

Comment soutenir l'articulation entre les croyances et les pratiques chez les (futurs) enseignants ?

Introduction au numéro

Geneviève Therriault, Anderson Araújo-Oliveira, Sylvie Fortier, Patrick Charland and Isabelle Vivegnis

Volume 10, Number 2-3, 2021

Comment soutenir l'articulation entre les croyances et les pratiques chez les (futurs) enseignants ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1081782ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1081782ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Therriault, G., Araújo-Oliveira, A., Fortier, S., Charland, P. & Vivegnis, I. (2021). Comment soutenir l'articulation entre les croyances et les pratiques chez les (futurs) enseignants ? Introduction au numéro. *Phronesis*, 10(2-3), 1–5. <https://doi.org/10.7202/1081782ar>

Comment soutenir l'articulation entre les croyances et les pratiques chez les (futurs) enseignants?

Introduction au numéro¹



Geneviève THERRIAULT*,
Anderson ARAÚJO-OLIVEIRA***, Sylvie FORTIER*,
Patrick CHARLAND*** et Isabelle VIVEGNIS**

*Université du Québec à Rimouski (UQAR), Canada
genevieve_therriault@uqar.ca
sylvie_fortier01@uqar.ca

**Université de Montréal, Canada
isabelle.vivegnis@umontreal.ca

***Université du Québec à Montréal, Canada
charland.patrick@uqam.ca
araujo-oliveira.anderson@uqam.ca

1. Note à l'intention des lecteurs et des lectrices : les textes de Therriault et al., Boucher et al., Vincent et Therriault puis Baillet et Therriault publiés dans ce numéro thématique étant issus de travaux partageant le même cadre théorique, il est possible que certains passages soient similaires à certains égards, mais les approches méthodologiques et les données analysées diffèrent d'un texte à l'autre.

Introduction

Au cours des quarante dernières années, de nombreuses recherches se sont intéressées aux croyances épistémologiques (ou l'épistémologie personnelle) – les conceptions quant à la nature de la connaissance et à son acquisition – d'étudiants au collège ou à l'université, tous programmes confondus (Baxter Magolda, 1987 ; Belenky et al., 1986 ; Crahay et Fagnant, 2007 ; Hofer et Pintrich, 1997, 2001 ; Perry, 1970 ; Schommer, 1994). Ces chercheurs en justifient l'analyse en évoquant ses effets notables sur différentes variables, que ce soit le degré d'engagement, la résolution de problèmes ou encore la réussite académique des étudiants. Plus récemment, cette question a fait l'objet de recherches auprès d'enseignants en exercice ou en formation initiale. Certaines études ont poussé l'analyse plus loin, examinant les relations complexes qui peuvent exister entre les croyances épistémologiques des enseignants et leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage (aussi appelées croyances pédagogiques), qui renvoient ici aux manières privilégiées pour enseigner et faire apprendre (Aypay, 2011 ; Chan et Elliot, 2004 ; Tang et al., 2012 ; Wanlin et al., 2019). Comme le proposent entre autres Fives et Buehl (2017) ainsi que Levin (2015), les croyances des enseignants constituent « des filtres, des cadres et des guides » particulièrement puissants puisqu'ils orientent les prises de décision et les actions dans la classe, ce qui soutient la pertinence de les étudier.

Néanmoins, plus rares sont les recherches ayant permis de cerner les effets des croyances et des conceptions des enseignants, qu'elles soient d'ordre épistémologique ou pédagogique, sur leurs pratiques d'enseignement effectives, définies comme les actions posées par l'enseignant en classe, en présence des élèves, tant en amont qu'en aval. Elles incluent alors la planification, les contraintes ainsi que les choix effectués (Altet, 2008 ; Vinatier et Altet, 2008). Il importe de noter que les systèmes éducatifs dans lesquels sont menées les recherches sur l'articulation entre les croyances, les conceptions et les pratiques des enseignants – qu'ils soient apprentis, débutants ou expérimentés – s'inscrivent très souvent dans un contexte de renouveau pédagogique où une conception socioconstructiviste du curriculum prévaut (Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Lafortune, Etteyabi et Jonnaert, 2007). Bien qu'une diversité de perspectives épistémologiques coexiste chez un même enseignant (Davis et Andrzejewski, 2009), force est de constater que le socioconstructivisme suscite l'adhésion de nombreux enseignants (aspirants ou actuels), et ce, tant à l'échelle nationale qu'internationale (Araújo-Oliveira, 2012, 2019 ; Bartos et Lederman, 2014). Toutefois, ces mêmes études mettent en évidence des inconsistances et des difficultés à mettre en œuvre de telles croyances à travers les pratiques effectives, entraînant des tensions plus ou moins vives chez les (futurs) enseignants (Therriault et Fortier, 2019). Ces constats convergent également avec les conclusions de l'enquête TALIS sur l'enseignement et l'apprentissage de l'OCDE (2013, 2019), témoignant là encore d'incohérences : des croyances majoritairement constructivistes s'expriment, alors que des pratiques généralement passives dominent (centrées sur l'exercitation et l'utilisation du manuel scolaire). Considérant ces constats ainsi que les arguments scientifiques selon lesquels les croyances des enseignants peuvent influencer les pratiques et la manière dont les élèves conçoivent à leur tour la connaissance, le développement des épistémologies personnelles constitue un point d'intérêt important pour la formation tant initiale que continue des enseignants (Fives et Buehl, 2017 ; Lunn et al., 2015). Il semble par ailleurs que les (futurs) enseignants ont assez peu d'occasions de réfléchir à cette articulation complexe entre leurs croyances – tant épistémologiques que pédagogiques – et leurs pratiques.

La problématique décrite en ces lignes apparaît présente à tous les ordres d'enseignement, du primaire à l'université, alors que la recherche de pratiques cohérentes avec les idéaux épistémologiques et pédagogiques constitue un besoin manifeste chez de nombreux enseignants, en quête de sens, d'émancipation professionnelle et de mieux-être (Vivegnis, 2016, 2018, 2020).

À cet égard, diverses questions se posent et méritent une attention plus particulière. Elles constituent autant d'axes autour desquels les diverses contributions de ce numéro thématique ont été élaborées :

- Comment les enseignants en formation ou en exercice sont-ils invités à prendre conscience de leurs croyances et de leurs conceptions, tant épistémologiques que pédagogiques ?
- Comment les enseignants en formation (ou les futurs enseignants) sont-ils préparés et accompagnés pour tendre vers un enseignement qui réponde à leurs croyances et à leurs conceptions, en tenant compte des réalités et des contraintes des milieux de pratique ?
- Quelles sont les opportunités (ou les freins) pour un enseignant en début de carrière dans l'expression de certaines inconsistances ou encore des difficultés vécues quant à la mise en œuvre de certaines croyances dans ses pratiques réelles ?
- En quoi la recherche de cohérence entre les pratiques enseignantes avec les croyances et les conceptions peut constituer un levier de développement professionnel chez les enseignants en formation ou en exercice ?
- Quels dispositifs de formation initiale ou continue participent de manière considérable à accompagner les enseignants dans l'arrimage de leurs conceptions et de leurs pratiques effectives ?

En voulant répondre à ces quelques questions, le présent numéro thématique rassemble des contributions qui aspirent à mieux cerner cette question épineuse de l'articulation entre les convictions (personnelles, épistémologiques, pédagogiques, ou autres) et les pratiques réelles ou encore à analyser différents dispositifs de formation (initiale et continue) qui entendent s'y attarder, ceci dans le but de mieux soutenir et accompagner les enseignants (que ces derniers soient aspirants, débutants, intermédiaires ou expérimentés) à cet égard.

Les douze contributions de ce numéro s'intéressent également aux enseignants des différents ordres d'enseignement, dans des situations et des contextes variés. Ces textes ont été regroupés sous différentes thématiques faisant écho à la problématique de ce numéro. Il s'agit au final de différents contextes d'éducation et de formation qui se prêtent particulièrement à l'analyse des articulations entre croyances, conceptions et pratiques chez des enseignants du Québec (Canada), de la Belgique francophone et de la France.

Le premier bloc renvoie au contexte pédagogique de manière assez générale en ce sens qu'il pose un regard « terrain » (de formatrices d'enseignants, d'accompagnatrices et de conseillères pédagogiques) sur la problématique du numéro thématique, celle de l'articulation entre conceptions et pratiques chez les enseignants, à partir de diverses expériences d'accompagnement de futurs enseignants et d'enseignants débutants à différents ordres d'enseignement (article 1 proposé par Damboise, Fortier, Arseneault, Prud'homme et Leblanc), Le deuxième bloc compte sept textes qui se fédèrent autour du contexte didactique et plus spécifiquement autour du contexte de la didactique des disciplines. Autour de l'enjeu de l'articulation croyances-pratiques, trois domaines d'enseignement y sont représentés, à savoir les sciences naturelles (SN) (article 2 rédigé par Therriault, Vivegnis, Morin, Charland et Araújo-Oliveira et article 3 proposé par Boissard et Potvin), les sciences humaines et sociales (SHS) (article 4 rédigé par Boucher, Therriault et Araújo-Oliveira et article 5 par Vincent et Therriault) et les mathématiques (article 6 proposé par Hanin, Laurent et Van Nieuwenhoven). Une perspective plus interdisciplinaire est également mise de l'avant au sens où deux textes croisent l'enseignement des SN et des SHS (article 7 porté par Baillet et Therriault et article 8 présenté par Baillet et Gérard).

Le troisième bloc intègre deux textes liés au contexte de l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD), le premier (article 9 rédigé par Jeziorski, Therriault et Morin) sur les croisements et les tensions entre les représentations sociales, les rapports aux savoirs et les pratiques enseignantes autour de questions environnementales socialement vives, l'autre (article 10 proposé par Redondo) sur la notion de praxéologie mobilisée

dans le but de soutenir l'articulation entre les fondements épistémologiques et les pratiques enseignantes dans le champ des pédagogies de l'EEDD. Le quatrième et dernier bloc compte deux textes liés au contexte de l'inclusion scolaire, toujours au regard de la problématique de l'articulation entre croyances et pratiques. Plus spécifiquement, l'article 11 (proposé par Charette, Chatenoud, Caouette et Souissi) interroge les connaissances, les croyances et les pratiques déclarées d'enseignantes autour de l'autodétermination des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère (DIMS), tandis que l'article 12 (rédigé par Kheroufi-Andriot) explore les perspectives ainsi que les limites d'un dispositif ULIS (unités localisées pour l'inclusion scolaire) visant à mieux articuler croyances et pratiques au regard de l'inclusion.

Voilà donc autant de manières d'appréhender cet objet complexe mais combien captivant qu'est l'étude de l'articulation entre croyances et pratiques auprès d'enseignants évoluant à différents ordres d'enseignement et dans des contextes fort divers, que ces derniers soient engagés dans une formation initiale, en processus d'insertion professionnelle ou en exercice depuis plusieurs années. Pour les soutenir dans cette articulation parfois difficile ou qui témoigne bien souvent d'écarts et de conflits entre ce qui relève de la pensée, et ce qui relève de l'agir, divers dispositifs de formation ont été imaginés. Certains textes de ce numéro s'attardent aux dispositifs de formation (initiale et continue) mis en œuvre à cette fin, tandis que d'autres cherchent à dresser un portrait nuancé et riche des caractéristiques des croyances et des pratiques et des possibles relations et tensions qu'elles dévoilent.

Bibliographie

Altet, M. (2008). Enseignants (pratiques professionnelles des). Dans A. Van Zanten (Dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 253-257). Presses universitaires de France.

Araújo-Oliveira, A. (2012). Finalités éducatives sous-jacentes aux pratiques des futurs enseignants du primaire : le cas de l'enseignement des sciences humaines et sociales au Québec. *Phronesis*, 1(4), 84-97. <https://doi.org/10.7202/1013239ar>

Araújo-Oliveira, A. (2019). L'intervention éducative en sciences humaines et sociales au primaire à travers les zones d'ombre des discours sur les pratiques d'enseignement. *Éducation et francophonie*, XLVII(2), 172-193. <https://doi.org/10.7202/1066453ar>

Aypay, A. (2011). The adaptation of the teaching-learning conceptions questionnaire and its relationship with epistemological beliefs. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(1), 21-29. <https://doi.org/10.1016/j.sbs-pro.2010.03.380>

Bartos, S. A. et Lederman, N. G. (2014). Teachers' knowledge structures for nature of science and scientific inquiry: Conceptions and classroom practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(9), 1150-1184. <https://doi.org/10.1002/tea.21168>

Baxter Magolda, M. B. (1987). The affective dimension of learning : Faculty-student relationships that enhance intellectual development. *College Student Journal*, 21, 46-58

Belenky, M. F., Clinchy, B., Goldberger, N. et Tarule, J. M. (1986). Women's ways of knowing. The development of self, voice, and mind. Basic Books.

Chan, K.-W. et Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.002>

Crahay, M. et Fagnant, A. (2007). À propos de l'épistémologie personnelle : un état des recherches anglo-saxonnes. *Revue française de pédagogie*, 167, 79-117. <https://doi.org/10.4000/rfp.830>

Davis, H. A. et Andrzejewski, C. E. (2009). Teacher beliefs. Dans E. M. Anderman et L. H. Anderman (Dir.), *Psychology of classroom learning : An encyclopedia* (p. 909-915). Macmillan Reference USA/Gale Cengage Learning.

Fives, H. et Buehl, M. M. (2017). The functions of beliefs: Teachers' personal epistemology on the pinning block. Dans G. Schraw, J. L. Brownlee, L. Olafson et M. VanderVeldt (Dir.), *Teachers' personal epistemologies. Evolving models for informing practice* (p. 25-54). Information Age Publishing (IAP).

Hofer, B. K. et Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 1-34. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>

Hofer, B. et Pintrich, P. R. (2001). *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Routledge.

Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*. Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L., Etteyabi, M. et Jonnaert, P. (2006) (dir.). *Observer les réformes en éducation*. Presses de l'Université du Québec.

Levin, B. B. (2015). The development of teachers' beliefs. Dans H. Fives et M. G. Gill (Dir.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (p. 48-64). Routledge.

Lunn, J., Walker, J. et Mascadri, J. (2015). Personal epistemologies and teaching. Dans H. Fives et M. G. Gill (Dir.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (p. 319-335). Routledge.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (2013). *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. http://www.oecd-ilibrary.org/education/resultats-de-talis-2013_9789264214293-fr

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (2019). *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*. <https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>.

Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years. A scheme*. Holt, Rinehart and Winston.

Schommer, M. (1994). An emerging conceptualization of epistemological beliefs and their role in learning. Dans R. Garner et P. A. Alexander (Dir.), *Beliefs about text and instruction with text* (p. 25-40). Erlbaum.

Tang, S. Y. F., Wong, A. K. Y. et Cheng, M. M. H. (2012). Professional learning in initial teacher education: Vision in the constructivist conception of teaching and learning. *Journal of Education for Teaching*, 38, 435-451. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.688549>

Therriault, G. et Fortier, S. (2019). Regard rétrospectif sur trois études concernant les rapports aux savoirs et les croyances épistémologiques: pistes pour la mobilisation de ces concepts dans la formation initiale des enseignants. Dans M.-F. Carnus, D. Baillet, G. Therriault et V. Vincent (Dir.), *Recherches sur le rapport au (x) savoir(s) et formation des enseignants. Un dialogue nécessaire et fructueux* (p. 101-124). De Boeck Supérieur.

Vinatier, I. et Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Presses universitaires de Rennes.

Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants: étude multicas* [thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières/Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/9331/1/D3198.pdf>

Vivegnis, I. (2018). Des conceptions aux postures d'accompagnement: réflexion pour la formation initiale. Dans F. Dufour, L. Portelance, C., Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (Dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale à l'enseignement* (p. 53-68). Presses de l'Université du Québec.

Vivegnis, I. (2020). Quelles compétences pour accompagner des enseignants débutants? Étude multicas. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 1-21. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9728/7560>

Wanlin, P., Laflotte, L. et Crahay, M. (2019). Enseignants en formation: croyances épistémiques et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. *Recherche & Formation*, 90, 119-134.

