

L'articulation des croyances et des pratiques dans l'enseignement des sciences humaines et sociales au secondaire : quelles pistes pour l'accompagnement des enseignants débutants ?

Alignment of beliefs and practices in the teaching of humanities and social sciences at the secondary level: what are the avenues for better support for beginning teachers?

Sébastien Boucher, Anderson Araújo-Oliveira et Geneviève Therriault

Volume 10, numéro 2-3, 2021

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

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1081786ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1081786ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Boucher, S., Araújo-Oliveira, A. & Therriault, G. (2021). L'articulation des croyances et des pratiques dans l'enseignement des sciences humaines et sociales au secondaire : quelles pistes pour l'accompagnement des enseignants débutants ? *Phronesis*, 10(2-3), 65–85. <https://doi.org/10.7202/1081786ar>

Résumé de l'article

L'étude présente des résultats partiels issus d'un projet plus vaste visant à soutenir le développement professionnel des enseignants débutants au regard de leur épistémologie personnelle. Sur la base d'une analyse thématique de données provenant d'entrevues d'explicitation, l'article se centre sur la question de l'articulation entre les croyances (épistémologiques et pédagogiques) et les pratiques déclarées de dix enseignants débutants de sciences humaines et sociales (SHS) au secondaire. Les résultats mettent en évidence le haut degré de raffinement des croyances épistémologiques des participants et la tendance constructiviste de leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. Les analyses effectuées témoignent toutefois de certaines incohérences entre les croyances et les pratiques de ces enseignants, desquelles se dégage une part non négligeable d'approches pédagogiques plutôt transmissives. Ces résultats conduisent enfin à la formulation de pistes pour l'accompagnement des enseignants débutants de SHS en formation continue autour de ces enjeux.

L'articulation des croyances et des pratiques dans l'enseignement des sciences humaines et sociales au secondaire : quelles pistes pour l'accompagnement des enseignants débutants ?

Sébastien BOUCHER*, Anderson ARAÚJO-OLIVEIRA* et Geneviève THERRIAULT**

* Université du Québec à Montréal, Canada
boucher.sebastien.5@courrier.uqam.ca
araujo-oliveira.anderson@uqam.ca

**Université du Québec à Rimouski, Canada
genevieve_therriault@uqar.ca

Mots-clés: Croyances épistémologiques; Conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage; Pratiques enseignantes; Enseignement des sciences humaines et sociales (SHS)

Résumé: L'étude présente des résultats partiels issus d'un projet plus vaste visant à soutenir le développement professionnel des enseignants débutants au regard de leur épistémologie personnelle. Sur la base d'une analyse thématique de données provenant d'entrevues d'explicitation, l'article se centre sur la question de l'articulation entre les croyances (épistémologiques et pédagogiques) et les pratiques déclarées de dix enseignants débutants de sciences humaines et sociales (SHS) au secondaire. Les résultats mettent en évidence le haut degré de raffinement des croyances épistémologiques des participants et la tendance constructiviste de leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. Les analyses effectuées témoignent toutefois de certaines incohérences entre les croyances et les pratiques de ces enseignants, desquelles se dégage une part non négligeable d'approches pédagogiques plutôt transmissives. Ces résultats conduisent enfin à la formulation de pistes pour l'accompagnement des enseignants débutants de SHS en formation continue autour de ces enjeux.

Title: Alignment of beliefs and practices in the teaching of humanities and social sciences at the secondary level: what are the avenues for better support for beginning teachers?

Keywords: Epistemological beliefs; Conceptions of teaching and learning; Teaching practices; Support; Teaching humanities and social sciences (HSS); Secondary school teachers.

Abstract: The study presents partial results from a larger project aimed at supporting the professional development of beginning teachers with respect to their personal epistemology. Based on a themat-

ic analysis of data from explanatory interviews, the article focuses on the articulation between beliefs (epistemological and pedagogical) and stated practices of ten beginning teachers of social sciences and humanities (SHS) in secondary schools. The results highlight the high degree of sophistication of the participants' epistemological beliefs and the constructivist tendency of their conceptions of teaching and learning. However, the analyses carried out show certain inconsistencies between the beliefs and practices of these teachers, from which a significant proportion of rather transmissive teaching approaches emerge. Finally, these results lead to the formulation of ways to support beginning SHS teachers in-service training around these issues.

Introduction

Les réformes contemporaines en éducation tendent à partager quatre caractéristiques, soit: 1) une logique de compétences; 2) une perspective constructiviste, voire socioconstructiviste, de la connaissance; 3) une centration sur les apprenants et 4) une importance accordée à la formation des enseignants (Jonnaert et al., 2020). Ces réformes résultent de grands débats interrogeant les finalités de l'école, la nécessité d'une refonte des contenus et des pratiques enseignantes, la réussite des élèves et la lutte contre le décrochage (Mathou, 2019).

Au Québec, la réforme implantée au cours des années 2000 propose un renouveau du curriculum scolaire, tant au primaire qu'au secondaire, et s'inscrit aussi dans une approche par compétences fortement teintée du paradigme de l'apprentissage centré sur l'élève (Borgès et Lessard, 2008). Les visions de l'enseignement et de l'apprentissage prônées par cette réforme se sont matérialisées au sein de la documentation officielle, notamment à l'intérieur du référentiel ministériel des compétences professionnelles en enseignement (Gouvernement du Québec, 2001), dont la mise à jour vient tout juste d'être publiée (Gouvernement du Québec, 2020), présentant les compétences nécessaires à la pratique professionnelle de l'enseignant.

Suivant une logique de professionnalisation, l'orientation donnée à la formation initiale et continue suggère un travail de réflexion critique sur les croyances et les conceptions de l'enseignement des enseignants, tant ceux en exercice que ceux qui y aspirent (Fortier et Therriault 2, 2019). Les conséquences de cet exercice sur la pensée et les conceptions des enseignants de demain ne sont donc pas fortuites, car la formation, particulièrement la formation initiale, contribuerait à expliquer une partie de leurs croyances d'ordre épistémologique et pédagogique (Demers et Éthier, 2013; Therriault et Harvey, 2013).

Sachant que l'approche constructiviste occupe une place importante tant dans les programmes universitaires de formation à l'enseignement (Gauthier et Mellouki, 2006; Lafortune et al., 2006), qu'au sein de la documentation officielle (Gouvernement du Québec, 2001, 2020) et des programmes scolaires québécois (Mathou, 2019), il est préoccupant de constater l'émergence d'un consensus international concernant les difficultés de sa mise en application sur le terrain à travers les pratiques enseignantes (OCDE, 2013, 2015, 2019). En effet, bien que les enseignants débutants du secondaire semblent dans une grande proportion partager des croyances majoritairement constructivistes, force est de reconnaître que leurs pratiques tendent à demeurer plutôt passives, répétitives et centrées sur l'utilisation d'exercices issus du manuel scolaire (Boutonnet, 2018; Fortier et Therriault, 2019; Moisan et Saussez, 2019).

Si les enseignants sont généralement attentifs aux prescriptions des programmes de formation et aux discussions concernant les finalités, les objets et les méthodes d'enseignement dont les réformes éducatives sont les vecteurs (Bouhon, 2012a), le contexte au sein duquel s'expriment leurs pratiques pourrait offrir une clé de compréhension de l'écart entre leurs croyances pédagogiques et leur matérialisation sur le terrain. À cet égard, Buehl et Beck (2015) soulèvent un ensemble de facteurs internes et externes à la réalité enseignante pouvant potentiellement expliquer ce constat. Parmi les facteurs internes se trouvent d'autres croyances ainsi que les connaissances, le niveau d'expérience, d'autoréflexion et de conscience qu'ont les enseignants de leurs pratiques. À cette liste s'ajoutent parfois un sentiment de déception et une désillusion éprouvée face au choc de la réalité, notamment en raison de l'importance du travail de préparation nécessaire à la mise en place des approches pédagogiques proposées dans le cadre des récentes réformes éducatives (Bouhon, 2012a, 2012b).

Les facteurs externes, quant à eux, concernent les habilités des apprenants et leur niveau de motivation, le manque de temps, la complexification et l'intensification des tâches, les contraintes organisationnelles et spatio-temporelles de l'école et de la classe, les normes du programme de formation, les ressources pédagogiques, la culture scolaire et communautaire, les contingences et les indéterminations du métier d'enseignant ainsi que les politiques éducatives (Bouhon, 2012a, 2012b; Buehl et Beck, 2015). Pour Moisan et Saussez (2019), il s'avère clair que la culture disciplinaire s'ajoute aux facteurs qui exercent une influence sur les pratiques et les conceptions des enseignants de sciences humaines et sociales (SHS), dont ceux qui évoluent en histoire au secondaire.

Or, il apparaît de plus en plus évident que les incohérences entre les croyances et les pratiques des enseignants sont source de tensions, d'autant plus vives en contexte d'insertion professionnelle, puisque leurs conditions d'intégration dans la profession s'avèrent particulièrement difficiles (Carpentier, 2019). En effet, les expériences problématiques que vivent les enseignants lors de cette période charnière peuvent « provoquer une érosion pédagogique et confiner l'enseignant dans une pratique de survie » (Mukamurera, 2014, p. 20). Pour Yadav et ses collaborateurs (2011), les conditions d'enseignement difficiles peuvent amener les enseignants à adopter un enseignement prenant appui sur une épistémologie personnelle moins évoluée que leurs croyances initiales, créant ainsi, ajoute Araújo-Oliveira (2010), des obstacles à l'émergence de pratiques renouvelées en conformité avec les orientations des programmes de formation.

Au regard de ces enjeux, un projet de recherche¹ a été mis en place afin de cerner les articulations entre les croyances épistémologiques et pédagogiques et les pratiques d'enseignants débutants en vue de l'élaboration et de la mise à l'essai d'un dispositif d'accompagnement en formation continue. Cette initiative a été réalisée en deux phases à l'aide d'une méthodologie mixte poursuivant trois objectifs : en phase 1 : (1) examiner les interrelations entre les croyances épistémologiques, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et les pratiques d'enseignants débutants de sciences naturelles (SN) et de sciences humaines et sociales (SHS) au secondaire ; en phase 2 ; (2) mettre au point une démarche d'accompagnement permettant d'engager une réflexion explicite au regard de ces différents construits théoriques et de la manière dont ils interagissent ; et (3) évaluer les retombées de cette démarche sur le positionnement épistémologique et pédagogique de quatre enseignants débutants dans le cadre de la mise en œuvre d'un dispositif d'accompagnement en formation continue.

Les résultats présentés dans cet article sont issus de la première phase du projet. Son intention est de tracer un portrait qualitatif des articulations entre croyances, conceptions et pratiques auprès d'un échantillon restreint d'enseignants débutants (n = 10) de sciences humaines et sociales (SHS) œuvrant dans le contexte éducatif québécois. Tout d'abord, une recension des écrits scientifiques mettra en lumière le manque de recherches et de formations auquel nous tenterons d'apporter quelques éléments de réponse. Seront ensuite présentés le cadre de référence et la méthodologie mobilisée afin de produire les résultats de l'étude. De l'analyse de l'articulation entre les croyances, les conceptions et les pratiques enseignantes des participants se dégagent en conclusion quelques pistes pouvant s'avérer utiles à l'accompagnement d'enseignants en début de carrière.

Panorama des études portant sur les relations croyances-pratiques des enseignants

Des recherches mettent en évidence que les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage (CEA) – aussi appelées dans cet article les croyances pédagogiques – des enseignants en formation initiale sont intimement liées à leurs croyances épistémologiques, c'est-à-dire leurs pensées et leurs conceptions face à la connaissance et à son mode d'acquisition (Chan et Elliott, 2004). Or, l'articulation entre les croyances pédagogiques et les pratiques des enseignants en insertion professionnelle n'apparaît pas jouir de la même constance, et pourrait être tributaire d'un contexte de transition et des réalités de l'enseignement, comme le fait d'avoir à couvrir le programme de formation dans les délais prescrits (Cheng et al., 2009).

¹ Financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH, Subvention de développement Savoir, 2018-2022), cette recherche est pilotée par Geneviève Therriault, Isabelle Vivegnis, Patrick Charland et Anderson Araújo-Oliveira. D'autres contributions de ce numéro thématique y sont d'ailleurs rattachées.

Dans un cas comme dans l'autre, on admet que les conceptions des enseignants sont susceptibles d'affecter leurs pratiques en salle de classe et de contribuer ultimement à la réussite des élèves (Brownlee et al., 2011 ; Schraw et al., 2017). Toutefois, ces études ne tiennent pas toujours compte des cultures disciplinaires au sein desquelles œuvrent les enseignants en formation (Therriault, 2008 ; Therriault et al., 2010), notamment en ce qui a trait aux domaines des sciences naturelles (SN).

L'effet des croyances et des conceptions sur les pratiques d'enseignement fait l'objet d'un intérêt scientifique somme toute assez récent (Yadav et al., 2011). Des études menées auprès d'enseignants issus du domaine des SN tendent à faire état de l'inconstance de l'articulation entre leurs croyances, conceptions et pratiques ; et des difficultés importantes qu'éprouvent certains enseignants à transposer leurs convictions constructivistes dans la pratique professionnelle (Bartos et Lederman, 2014 ; Ogan-Bekiroglu et Akkoç, 2009 ; Savasci et Berlin, 2012 ; Uzuntiryaki et al., 2010).

Toutefois, les travaux entrepris au Québec par Demers et Éthier (2013) laissent entrevoir la possibilité que le constat ne soit pas exactement le même du côté des enseignants de SHS. Tout d'abord, leurs analyses mettent en lumière l'impact que les croyances épistémologiques peuvent avoir sur les pratiques en salle de classe. De plus, leurs résultats font état de la cohérence entre le rapport aux savoirs des enseignants dont les convictions sont constructivistes et certaines de leurs pratiques. En effet, leurs données indiquent que ces enseignants ont tendance à intervenir afin de rendre les apprenants actifs et leur soumettre des tâches plus complexes que le simple repérage d'information dans le manuel de référence ou dans les notes de cours. Or, l'ensemble (N = 7) des participants à leur recherche (que leurs convictions soient constructivistes ou plus traditionnelles) semble adhérer à ce que ces chercheurs qualifient de « vulgate historique », à savoir la poursuite et l'atteinte des « bonnes réponses » que devraient formuler les élèves ; même lorsque ces derniers sont engagés dans des activités dont les visées sont de nature interprétative. De façon plus générale, les analyses qualitatives effectuées témoignent également d'un écart considérable entre les pratiques enseignantes et les pratiques de référence savantes et les énoncés de compétences issus de la documentation officielle (ministérielle). Les auteurs expliquent cet écart en s'appuyant sur l'analyse des propos des enseignants, qui font état de la lourdeur du programme de formation, de l'incapacité des élèves à en atteindre les exigences, et des contraintes et difficultés associées aux impératifs de la forme scolaire (temporels, structurels et contextuels). Enfin, les participants à cette recherche rappellent que le style d'évaluation normatif imposé par le Ministère les contraint à façonner leurs pratiques de manière à poursuivre une finalité tout aussi normative, nonobstant les fondements de leurs convictions pédagogiques.

Ailleurs dans le monde, une myriade d'études tend à illustrer le fait que les pratiques enseignantes en SHS et le discours que les enseignants entretiennent à l'égard de leurs pratiques se centrent avant tout sur la transmission de connaissances factuelles (Araújo-Oliveira, 2012 ; Lautier et Allieu-Mary, 2008 ; Nokes, 2010). Des recherches menées au Québec au cours des dix dernières années laissent entrevoir un constat similaire du côté des futurs enseignants dans le domaine, dont les pratiques peinent à faire développer des apprentissages véritablement conceptuels chez les élèves (Araújo-Oliveira, 2019 ; Boutonnet, 2015 ; Moisan et Saussez, 2019). Chez les enseignants d'histoire en exercice au secondaire, ce constat pourrait en partie être attribuable à une forte culture disciplinaire centrée sur l'acquisition de faits, et soulève des questions concernant la capacité de la formation initiale à faire la promotion d'un enseignement de l'histoire ayant une portée « citoyenne, critique et transformative » (Moisan, 2019). Les résultats de Bouhon (2012a) vont également dans ce sens puisqu'ils mènent à l'idée qu'un positionnement épistémologique en faveur de la construction d'un questionnement, de l'ébauche d'une problématique et de la mise en recherche de la classe autour d'un objet d'enquête soit tout simplement étranger à la culture disciplinaire des enseignants d'histoire.

À notre connaissance, peu de recherches se sont intéressées de manière spécifique à l'articulation entre les croyances épistémologiques et pédagogiques, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et les pratiques des enseignants débutants de SHS. Considérant l'ampleur et la diversité des facteurs et des contraintes pouvant potentiellement expliquer les écarts et les incohérences documentées par la recherche en marge des

prescriptions ministérielles issues des dernières réformes en éducation, il est facile d'imaginer la portée de cette problématique chez les enseignants en insertion dans la profession en raison des multiples défis auxquelles ces derniers sont confrontés.

Si une démarche visant à soutenir le développement professionnel des enseignants débutants est considérée par divers auteurs (Fortier et Therriault, 2019; Mukamurera, 2014; Richter et al., 2013; Vivegnis, 2016) comme une piste pouvant contribuer à amoindrir certaines des déceptions professionnelles des enseignants dont plusieurs finissent par décrocher de la profession (Karsenti, 2017), force est de reconnaître que peu d'écrits scientifiques présentent les résultats d'initiatives concrètes. Ce problème est à l'origine du projet de recherche dont émanent les résultats présentés dans cet article. Répondre au manque de connaissances concernant l'articulation entre les croyances et les pratiques des enseignants de SHS en contexte d'insertion professionnelle constitue à notre sens une étape à franchir en amont de la réalisation de la phase d'élaboration et d'implantation du dispositif d'accompagnement envisagé dans le cadre de la recherche plus vaste.

Cadre de référence

Le cadre de référence sous-jacent aux analyses rapportées au sein de cet article s'appuie sur trois concepts: 1) les croyances épistémologiques, 2) les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et 3) les pratiques enseignantes.

Le concept de croyances épistémologiques (epistemological beliefs) est issu des recherches anglo-saxonnes dans le domaine de la psychologie cognitive. Il se définit comme l'étude des croyances d'étudiants et d'enseignants à propos de la nature de la connaissance et de son mode d'acquisition (Hofer et Pintrich, 1997). Dans le cadre de cette recherche, l'analyse des croyances épistémologiques des participants s'appuie sur trois des quatre dimensions² issues de la matrice théorique de Hofer (2000, 2004).

Conformément aux travaux de cette chercheuse du domaine de l'épistémologie personnelle (personal epistemology) – souvent considéré comme un terme synonyme aux croyances épistémologiques, la certitude du savoir renvoie au degré selon lequel on considère la connaissance comme fixe ou plus fluide, et se pose généralement en tant que continuum qui est appelé à évoluer à travers le temps. À des niveaux dits inférieurs de raffinement ou de sophistication épistémologique, la vérité absolue existe et la connaissance est certaine, tandis qu'aux niveaux supérieurs, la connaissance est provisoire, incertaine et évolutive. Ainsi, l'ouverture à de nouvelles interprétations du savoir et la reconnaissance du caractère malléable et réfutable des théories constituent le stade le plus élevé du jugement réflexif.

Pour Hofer (2000), qui s'appuie sur les travaux fondateurs de Schommer (1990, 1994) dans le champ de l'épistémologie personnelle, la simplicité du savoir peut être représentée sur un continuum allant de l'accumulation de faits à une conception plus élaborée constituée de concepts hautement interreliés. En d'autres termes, une vision moins raffinée de la connaissance s'appuie principalement sur des faits distincts, concrets et vérifiables, s'opposant alors à une conception du savoir en tant qu'entité relative, contextuelle et contingente.

Dans la majorité des croyances moins sophistiquées de la connaissance, la source du savoir est étrangère au sujet pensant, et provient généralement d'une autorité externe d'où elle peut être transmise (Hofer, 2004). Aux antipodes de cette conception se situe une personne qui se perçoit en tant qu'objet de connaissance étant appelée à construire le savoir dans l'interaction avec les autres. King et Kitchener (1994) dépeignent ce passage de l'acte de connaître à un niveau supérieur tel un tableau où le sujet abandonne son rôle de spectateur afin d'investir celui d'architecte de la production des connaissances. Dès lors, le savoir serait en quelque sorte le produit d'une réflexion critique basée sur l'investigation et l'expérience personnelle.

2.L'analyse des croyances épistémologiques exposée dans cet article se limite effectivement à trois des quatre dimensions définies par Hofer (2000) - la quatrième et dernière dimension théorique étant la justification ou l'évaluation du savoir. Ce choix a été fait pour des raisons liées strictement à l'espace limité dans la présentation des résultats.

C'est à la lumière des travaux de différents chercheurs (Aypay, 2011 ; Chan et Elliott, 2004 ; Tang et al., 2012) que prend forme notre définition des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage (aussi appelées croyances pédagogiques), soit les manières privilégiées pour enseigner et faire apprendre. À des fins d'analyse et de contraste, notre perspective renvoie à une dichotomie bien connue entre la conception traditionnelle (aussi dite transmissive ou béhavioriste) et la conception constructiviste (et socioconstructiviste) de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette dernière se centre sur l'élève en l'invitant à construire activement ses connaissances en interaction avec ses pairs et les adultes afin d'interpréter le monde. L'enseignant y assume un rôle de facilitateur et met en place des expériences d'apprentissage signifiantes, propices à la coopération et favorisant la mise en œuvre d'une pensée critique et réflexive. En opposition au paradigme constructiviste, la conception traditionnelle est centrée sur l'enseignant, lui qui constitue la principale source de connaissance. L'élève y reçoit passivement les savoirs, souvent par l'entremise des manuels scolaires ou d'un enseignement magistral où les interactions peuvent parfois avoir l'apparence d'un dialogue faussement vivant (Bru, 2015).

On pourrait dire de cette vision de l'enseignement et de l'apprentissage qu'elle est réductrice, ou encore qu'elle manque de nuances. Mais tel que mentionné précédemment, l'objectif ici est de favoriser la distinction entre deux pôles d'un continuum au sein duquel s'inscrivent d'autres conceptions (humaniste, cognitiviste, sociocognitiviste, etc.), comme le rappellent plusieurs auteurs (Fives et Gill, 2015 ; Fives et al., 2015), notamment lorsqu'il est question de l'enseignement des SN (Lane, 2015) et des SHS (Markic et al., 2016 ; Taylor et Booth, 2015). Ces conceptions sont de nature à générer des pratiques enseignantes très variées en contexte scolaire.

Outre les actions posées par l'enseignant en classe en présence des élèves, notre conception de l'étude des pratiques enseignantes comprend les procédés de mise en œuvre et de planification de l'activité dans une situation donnée en fonction des contingences du contexte. Composées de multiples dimensions interreliées (Clanet et Talbot, 2012 ; Lenoir et Vanhulle, 2006), les pratiques enseignantes sont prioritairement ici abordées à la lumière des propos d'Altet (2006, 2008) dans l'ordre d'une typologie que nous avons précisée au regard d'une analyse somme toute inductive du discours des participants sur leurs pratiques. Dans ce contexte, les pratiques enseignantes sont analysées en rapport à leur dimension instrumentale, technique et contextuelle.

La dimension instrumentale renvoie aux finalités poursuivies par l'enseignant. On pourrait alors penser aux apprentissages ciblés par son intervention éducative, ou encore aux compétences ou aux attitudes qu'il vise à faire développer chez les élèves. La dimension technique, quant à elle, correspond aux savoir-faire spécifiques et aux gestes professionnels de l'enseignant. On y retrouve également l'organisation typique du déroulement d'une leçon, les approches pédagogiques et les stratégies d'enseignement. En quelque sorte, cette dimension des pratiques enseignantes répond à des questions telles que : comment et avec quoi enseigner ? Comment faire apprendre ? Des pratiques liées à l'évaluation des apprentissages et à la différenciation pédagogique peuvent aussi s'y retrouver. Finalement, la dimension contextuelle renvoie aux contraintes et aux difficultés (Buehl et Beck, 2015 ; Mansour, 2009) orientant les choix et les prises de décisions de l'enseignant (Altet, 2006, 2008 ; Vinatier et Altet, 2008).

Méthodologie

Sur le plan méthodologique, notre approche renvoie à la recherche qualitative/interprétative au sens où l'entend Savoie-Zajc (2018) en raison de la nature des données (propos des enseignants à l'égard de leurs croyances, conceptions et pratiques) et de l'épistémologie sous-jacente aux modalités déployées afin de les analyser. La population dont est issu l'échantillon est celle des enseignants de SHS en processus d'insertion professionnelle, que l'on peut également qualifier d'enseignants débutants. Un échantillon de convenance a été constitué à partir de volontaires. Ces enseignants ont été repérés sur la base d'un questionnaire fermé auquel ils ont répondu quelques semaines avant la conduite des entretiens (avril à juin 2019). Le lien vers le questionnaire hébergé sur la plateforme SurveyMonkey a été publié sur les réseaux sociaux de divers groupes et associations d'enseignants de sciences et technologies (ST) et d'univers social (US) au Québec, ce qui a permis à 215 enseignants, dont 59 débutants, d'y répondre.

Cette première étape a permis de recueillir des données quantitatives au regard des trois concepts faisant l'objet de la recherche : croyances épistémologiques, conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et pratiques enseignantes en SN et en SHS au secondaire. Parmi ces 215 enseignants, 25 appartiennent au domaine des sciences humaines et sociales et ont cumulé moins de dix années d'expérience. Tous ont un statut précaire (sans permanence), et n'ont que très peu d'expérience d'enseignement dans leur discipline de formation. Dans un espace conçu à cette fin dans le questionnaire, dix se sont montrés intéressés à prendre part à un entretien visant à expliciter les réponses données dans l'outil quantitatif. Cet article se centre sur les données qualitatives tirées des entretiens menés auprès de ces dix enseignants débutants de SHS, dont voici les principales caractéristiques.

L'échantillon est composé d'autant d'hommes et de femmes. Neuf de ces enseignants ont cumulé entre quatre mois et cinq années d'expérience dans le métier, un seul enseigne depuis huit ans en majorité dans d'autres disciplines que l'US. Ils proviennent de diverses régions du Québec (Montréal, Montérégie, Mauricie, Capitale-Nationale, Gaspésie), dont trois du Bas-Saint-Laurent. La plupart (8) détiennent un baccalauréat de 120 crédits en enseignement secondaire – profil univers social – réalisé dans une université québécoise. Deux détiennent une formation disciplinaire de premier cycle (par exemple, en histoire) et une maîtrise qualifiante en enseignement de l'univers social au secondaire.

L'outil principal de recueil de données est l'entretien d'explicitation inspiré de la technique mise au point par Vermersch (2011), dont l'objectif est de tracer un portrait des enseignants débutants de SHS à l'égard de l'épistémologie personnelle, des croyances pédagogiques et des pratiques enseignantes. Le canevas d'entretien permet en fait aux participants d'approfondir les dimensions abordées précédemment dans le questionnaire. La première partie de l'entretien effectue un retour sur un certain nombre d'items (six à huit) du questionnaire se rapportant aux quatre dimensions des croyances épistémologiques (certitude, simplicité, source et justification du savoir)³. Pour ce faire, un rappel de l'item et de la réponse donnée est effectué par l'interviewer puis le participant est amené à la justifier et à l'expliquer. Par exemple : « À l'item 4, vous avez indiqué être en désaccord avec ceci : « En SHS, ce qui est vrai ou certain ne change pas », pourriez-vous dire pourquoi ? »⁴. La seconde partie effectue un retour analogue sur quelques items (environ six) du questionnaire qui concernent les conceptions traditionnelle et constructiviste de l'enseignement/apprentissage⁵. À nouveau, les participants sont invités à justifier et à expliquer leurs réponses, dont voici un exemple : « Q31 Les idées des élèves sont importantes et devraient être considérées avec tout le soin nécessaire. ». La troisième partie qui touche les pratiques enseignantes emprunte la même démarche et permet une explicitation des réponses données à propos d'environ six des onze groupes de questions que comporte une section du questionnaire développé par l'OCDE (2013) sur l'enseignement et l'apprentissage⁶. Ces questions renvoient aux pratiques pédagogiques s'appliquant dans une classe spécifique d'US. À partir d'une échelle (1 = Jamais ou presque jamais ; 4 = À chaque séance ou presque), les participants devaient indiquer à quelle fréquence ils utilisent l'une ou l'autre des méthodes d'enseignement répertoriées dans cette classe d'US pendant l'année scolaire. Voici deux exemples : a) je donne des exercices similaires aux élèves jusqu'au moment où je suis sûr qu'ils ont tous compris la matière ; b) les élèves travaillent à des projets qui leur prennent une semaine au moins.

Les propos des participants ont été enregistrés puis transcrits, pour ensuite se voir importés au sein du logiciel NVivo 12. Une grille d'analyse thématique a été développée en s'inspirant des méthodes proposées par Creswell et Poth (2018). Concrètement, une lecture flottante des données a permis d'identifier une partie des thématiques abordées lors des entretiens et de les rattacher aux différentes dimensions du cadre conceptuel de manière à constituer une première version de la grille d'analyse.

3. Ce questionnaire d'épistémologie personnelle centré sur les disciplines a été développé par Hofer (2000) puis traduit et adapté par Therriault (2008). Il s'agit d'un questionnaire fermé comportant 27 énoncés pour lesquels les répondants doivent se positionner à partir d'une échelle Likert à cinq niveaux : 1 = Fortement en désaccord ; 5 = Fortement en accord.

4. Au moment de l'entretien, le participant a avec lui sa copie du questionnaire auquel il a répondu quelques semaines plus tôt, au printemps 2019.

5. Ce questionnaire fermé sur les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage compte 30 items s'appuyant sur la même échelle de Likert que celle liée aux croyances épistémologiques. Il a été traduit et adapté de Chan et Elliott (2004) par Harvey, Therriault et Simard (2010).

6. Cette partie du questionnaire reprend un certain nombre d'items de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE (2013) se rapportant aux pratiques pédagogiques dans une classe spécifique d'Univers social (US). Une autorisation de l'organisation internationale a été obtenue au préalable.

Cette version ensuite a été débattue au sein de l'équipe de recherche, puis bonifiée dans l'optique d'arriver à circonscrire la grande majorité des propos des participants. Chacune des thématiques identifiées s'est vue accorder une définition et un exemple issus des verbatims de façon à assurer la cohérence de l'interprétation des propos des participants.

La grille d'analyse des données a été mise à l'épreuve afin de coder le verbatim de l'un des entretiens de manière indépendante par deux membres⁷ de l'équipe de recherche. Au terme de cet exercice, certaines définitions ont été reformulées et quelques thématiques ont été ajoutées de façon à mettre sur pied un outil d'analyse à la fois cohérent avec le cadre de référence, les propos des participants et les conceptions des membres de l'équipe de recherche ayant participé au processus. Le tableau 1 présente la grille d'analyse retenue, notamment les sous-thématiques ciblées en raison de leur prépondérance au sein du discours des participants et des éléments de réponse qu'elles apportent eu égard au problème étudié.

Tableau 1
Grille d'analyse : concepts, thèmes et sous-thèmes

| Concepts | Thèmes | Sous-thèmes |
|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Croyances épistémologiques | 1.1. Certitude du savoir | <ul style="list-style-type: none"> • Savoir changeant ou évolutif • Savoir subjectif ou interprétatif • Savoir nuancé ou relatif |
| | 1.2. Simplicité du savoir | <ul style="list-style-type: none"> • Savoir complexe |
| | 1.3 Source du savoir | <ul style="list-style-type: none"> • Savoir interne ou personnel - sujet actif |
| 2. Conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage | 2.1 Conception constructiviste | <ul style="list-style-type: none"> • Construction de connaissances • Rôle de l'enseignant |
| | 2.2 Conception flexible (mixte ou nuancée) | |
| 3. Pratiques enseignantes | 3.1 Dimension instrumentale | <ul style="list-style-type: none"> • Finalités éducatives |
| | 3.2. Dimension technique | <ul style="list-style-type: none"> • Déroulement typique • Approches pédagogiques (stratégies d'enseignement) • Outils didactiques (matériel) |
| | 3.3. Dimension contextuelle | <ul style="list-style-type: none"> • Mise en œuvre (contraintes et difficultés) |

Dans la section suivante, les résultats issus des entretiens d'explicitations sont présentés de façon à mettre en évidence le caractère et la nature des croyances épistémologiques, des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et des pratiques enseignantes des participants. À l'occasion, des extraits du discours de ces enseignants viennent illustrer la synthèse que nous en avons faite à titre d'artefact de leurs propos. Les codes (S01, S02, S03...) permettent de situer le sujet participant tout en assurant son anonymat.

Présentation des résultats

La présentation des résultats s'articule autour des trois concepts orientant l'analyse et se décline au fil des différentes thématiques répertoriées au sein de la grille ci-dessus.

7.Nous tenons ici à remercier Pascale Bergeron, stagiaire au doctorat en éducation à l'UQAR, qui a travaillé avec Sébastien Boucher à l'élaboration de la grille d'analyse à partir des transcriptions des 18 entretiens menés auprès des enseignants débutants de SN (8) et de SHS (10) .

Croyances liées à la certitude du savoir

Les propos de l'ensemble des participants témoignent globalement de leur adhésion à une conception assez changeante ou évolutive du savoir en SHS. En entretien, les enseignants mentionnent que les connaissances dans ce domaine évoluent en fonction des éléments de preuve (par exemple : résultats de recherches, faits obtenus, sources d'information consultées) recueillis au fil du temps. Or, la conception du savoir valorisée par une majorité de nos participants ne semble pas se limiter à la seule accumulation de données empiriques. Pour ces enseignants, les connaissances de SHS ne prennent réellement forme qu'à la lumière de l'interprétation des données, un regard qui lui aussi est appelé à évoluer en fonction de la perception, des principes, des hypothèses et des concepts auxquels le sujet pensant – créateur du sens accordé au savoir – se réfère. Ainsi, la plupart des enseignants interrogés estiment que la « vérité » peut être établie « jusqu'à la preuve du contraire », comme l'illustre cet extrait :

« Dans le fond, on a une vérité jusqu'à ce que l'on en trouve une autre [...]. On a une vérité une fois qu'elle est établie, mais elle peut toujours être changée par les nouvelles recherches, par les nouvelles orientations, par les nouvelles visions. » (S01).

Les propos tenus par plusieurs participants font aussi état d'une conception plutôt subjective ou interprétative du savoir à propos des SHS. Pour cette enseignante, cette conception semble intimement liée à la nature de sa discipline de spécialisation :

« Donc, c'est tout le temps de l'interprétation, une interprétation d'un événement. C'est pour ça qu'on fait faire des espèces de débats où l'on veut confronter les idées, où on veut que l'élève interprète une situation [...] où on a des acteurs qui s'opposent sur un même sujet à un événement donné. » (S10).

De plus, l'interprétation d'une situation ou d'un événement varie en fonction du contexte, des biais, des expériences, du vécu et de la vision du monde des individus, comme l'indique cette enseignante :

« Il y a de l'interprétation, je crois, en sciences humaines qui peut diverger, qui peut être différente selon les divers experts [...] souvent, même quand on croit que les gens comprennent tous de la même façon [...] on se rend compte que nous n'avons pas tous compris la situation de la même façon du tout. Il y a d'énormes nuances qui font en sorte que c'est difficile. » (S07).

Les propos de la plupart des participants font également état d'une vision du savoir nuancée ou relative en SHS où différents points de vue peuvent se valoir. Pour ces enseignants, le caractère certain ou incertain du savoir dépend des méthodes employées, des sources d'information mobilisées, de l'angle d'approche de chaque recherche et des différents concepts qui orientent l'analyse. À leurs yeux, le savoir dans ce domaine serait vrai jusqu'à la preuve du contraire si toutefois il est généré par la synthèse de différentes perspectives et si les conclusions de recherches employant des méthodes variées convergent. À cet égard, deux enseignants (S061, S08) rappellent que l'Univers Social est une discipline « humaine », où différents points de vue peuvent se valoir. Un autre enseignant (S09) abonde dans le même sens, en ajoutant qu'il est important de consulter différents auteurs sur le même thème pour se faire une idée plus nuancée. Ce dernier estime que le caractère relatif du savoir en SHS est en phase avec la visée du programme scolaire d'US, ce qu'une autre enseignante (S10) rattache à l'idée de comparer différentes sources, de les débattre et de les questionner.

Croyances liées à la simplicité du savoir

Pour plusieurs des participants aux entretiens d'explicitation, le savoir en SHS est de nature complexe au sens où il est composé de nombreux concepts interreliés.

En sciences humaines, la compréhension des idées nécessite de prendre en considération des conceptions souvent opposées qui fluctuent en fonction d'une multitude d'opinions, d'aspects et d'exceptions aux règles, comme l'exprime cet enseignant :

« S'il y a souvent une complexité de compréhension de l'idée, et que les idées s'opposent, c'est sûr qu'on arrive à saisir, mais c'est très difficile de bien saisir. [...] C'est tellement vaste les sujets d'étude et les opinions que ça devient immensément complexe de comprendre tous les points de vue qui vont diverger sur une idée. » (S08).

Selon ces participants, les savoirs liés aux SHS découlent principalement des liens que l'on peut établir en différentes idées. Pour cette raison, il leur apparaît important d'éviter de former des élèves qui se limitent simplement à « connaître des faits ». Pour un enseignant d'US (S09), l'objectif est de les amener à réaliser des opérations intellectuelles, à se doter d'une méthode de travail et à porter un jugement critique.

Croyances liées à la source du savoir

Les propos tenus par plusieurs enseignants indiquent l'adoption d'une posture critique face au savoir en SHS. Comme l'exprime une participante (S02), « l'histoire est une construction sociale, une interprétation des faits ». Pour ces derniers, il apparaît impossible d'accepter les réponses formulées par les experts sans les comprendre, sans poser de questions, et sans viser à dépasser l'information que l'on trouve dans les manuels scolaires. En relation avec cette sous-thématique, on retrouve aussi l'idée que l'enseignant de ce domaine se doit de « compléter » les connaissances à enseigner, notamment dans le cas où il ne les maîtrise ou ne les comprend pas entièrement. À cet effet, quelques participants mentionnent que la démarche d'évaluation critique des savoirs réside au cœur de la compétence professionnelle et des obligations éthiques des enseignants. Il leur apparaît donc essentiel de contre-vérifier l'avis des experts et de consulter plusieurs auteurs pour en arriver à faire émerger des nuances autour des savoirs qu'ils enseignent. Pour l'un d'eux (S03), l'expérience personnelle (comme un stage d'enseignement) peut contribuer à changer la manière de connaître certaines choses et de les enseigner.

Conception constructiviste

L'analyse des entretiens témoigne par ailleurs de l'adhésion d'une majorité des participants à une conception constructiviste de l'enseignement et de l'apprentissage. Parmi les idées qui ressortent de leur discours, on retrouve celle de mettre les élèves en action et de les placer au centre de leur apprentissage afin qu'ils construisent des connaissances sur la base de leurs acquis et de leurs conceptions initiales en établissant des liens. Pour ce faire, un enseignant (S01) propose d'intervenir afin de « choquer » leurs idées préétablies :

« J'aime aussi souvent venir ébranler les connaissances qu'ils croient avoir ou qu'ils ont sur certains sujets [...]. Je suis d'un milieu scolaire [...] avec des idées parfois un petit peu renfermées [...]. Donc attaquer, pas nécessairement attaquer, mais réfléchir à des préjugés, à des manières de penser pour essayer de les faire un peu sortir de leur régionalisme ».

En entretien, les participants soulignent l'importance d'intervenir afin de susciter les débats, la réflexion et les échanges d'idées afin d'amener les élèves à construire leur conscience citoyenne. Il leur apparaît important que les élèves dépassent le niveau de la mémorisation (apprendre par cœur) pour arriver à comprendre ou à intégrer les nouvelles connaissances à leurs conceptions antérieures. L'extrait suivant témoigne toutefois du fait que certains enseignants, dont celui-ci (S09), peinent à faire le pont entre leurs convictions que l'on peut qualifier de constructivistes et un style d'enseignement plus traditionnel :

« En tant qu'enseignant, notre travail devrait être de les mettre dans des situations où ils peuvent dégager leurs connaissances [...] dans un cours magistral, tu peux, dans un certain point, si tu poses

souvent des questions, si tu intègres suffisamment le groupe [...]. C'est quelque chose que j'espère réussir à mieux développer, mais ce n'est encore pas évident je trouve ».

Les enseignants s'expriment également quant à la manière dont ils conçoivent leur rôle en tant qu'enseignants de SHS, conception qu'il est possible d'associer au paradigme constructiviste. Pour eux, il s'avère important d'amener les élèves à réfléchir par eux-mêmes et à développer des compétences, tout en leur offrant des occasions de s'exprimer. L'analyse de leurs propos indique la propension de ces enseignants à vouloir intervenir de façon à rendre les élèves actifs et à les placer au cœur de leurs apprentissages. Concrètement, les participants se voient agir en tant que guide mettant en place des situations d'apprentissage qui permettent aux élèves de développer des outils, des méthodes de travail et des stratégies d'apprentissage qui les rendent plus autonomes. Une conception dont les propos de cette enseignante témoignent assez clairement :

« Il faut que l'élève soit en action. Il faut le mettre en situation où [...] il se questionne [...], faire une démarche d'interprétation historique. [...]. Moi, ça va être davantage de transmettre des savoir-faire, une méthodologie de travail parce que ça, je ne pense pas qu'en fonction du temps que j'ai à l'école et de la structure de l'école je peux fonctionner par essais-erreurs » (S10).

Conception flexible (mixte ou nuancée)

Bien que l'adhésion à une conception constructiviste de l'enseignement-apprentissage semble assez prégnante à travers leur discours, l'analyse des propos de plusieurs participants laisse croire que leur conception générale de l'enseignement et de l'apprentissage transcende la dualité traditionnelle/constructiviste. D'emblée, ces enseignants semblent attachés à l'idée que l'apprentissage ne se limite pas à la mémorisation des savoirs. Ils reconnaissent néanmoins l'importance des connaissances au sens où elles deviennent en quelque sorte les pierres d'assises, les fondations à partir desquelles les élèves pourront construire leurs apprentissages et développer des compétences. En outre, bien que les participants reconnaissent certains avantages à un enseignement de type magistral, ils sont conscients qu'il existe d'autres méthodes, techniques et stratégies à mobiliser afin d'amener les élèves à « construire leurs connaissances autour d'un réseau plus complexe » (S08). L'extrait suivant permet d'illustrer cette idée que l'on pourrait qualifier de gradation des approches :

« Il y a des connaissances de base que c'est important que ce soit l'enseignant qui les transmet [...] Je trouve qu'on est souvent plus utiles à donner des outils sur comment aller chercher la connaissance, comment l'utiliser, comment l'analyser plutôt que juste passer la connaissance [...] Ça ne leur apprend pas à réfléchir ni à aller chercher l'info puis à la traiter (S05) ».

Admettant toutefois que les exercices, la pratique et la répétition sont des manières adéquates d'arriver à transmettre des connaissances, ils estiment que ces méthodes ne sont pas les seules, qu'il en existe bien d'autres. Toujours sous le thème des conceptions flexibles, on retrouve une ambivalence ayant trait à l'attention portée aux conceptions des élèves. En effet, si les enseignants de l'échantillon considèrent qu'il faut corriger les mauvaises réponses des élèves, ils estiment par ailleurs qu'il faut effectuer un certain « travail » sur les conceptions initiales des élèves, parfois erronées, ce qui favoriserait selon eux un apprentissage à plus long terme. Ces enseignants croient aussi qu'il est important de créer des liens avec les élèves, d'établir un bon climat de classe et de négocier leur contribution et leur engagement dans le processus d'apprentissage. Ils se disent par ailleurs conscients que le fait de construire uniquement sur la base des expériences personnelles des élèves, de leurs envies ou de leurs désirs peut constituer une limite de l'approche constructiviste, comme en témoigne cet extrait :

« Un élève peut avoir des connaissances, des expériences qui peuvent l'amener à des endroits où c'est mieux de pas aller. Donc, c'est de ramener ça, c'est bien de se baser là-dessus, de construire à partir de ça [...]. Je pense que leurs expériences peuvent être super constructives comme elles peuvent être très destructives aussi. Je pense qu'il faut faire attention (S08) ».

Dimension instrumentale

Les finalités qui se dégagent de l'analyse du discours des participants permettent de voir qu'il leur apparaît particulièrement important d'amener leurs élèves à développer leur esprit critique, leur capacité réflexive et leur conscience citoyenne. L'extrait suivant est assez parlant à cet égard :

« Dans le fond, le but du cours d'histoire c'est aussi d'un peu former des citoyens [...] oui, d'enseigner l'histoire nationale, mais en arrière de ça moi, j'essaie toujours de faire en sorte que les élèves, en sortant de l'école, soient capables de se faire une propre idée eux-mêmes d'un évènement ou soient capables de faire la recherche pour comprendre cet évènement-là (S9) ».

Parmi les visées éducatives évoquées par les participants, on retrouve également l'aptitude à répondre à des questions à développement et à mobiliser de bonnes méthodes de travail. Ils disent avoir pour but de donner du sens aux apprentissages en les rattachant à des contextes d'application auxquels les élèves peuvent s'identifier, comme l'exprime cette enseignante (S07) :

« Mon but, c'est que quand tu vas sortir, tu seras capable de comprendre pourquoi tu fais ces choix de finances là. Tu sais, je ne leur dis pas tu n'es pas supposé dépenser [...], tu vas flamber un peu, mais tu le fais dans quel but ? Est-ce que tu veux mettre un peu plus de côté ? »

Dimension technique

Appelés à faire part du déroulement typique de leurs leçons d'US au secondaire, la moitié des participants fait mention de ce que l'on pourrait qualifier d'enseignement interactif suivi d'exercices, comme en témoigne ceci :

« Je dirais que le pain et le beurre des cours se résument à de l'enseignement magistral, à des activités, des exercices et des lectures entrecoupées de vidéos. » (S09).

Dans une proportion équivalente, les participants disent typiquement proposer aux élèves de s'engager dans des projets d'apprentissage qui, comme le précise cette enseignante (S06), prennent souvent la forme d'une recherche :

« [...] comment je le présente c'est souvent, je présente le projet à mes élèves, je les laisse former leur équipe. J'essaie de donner plein de sujets différents. [...] les élèves s'inscrivent à un sujet qui les intéresse. Et là, à ce moment-là, je les laisse partir en recherche ».

En entretien, les enseignants ont nommé les approches pédagogiques ou plutôt les stratégies d'enseignement qu'ils utilisent le plus fréquemment. Celle qui ressort le plus souvent de leur discours relève d'un enseignement magistral plus ou moins interactif et de l'approche par projet. Bien que la nature des projets proposés par ces enseignants n'ait pas toujours été abordée lors des entretiens, plusieurs témoignages laissent croire qu'il s'agit plus souvent qu'autrement d'une démarche de recherche d'information visant, par exemple, la production d'une fiche encyclopédique (S03). D'autres approches telles que le travail en équipe, la mise en place de situations d'apprentissage problématisées (tables rondes, discussions, débats...) ou encore des activités d'organisation de l'information qui semblent s'inspirer du cognitivisme (réseaux de concepts, schématisation ou production de fiches synthèses) se retrouvent dans une proportion presque aussi importante que les précédentes au sein du discours des participants. Environ le tiers semble adhérer à l'idée d'intervenir afin de donner du sens aux apprentissages en les rattachant à des exemples issus de la vie courante. L'utilisation du numérique est une approche que plusieurs enseignants disent également privilégier. L'analyse de leur propos permet d'identifier d'autres techniques qu'ils disent employer, mais de manière plus marginale, comme l'enseignement explicite, le soutien au développement de stratégies d'apprentissage, les jeux de rôles, la classe inversée, l'enseignement par les pairs, l'invitation de conférenciers ou encore la conception de questionnaires par les élèves.

En ce qui a trait au matériel didactique utilisé, la grande majorité des participants dit faire l'emploi de ressources qu'ils ou elles ont créé. À cet effet, le matériel didactique qui semble être employé le plus fréquemment par ces enseignants est le diaporama (présentation visuelle projetée à l'avant de la classe) utilisé en tandem avec différentes ressources audiovisuelles (extraits de films ou de documentaires, images, etc.). Un enseignant (S03) dit avoir mis sur pied un site internet dont il décrit ci-après le contenu et les modalités d'utilisation :

« Tous mes dossiers y sont. Je l'ai partagé à beaucoup d'enseignants récemment [...]. Certains projets y sont. J'ai un onglet où les élèves peuvent aller déposer directement leurs travaux là. Après ça, moi, je les télécharge. Donc, la plateforme est là. S'ils veulent étudier, la plateforme est là. Elle est toujours accessible en ligne ».

Dans une moindre mesure, un peu plus du tiers des participants affirme avoir recours à différentes technologies de l'information et des communications (TIC) telles que le tableau blanc interactif (TBI), ou encore à des manuels ou du matériel pédagogique créé par des maisons d'édition spécialisées. Finalement, deux enseignants (S05; S08) permettent à leurs étudiants de chercher de l'information sur Internet, tandis que deux autres (S10; S04) expriment leur aversion envers les manuels scolaires et les cahiers d'activités préformatées mis à leur disposition.

Dimension contextuelle

Parmi les contraintes évoquées par les participants, celle qui revient le plus souvent est la difficulté à traiter de l'ensemble des savoirs prescrits dans les programmes scolaires en fonction du temps imparti, comme le suggèrent ces extraits :

[...] et je suis allé peut-être un peu à l'essentiel, parce que je ne connais pas tout le programme, donc je ne connais pas tout le temps que ça va me prendre nécessairement. J'ai donc moins de temps pour les projets, c'est sûr. » (S01); « C'est aussi que c'est un programme qui est assez serré dans le temps, tu sais ? » (S09).

Plusieurs enseignants ont également fait part de l'hétérogénéité de leurs groupes et de leurs difficultés en matière de gestion de classe, comme en témoignent ces propos :

« Je pense que je vais revenir à l'intégration des élèves EHDAA (élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage) là [...] Ça me prend trois types d'évaluation différents pour chaque situation d'évaluation, par exemple. » (S08).

Ces enseignants rapportent fréquemment manquer de temps pour planifier les situations d'apprentissage et créer du matériel original, ce que certains attribuent à la précarité de leur statut d'emploi en début de carrière. De manière plus anecdotique, d'autres participants évoquent des difficultés liées à leur appropriation du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), le manque de soutien pédagogique et de ressources didactiques. D'autres enseignants déplorent le manque de motivation des élèves ainsi que leurs difficultés en lecture et en écriture qui interfèrent dans l'apprentissage de l'US.

Discussion: faits saillants au regard des croyances, des conceptions et des pratiques en SHS

L'intention de ce texte est de répondre au besoin de recherche et de formation concernant l'articulation entre les croyances épistémologiques, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et les pratiques enseignantes en SHS. Nous avons donc tracé un portrait qualitatif des thématiques qui ressortent en relation avec ces trois concepts au regard de l'analyse d'entretiens menés auprès de 10 enseignants débutants œuvrant au sein du système éducatif québécois.

Notre ambition est d'en dégager quelques pistes à explorer au sein d'un dispositif d'accompagnement visant à amener les débutants à faire le pont entre leurs idéaux pédagogiques et leur pratique réelle, le tout afin de faciliter leur insertion dans la profession et la matérialisation de leurs convictions personnelles sur l'enseignement et l'apprentissage.

En ce qui concerne les croyances épistémologiques, l'analyse des propos révèle que la majorité de ces enseignants débutants de SHS partagent une conception du savoir dont le degré de certitude est prompt à évoluer dans le temps. À leurs yeux, la connaissance est le produit d'une démarche subjective basée sur l'interprétation. Dans ce contexte, la certitude du savoir est relative aux différents éléments (contexte, biais, expériences, vision du monde, etc.) mobilisés lors de sa production, ce qui en fait une entité complexe composée de multiples concepts interreliés. En effet, la plupart des participants estiment que la compréhension des idées faisant objet de connaissance en SHS nécessite de prendre en considération des conceptions souvent opposées et multifformes. Enfin, plusieurs estiment que le savoir est une construction sociale face à laquelle il est important, voire essentiel, d'adopter une posture critique. De manière générale, ces analyses tendent à illustrer que les croyances partagées par l'ensemble de l'échantillon sont plutôt raffinées ou sophistiquées sur le plan épistémologique. Or, des recherches (Chan et Elliott, 2004; Cheng et al., 2009; Therriault et al., 2010; 2013) montrent que de telles croyances sont plus souvent qu'autrement liées à une conception constructiviste de l'enseignement et de l'apprentissage.

À cet égard, nos résultats appuient les constats effectués dans le cadre deux enquêtes de l'OCDE (2013, 2019), à savoir la prépondérance de la conception constructiviste chez les enseignants formés dans le cadre des récentes réformes curriculaires. Or, plusieurs études (Bouhon, 2012a; Demers et Éthier 2013; Moisan, 2019; Moisan et Saussez, 2019) n'abondent pas tout à fait dans le même sens, et suggèrent que les conceptions traditionnelles des enseignants de SHS sont en partie attribuables à la prédominance de leur culture disciplinaire (notamment celle qui prévaut en histoire). En ce qui nous concerne, les analyses effectuées témoignent assez clairement de l'adhésion des participants aux idées constructivistes, tant au sujet du processus de construction des connaissances, de la place que l'élève y occupe que de leur perception du rôle de l'enseignant. Cela dit, nos résultats laissent présager que les conceptions partagées par ce groupe d'enseignants transcendent la dualité traditionnelle/constructiviste. En effet, les propos de plusieurs participants témoignent d'une perspective plutôt nuancée tendant certainement davantage vers le pôle constructiviste que son opposé. En somme, ces enseignants reconnaissent l'apport d'une approche axée sur la transmission de connaissances, tout en estimant qu'il est hautement important d'intervenir de façon à soutenir le développement d'habiletés intellectuelles et la pensée critique des élèves. Nos analyses illustrent également que les participants sont conscients des limites de ces deux approches (traditionnelle et constructiviste), et nous permettent de témoigner de la profondeur des réflexions de ces enseignants débutants de SHS sur le plan de l'enseignement et de l'apprentissage. De fait, ces résultats contribuent à illustrer une certaine évolution sur le plan épistémologique et conceptuel des enseignants débutants de SHS par rapport à la domination d'une culture disciplinaire traditionnellement centrée sur l'enseignement de savoirs factuels et objectifs.

D'un point de vue pragmatique, nous croyons que ces avancées ne font que toucher la surface du problème, et que de réels développements ne pourront être célébrés que lorsqu'on aura observé la matérialisation de ce changement de paradigme au sein des pratiques enseignantes. Nos analyses liées aux pratiques enseignantes en SHS permettent d'apporter quelques éléments de réponse à cette requête en montrant que les finalités éducatives poursuivies par les participants à la recherche semblent assez bien arrimées à leurs convictions. Or, bien que ces enseignants disent en majorité viser à développer l'esprit critique, la capacité à réfléchir, la conscience citoyenne et les méthodes de travail de leurs élèves, les résultats de la recherche mettent en lumière le fait que leurs pratiques, du moins celles déclarées lors des entretiens, sont relativement limitées à cet effet. Cette observation rejoint alors les résultats d'autres recherches (Boutonnet, 2018; Fortier et Therriault, 2019; Moisan et Saussez, 2019) témoignant de pratiques enseignantes moins élaborées.

D'un côté, nous avons constaté que le déroulement typique des leçons offertes par les enseignants de SHS comprend une part non négligeable d'enseignement magistral interactif, ce qui est communément associé à une conception plutôt traditionnelle. De l'autre, une proportion équivalente de l'échantillon affirme proposer typiquement aux élèves de s'engager dans des projets d'apprentissage plus développés et signifiants, témoignant encore une fois d'un positionnement modéré sur le continuum des pratiques enseignantes associées à l'approche traditionnelle ou constructiviste. Cette observation est également appuyée par l'analyse des stratégies d'enseignement qui se dégagent des propos des participants et leur utilisation du matériel didactique, laquelle se centre autour de diaporamas originaux combinés à différentes ressources audiovisuelles.

Dans l'ensemble, ces résultats témoignent de certaines incohérences entre les croyances épistémologiques, les conceptions et l'enseignement et de l'apprentissage et les pratiques des enseignants débutants de SHS au secondaire. Si les participants semblent avoir des croyances relatives au savoir assez raffinées et tendent davantage vers le paradigme constructiviste de l'apprentissage, force est de reconnaître que leurs pratiques déclarées peinent à témoigner de manière concluante de la matérialisation de leurs convictions sur le terrain. Ce constat a d'ailleurs été soulevé par d'autres chercheurs (Araújo-Oliveira, 2012, 2019; Fortier et Therriault, 2019), et les conséquences néfastes de ce manque de cohérence pourraient expliquer en partie les difficultés et les tensions qu'éprouvent certains enseignants lors de leur insertion professionnelle (Mukamurera, 2014).

Conclusion: des pistes pour l'accompagnement des enseignants débutants de SHS

Dans ce contexte, nous sommes d'avis que les contraintes et les difficultés évoquées par les enseignants débutants de SHS ayant pris part à cette étude représentent une source inestimable d'information pouvant alimenter l'élaboration d'un dispositif d'accompagnement visant à soutenir l'articulation croyances-pratiques parfois défaillante chez certains. Au sujet de l'objet ou du contenu (sur quoi porte l'accompagnement), nos résultats suggèrent qu'il serait pertinent d'intervenir sur le plan de l'appropriation des programmes scolaires et de la planification de son enseignement. Il y aurait également lieu d'interroger la densité des programmes de SHS, que plusieurs participants estiment abusive, et dont les résultats d'autres recherches (Boutonnet, 2019; Moisan et Saussez, 2019) tendent à rapporter le potentiel problématique et résolument contraignant.

Une autre avenue à explorer serait la gestion des élèves en difficulté et l'aptitude à intervenir auprès de groupes-classes de plus en plus hétérogènes. Bien que cela puisse difficilement être abordé dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement, les décideurs et les cadres scolaires auraient à notre avis davantage à libérer du temps à l'horaire des enseignants pour de la planification, tout en réfléchissant aux façons de minimiser la portée des contraintes liées au contexte de pratique que plusieurs recherches citées dans cet article contribuent à circonscrire. En effet, nos résultats indiquent que les enseignants manquent de temps pour préparer des projets ou des situations d'apprentissage qui correspondent davantage à leurs convictions pédagogiques, une réalité que les travaux de Bouhon (2012a, 2012b) mettent également en évidence. Considérant les conditions difficiles d'entrée dans la profession et la précarité à laquelle les débutants font face, force est de reconnaître que le contexte dans lequel on s'attend à ce que ces derniers mobilisent des approches pédagogiques innovantes et puissantes n'est pas des plus féconds. Concernant la forme à donner au dispositif d'accompagnement, différentes possibilités gagneraient à être considérées. À cet effet, les résultats de récentes initiatives mobilisant par exemple des communautés de pratique professionnelles (Araújo-Oliveira, sous presse), des approches collaboratives (Monney et al., 2021), de l'accompagnement individualisé (Therriault et al., 2020) et divers outils visant à soutenir le développement d'une pratique réflexive (Pellerin et al., 2018) seront fort intéressants à consulter dans un avenir rapproché.

Les conclusions qu'il est possible de tirer de cette étude qualitative de l'articulation entre les croyances épistémologiques, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et les pratiques des enseignants débutants de SHS doivent toutefois prendre en considération les limites des choix méthodologiques et épistémologiques que nous avons effectués.

D'abord, il convient de rappeler que nos analyses prennent appui sur une approche interprétative d'un phénomène abordé aux yeux d'un nombre limité d'enseignants œuvrant dans le cadre éducatif québécois. Sachant que le cadre de référence mobilisé dans cet article ne tient compte que de certaines composantes issues des matrices théoriques développées par Hofer (2000, 2004), Chan et Elliott (2004) ainsi que Altet (2008) et leurs collaborateurs, nous sommes conscients que le phénomène investigué dans cet article ne représente qu'une partie de la réalité des jeunes enseignants de SHS au secondaire.

À cet effet, d'autres recherches pourraient gagner à accorder une attention particulière aux éléments de justification du savoir – une autre dimension des croyances épistémologiques – de même qu'aux dimensions relationnelles, affectives ou émotionnelles de la pratique enseignante. Finalement, nous estimons essentiel que d'autres initiatives contribuent à l'étude de l'articulation entre croyances et pratiques d'un point de vue plus objectif, en ayant pour point de départ l'observation et l'analyse de pratiques enseignantes comme l'ont suggéré Clanet et Talbot (2012).

Bibliographie

Altet, M. (2006). Les enseignants et leurs pratiques professionnelles. Dans J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 291-303). Dunod.

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

Anadón, M. (2018). Les repères sociaux et épistémologiques. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches. 4^e Édition.* (p. 17-50). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Araújo-Oliveira, A. (2021, sp). Le partenariat chercheur-praticien comme espace de formation à l'enseignement et de développement professionnel : l'exemple du projet Des chansons pour apprendre l'univers social au primaire. Dans A. Araújo-Oliveira et É. Tremblay-Wragg, (dir.), *Des pratiques inspirantes au cœur de la formation à l'enseignement.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Araújo-Oliveira, A. (2010). Caractéristiques des pratiques d'enseignement en sciences humaines chez de futurs enseignants du primaire en contexte de stage [thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke]. <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/951>

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.

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.

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.

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.

Buehl, M. et Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. Dans H. Fives et M. G. Gill (dir.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (p. 66-84). Routledge.

Borgès, C. et Lessard, C. (2008). Pratiques enseignantes et « travail curriculaire » dans le contexte de la réforme du secondaire au Québec. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 41(2), 29-57.

Bouhon, M. (2012a). Logiques didactiques et problématisation des contenus dans l'activité de préparation de séquences des enseignants d'histoire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 69-86.

Bouhon, M. (2012b). Enseigner l'histoire : un sens à l'épreuve de la « réalité ». Dans M.-A. Éthier, J.-F. Cardin et D. Lefrançois (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire : Manuels, enseignants et élèves* (p. 179-208). Les Presses de l'Université Laval.

Boutonnet, V. (2018). Usages et fonctions du matériel didactique : pratiques déclarées d'enseignants et de futurs enseignants d'histoire au secondaire. *Formation et profession*, 26(2), 3-17.

Boutonnet, V. (2015). Typologie des usages des ressources didactiques par des enseignants d'histoire au secondaire du Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-24.

Boutonnet, V. (2019). Les pratiques d'enseignement de futures enseignantes et futurs enseignants d'histoire-géographie du secondaire au Québec : épistémologie pratique et agentivité. *Éducation et francophonie*, 47(2), 83-101.

Brownlee, J., Schraw, G. et Berthelsen, D. (2011). *Personal epistemology and teacher education*. Routledge.

Bru, M. (2015). Ressources pour la conception méthodologique en pédagogie. Dans M. Bru (dir.), *Les méthodes en pédagogie* (p. 7-33). Presses Universitaires de France.

Carpentier, G. (2019). Les types de besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle au Québec et leur perception de l'aide reçue [thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke]. Savoirs. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/15821/Carpentier_Genevieve_PhD_2019.pdf?sequence=6&isAllowed=y

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.

Cheng, M., Chan, K. W., Tang, S. et Chang, A. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 319-327.

Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. Introduction. *Phronesis*, 1(3), 4-18.

Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (4^e éd.). New York : SAGE Publishing.

Demers, S. et Éthier, M.-A. (2013). Rapprochement entre curriculum, savoirs savants et pratiques enseignantes en enseignement de l'histoire : l'influence de l'épistémologie pratique. *Éducation et didactique*, 7(2), 95-114.

Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches*. 4^e édition revue et mise à jour (p. 317-342). Presses de l'Université de Montréal.

Fives, H. et Gill, M. G. (dir.) (2015). *International handbook of research on teachers' beliefs*. Routledge.

Fives, H., Lacatena, N. et Gerard, L. (2015). Teachers' beliefs about teaching (and Learning). Dans H. Fives et M. G. Gill (dir.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (p. 249-265). Routledge.

Fortier, S. et Therriault, G. (2019). Une différence entre ma tête, mon cœur et mon cours : une étude de cas sur les interrelations entre l'épistémologie personnelle, les croyances pédagogiques et les pratiques enseignantes. Dans P. Guibert, X. Dejemeppe, J. Desjardins et O. Maulini (dir.), *La formation des enseignants, amie critique de la profession ? Entre questionnement et valorisation des pratiques* (p. 55-63). De Boeck Supérieur.

Gauthier, C. et Mellouki, M. H. (2006). La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins : conditions et promesses de l'approche de formation par compétences. Presses de l'Université Laval.

Gouvernement du Québec. (2001). La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. Ministère de l'Éducation du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-formation-a-lenseignement-les-orientations-les-competences-professionnelles/backpid/6158/>

Gouvernement du Québec. (2020). Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante. Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024

Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.

Hofer, B. K. (2004). Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college. *Contemporary Educational Psychology*, 29(1), 129-163.

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.

Jonnaert, P., Depover, C. et Malu, R. (2020). Curriculum et situations. Retrouver le sens des apprentissages. De Boeck Supérieur.

Karsenti, T. (2017). Est-il possible de prévenir le décrochage des jeunes enseignants? Résultats d'une recherche menée auprès de 483 jeunes enseignants. Université de Montréal: CRIFPE.

King, P. M. et Kitchener, K. S. (1994). Developing reflective judgment: understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults. Jossey-Bass higher and adult education series and Jossey-Bass social and behavioral science series. Jossey-Bass.

Lane, R. (2015). Experienced geography teachers' PCK of students' ideas and beliefs about learning and teaching. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24(1), 43-57. <http://dx.doi.org/10.1080/10382046.2014.967113>

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

Lautier, N. et Allieu-Marry, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, 95-131.

Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité: une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. Dans A. Hasni, Y. Lenoir et J. Labeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p. 193-246). Presses de l'Université du Québec.

Mansour, N. (2009). Science teachers' beliefs and practices: Issues, implications and research agenda. *International Journal Environmental Science Education*, 4(1), 25-48.

Markic, S., Eilks, I., Mamlok-Naaman, R., Hugerat, M., Kortam, N., Dkeidek, I. et Hofstein, A. (2016). One country, two cultures – a multi-perspective view on Israeli chemistry teachers' beliefs about teaching and learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(2), 131-147.

Mathou, C. (2019). Réformes par compétences et gouvernance par les résultats: mouvements convergents ou en tension? Le cas du Renouveau pédagogique au Québec. *Éducation et sociétés*, 1, 155-169.

Moisan, S. (2019). Enseigner l'histoire pour éduquer les élèves aux droits humains? Le cas de l'histoire de l'apartheid dans des classes québécoises. *Éducation et francophonie*, 47(2), 102 – 122. <https://doi.org/10.7202/1066450ar>

Moisan, S. et Saussez, F. (2019). Pressions et expressions de normes dans les pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire. *Recherches en éducation*, 35. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.4000/ree.1327>

Monney, N., Duquette, C., Couture, C., et Boulay, H. (2021). Réfléchir autour des considérations didactiques de l'univers social pour favoriser des pratiques évaluatives plus inclusives: quoi, pourquoi et comment? *Revista educativa - Revista de educação*, 23(1). <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v23i1.8606>

Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement: éclairage théorique et états des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment?* (p. 23-48). Presses de l'Université du Québec.

Nokes, J. D. (2010). Observing literacy practices in history classrooms. *Theory and Research in Social Education*, 38(4), 515-544.

Ogan-Bekiroglu, F. et Akkoç, H. (2009). Preservice teachers' instructional beliefs and examination of consistency between beliefs and practices. *International journal of science and mathematics education*, 7, 1173-1199.

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

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (2015). Convictions et pratiques pédagogiques. *L'enseignement à la loupe*, 13, 1-4.

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

Pellerin, G., Lira-Gonzales, M.-L., Araújo-Oliveira, A. et Collin, S. (2018). L'autovidéographie pour soutenir la pratique réflexive de futurs enseignants du primaire. Dans A. Araújo-Oliveira, I. Chouinard et G. Pellerin (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels : perspectives plurielles* (p. 211-238). Presses de l'Université du Québec.

Richter, D., Kunter, M., Ludtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. et Baumert, Y. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177.

Savasci, F. et Berlin, D. F. (2012). Science teacher beliefs and classroom practice related to constructivism in different school settings. *Journal of Science Teacher Education*, 23, 65-86.

Savoie-Zajc, Lorraine. La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd., pp. 191-218). Presses de l'Université de Montréal.

Schraw, G., Brownlee, J. L., Olafson, L. et VanderVeldt, M. (2017). Teachers' personal epistemologies. Evolving models for informing practice. A volume in current perspectives on cognition, learning and instruction. Information Age Publishing (IAP).

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of educational psychology*, 82(3), 498.

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.

Taylor, D. L. et Booth, S. (2015). Secondary physical science teachers' conceptions of science teaching in a context of change. *International Journal of Science Education*, 37(8), 1-22

Therriault, G. (2008). Postures épistémologiques que développent des étudiants des profils sciences et technologies et univers social au cours de leur formation initiale à l'enseignement secondaire: une analyse de leurs croyances et de leurs rapports aux savoirs [thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Rimouski/Université du Québec à Montréal]. <https://core.ac.uk/display/9538100>

Therriault, G. Fortier, S., Morin, É., Charland, P. Vivegnis I. et Araújo-Oliveira, A. (2020). L'articulation croyances-pratiques au cœur d'un projet d'accompagnement d'enseignants débutants de sciences naturelles et de sciences humaines et sociales au secondaire. Dans G. Therriault, I. Vivegnis et S. Fortier (resp.), *Comment soutenir l'articulation entre les croyances et les pratiques chez les (futurs) enseignants ?* [symposium]. 7^e Colloque international en éducation, Montréal, QC, Canada.

Therriault, G., Harvey, L. et Jonnaert, P. (2010). Croyances épistémologiques de futurs enseignants du secondaire : des différences entre les profils et une évolution en cours de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 1-30.

Therriault, G. et Harvey, L. (2013). Epistemological beliefs and their relationship to the knowledge of preservice secondary school teachers. *Prospects*, 168(4), 441-460.

Uzuntiryaki, E., Boz, Y., Kirbulut, D. et Bektas, O. (2010). Do pre-service chemistry teachers reflect their beliefs about constructivism in their teaching practices? *Research in science education*, 40, 403-424.

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

Vermersch, P. (2011). L'entretien d'explicitation. Paris: ESF éditeur.

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]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8091/1/031618436.pdf>

Yadav, A., Herron, M. et Samarapungavan, A. (2011). Personal epistemology in preservice teacher education. Dans J. Brownlee, G. Schraw et D. Berthelsen (dir.), *Personal Epistemology and Teacher Education* (p. 25-39). Routledge.

