115). Montréal, Canada : Peisaj.
- Martineau, S., Presseau, A. et Portelance, L. (2005). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière*. Récupéré le 3 mars 2016 de <http://www.insertion.qc.ca/?L-insertion-professionnelle-en>.

- Maulini, O. et Wandfluh, F. (2007). Organiser et planifier le travail scolaire. Des modèles théoriques aux pratiques des enseignants. Dans M. Gather Thurler et O. Maulini (dir.), *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes?* (p. 123-149). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.) (M. H. Rispal, trad.). Paris, France : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (1981). *Programme. Éducation préscolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (1997). *Programme. Éducation préscolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2001b). *L'éducation préscolaire : information aux parents*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2001c). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille et des Aînés (MFA). (2007). *Accueillir la petite enfance : le programme éducatif des services de garde du Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moreau, A. C., Leclerc, M. et Stanké, B. (2013). L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité. *Éducation et francophonie*, 41(2), 35-61.
- Morin, J. (2007). *La maternelle : histoire, fondements, pratiques* (2^e éd.). Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur, Chenelière Éducation.
- Nadeau, M.-A. (1988). *L'évaluation de programme : Théorie et Pratique* (2^e éd.). Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Nie, Y., Tan, G. H., Liao, A. K., Lau, S. et Chua, B. L. (2013). The roles of teacher efficacy in instructional innovation : its predictive relations to constructivist and didactic instruction. *Educational Research for Policy & Practice*, 12(1), 67-77.
- Paillé, P. (2006). Qui suis-je pour interpréter? Dans P. Paillé (dir.), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain* (p. 99-123). Paris, France : Armand Colin.
- Paillé, P. (2009a). Recherche qualitative. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3^e édition, p. 218-220). Paris, France : Armand Colin.
- Paillé, P. (2009b). Qualitative par théorisation (analyse). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3^e édition, p. 206-212). Paris, France : Armand Colin.

- Paquette, C. (1976). *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*. Laval, Canada : Éditions N.H.P.
- Paré, A. (1983). L'acte d'enseigner : geste d'art, source de perfectionnement. *Prospectives*, 19(4), 175-191. Récupéré le 6 janvier 2016 de <http://www.cdc.qc.ca/prospectives/19/pare-19-4-1983.pdf>
- Pelletier, D. (2011). *Activité-projet : pour le développement global de l'enfant* (2^e éd.). Montréal, Canada : Groupe Modulo.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris, France : ESF éditeur.
- Piaget, J. (1988). *Où va l'éducation*. Paris, France : Denoël/Gonthier.
- Pires, A.P. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 3-54). Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur.
- Poupart, J., Groulx, L.-H., Mayer, R., Deslauriers, J.-P., Laperrière, A. et Pires, A. P. (1998). *La recherche qualitative : diversité des champs et des pratiques au Québec*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive* (10^e éd.). Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Rey, B. (2011). Postface. Théorie et contraintes dans la pratique enseignante. Dans P. Maubant et S. Martineau (dir.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (p. 321-331). Ottawa, Canada : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Richard, M. et Bissonnette, S. (2012). Les sciences cognitives et l'enseignement. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (3^e édition, p. 237-255). Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur, Chenelière Éducation.
- Rondeau, K. et Paillé, P. (2016). L'analyse qualitative pas à pas : gros plan sur le déroulé des opérations analytiques d'une enquête qualitative. *Recherches qualitatives*, 35(1), 4-28.
- Rosenshine, B. et Stevens, R. (1986). Teaching Functions. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3^e édition, p. 376-391). New York, NY : Macmillan Publishing Company.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Sabourin, S., Valois, P. et Lussier, Y. (2005). L'utilisation des questionnaires en recherche. Une solution pratique qui nécessite une démarche rigoureuse. Dans S. Bouchard et C. Cyr (dir.), *Recherche psychosociale. Pour harmoniser recherche et pratique* (p. 263-304). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (2^e éd.). Los Angeles, CA : Sage.

- Savoie-Zajc, L. (2009a). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5^e édition, p. 337-360). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2009b). Triangulation (technique de validation par). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3^e édition, p. 285-286). Paris, France : Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e édition, p. 123-147). Montréal, Canada : ERPI.
- Schwandt, T. A. (2007). *The SAGE dictionary of qualitative inquiry* (3^e éd.). Los Angeles, CA : Sage.
- Schwartz, D. L., Lindgren, R. et Lewis, S. (2009). Constructivism in an age of non-constructivist assessments. Dans S. Tobias et T. M. Duffy (dir.), *Constructivist theory applied to instruction : Success or failure?* (p. 34-61). New York, NY : Taylor & Francis.
- Senge, P. (1991). *La cinquième discipline. L'art et la Manière des Organisations qui apprennent* (H. Plagnol, trad.). Paris, France : FIRST.
- Simard, D. (2012). Carl Rogers et la pédagogie ouverte. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (3^e édition, p. 156-172). Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur, Chenelière Éducation.
- Skinner, B. F. (1968). *La révolution scientifique de l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : Charles Dessart.
- Soodak, L. C. et Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27(1), 66-81.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Valzan, A. (2003). *Interdisciplinarité et situations d'apprentissage : organiser des activités pédagogiques en intégrant les processus d'apprentissage, le projet, l'interdisciplinarité et les compétences dans les situations d'apprentissage*. Paris, France : Hachette éducation.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques* (2^e éd.). Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur.
- Vygotsky, L. (2012). Analyse psychologique du processus pédagogique (L. Chaiguerova, trad.). Dans F. Yvon et Y. P. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation : recueil de textes et commentaires* (p. 141-171). Moscou, Russie : Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou.
- Watzlawick, P., Weakland, J.H. et Fisch, R. (1981). *Changements. Paradoxes et psychothérapie* (P. Furlan, trad.). Paris, France : Éditions du Seuil.

- Weber, S. et Mitchell, C. (2000). Le rôle de la culture populaire dans la négociation continue de l'identité professionnelle. Dans C. Gohier et C. Alin (dir.), *Enseignant-formateur : la construction de l'Identité professionnelle, recherche et formation* (p. 125-138). Paris, France : L'Harmattan.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B. et Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137-148.