



.....

.....

.....

.....

.....

Mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'éducation  
en vue de l'obtention du grade de Maitrise ès arts (M.A.) en Sciences de l'éducation  
option Administration de l'éducation

Octobre 2015

© Nancy Paret, 2015

.....

Depuis le début des années 2000, les croyances font l'objet d'un intérêt particulier dans le domaine de l'éducation. Cet intérêt pour les croyances provient notamment de certains chercheurs qui se préoccupent du fait que les croyances peuvent être un obstacle à l'adoption de pratiques pédagogiques fondées sur des faits scientifiques. L'intérêt pour les croyances en éducation se situe également dans la manière d'intervenir sur celles-ci afin de faire en sorte qu'elles se rapprochent le plus possible des connaissances scientifiques sur l'enseignement et l'apprentissage. Cette étude vise à faire le portrait des croyances d'étudiants en formation des maîtres. Elle vise aussi à proposer des pistes d'intervention pour les étudiants du programme de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP) à l'égard d'une croyance qui s'éloigne des connaissances scientifiques et des attentes ministérielles en éducation.

Sur la base de la littérature disponible, une présentation des diverses définitions du concept de croyance que l'on retrouve dans les sciences humaines ainsi qu'une typologie des croyances et des connaissances enseignantes ont été produites. Puis, une analyse secondaire d'un questionnaire abordant les croyances des étudiants en enseignement a été réalisée afin d'isoler une croyance des étudiants du programme de BEPEP sur laquelle intervenir tout au long de la formation des étudiants. Enfin, un entretien de groupe avec le comité de programme du BEPEP a été réalisé.

Les résultats révèlent que la croyance qui s'éloigne le plus des connaissances scientifiques favorables à la réussite des élèves est relative à l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) en classe régulière. La littérature (Raths, 2001; Paquay, 2004; Beckers, 2007) révèle que pour favoriser le développement professionnel des futurs enseignants, il faut concevoir la formation des enseignants de manière à développer et renforcer leurs capacités et leurs aptitudes à l'autoréflexion par la pratique réflexive tout au long de la formation initiale.

Mots-clés : croyances, étudiants, formation des maîtres, enseignants, pratiques pédagogiques, apprentissage, enseignement, connaissances scientifiques, éducation

.....

Since the beginning of the year 2000, the different sets of belief and faiths are the object of a particular interest in the field of education. This interest stems from researchers who are preoccupied that beliefs can be an obstacle to the progress of knowledge and to the adherence to educational practices based on scientific facts. The interest in beliefs in education is also based on making sure that they remain close, as much as possible, to scientific knowledge in regards to teaching and learning. The goal of this study is to paint the portrait of the beliefs of students in teacher's education. It also aims at proposing ways of intervening for the students attending the Bachelor's program in preschool and primary education. These interventions would ensure that belief can be kept away from scientific knowledge and from ministerial expectations in education.

Based on the available literature, a display of the diverse definitions of the concept of beliefs which we find in the human sciences and describing the beliefs of the students in teaching was realized in order to isolate a single belief held by the students of the Bachelor's program in preschool and primary education. Finally, a committee was created in order to maintain the "isolated belief" of these students during the course of the program.

The results reveal that the beliefs who are far from scientific knowledge favorable to the success of the pupils is correlated to the integration of the handicapped pupils or those who have trouble adapting or learning in a regular class. The literature (Raths, 2001; Paquay, 2004; Beckers, 2007) reveals that in order to favor the professional development of the future teachers, it is necessary to design the teacher's training so as to develop and strengthen their abilities in auto evaluation by the reflexive practice throughout their initial training.

Key words: beliefs, students, pre-teaching, teachers, pedagogical practices, learning, teaching, scientific knowledge, education

RÉSUMÉ	i
ABSTRACT	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS	x
REMERCIEMENTS	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	3
1.1 Finalités de l'école et croyances des enseignants	3
1.2 Croyances des enseignants et expérience professionnelle	4
1.3 Intervenir sur les croyances des enseignants	6
1.4 Recension des écrits sur les croyances des enseignants et des étudiants en formation initiale des maîtres à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage	8
1.4.1 Croyances des enseignants à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage	8
1.4.1.1 Croyances des enseignants et stratégies didactiques	9
1.4.1.2 Interventions sur les croyances dans un contexte de développement professionnel	10
1.4.2 Croyances des étudiants en formation initiale des maîtres	11
1.4.2.1 Différence du rapport au changement entre les étudiants en formation et les enseignants en exercice	11
1.4.2.2 L'importance des croyances chez les étudiants en formation initiale	12
1.4.2.3 Les croyances des étudiants à l'entrée des programmes de formation	12
1.4.2.4 Effet des curriculums de formation initiale sur les croyances des étudiants en cours de formation	13
1.4.2.5 Études relatives à l'effet des stages et l'entrée en fonction sur les croyances des enseignants	14
1.4.2.6 Les croyances des enseignants sont-elles modifiables ?	15
1.4.2.7 Synthèse	16
1.5 Pertinence de la recherche	17
1.5.1 Apport au développement des connaissances sur le concept de croyance	17
1.5.2 Apport au développement de la pratique	18

1.6 Objectifs et questions de recherche _____	19
CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL _____	20
2.1 Définitions du concept de croyance _____	20
2.1.1 Définitions générales _____	20
2.1.2 Définitions spécifiques à la littérature scientifique _____	21
2.1.3 Définition de croyance individuelle _____	22
2.1.4 Définitions des croyances collectives _____	24
2.1.5 Définition de la dynamique des croyances _____	25
2.1.6 Posture épistémologique _____	26
2.2 Le concept de croyances en enseignement _____	26
2.3 Typologie des connaissances et des croyances enseignantes _____	28
2.4 Fonctions des croyances _____	31
2.5 Synthèse de Pajares sur les croyances _____	32
2.6 Conclusion _____	34
CHAPITRE III : ENQUÊTE SUR LES CROYANCES DES ÉTUDIANTS DE PREMIÈRE ANNÉE DES PROGRAMMES EN ENSEIGNEMENT DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL À L'ÉGARD DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE _____	35
3.1 Choix méthodologiques _____	35
3.1.1 Collecte de données _____	35
3.1.1.1 Sélection des participants _____	36
3.1.1.2 Le questionnaire _____	36
3.1.1.3 Construction conceptuelle du questionnaire _____	37
3.1.1.4 Échantillon _____	38
3.1.1.5 Traitement et analyse des données _____	39
3.2 Résultats _____	40
3.2.1 Les caractéristiques sociologiques des participants _____	41
3.2.1.1 Âge des répondants _____	41
3.2.1.2 Genre des répondants _____	42
3.2.1.3 Le dernier diplôme obtenu _____	42
3.2.1.4 Réseau fréquenté à l'école secondaire _____	43
3.2.1.5 État parental _____	44

3.2.1.6 Le dernier diplôme obtenu par le père _____	44
3.2.1.7 Le dernier diplôme obtenu par la mère _____	45
3.2.1.8 Le revenu annuel brut approximatif du ménage des parents _____	46
3.2.1.9 Le programme de formation des répondants _____	47
3.2.2 Résultats aux questions sur les croyances des étudiants à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage _____	48
3.2.2.1 Croyances sur l'apprentissage (Q.13 et Q.14) _____	48
3.2.2.2 Croyances sur l'enseignement (Q.15) _____	54
3.2.2.3 Les sources de la réussite scolaire (Q.16) _____	58
3.2.2.4 Les caractéristiques de l'élève comme facteurs de réussite (Q.17) _____	62
3.2.2.5 Le rôle de la famille (Q.18) _____	66
3.2.2.6 Rôle de l'enseignant (Q.19) _____	69
3.2.2.7 Le climat de l'établissement (Q.20) _____	73
3.2.2.8 Leadership (Q.21) _____	73
3.2.2.9 L'organisation scolaire (Q.22) _____	74
3.2.3.0 L'école inclusive (Q.23) _____	78
3.3 Différences au sujet de l'école inclusive selon les caractéristiques sociologiques des étudiants	79
3.4 Croyance sur laquelle intervenir pour les étudiants du BÉPEP _____	82
3.4.1 Synthèse des croyances des étudiants du BÉPEP _____	83
3.4.2 L'école inclusive _____	87
<b>CHAPITRE IV : PRATIQUES D'INTERVENTION SUR LES CROYANCES EN FORMATION DES MAÎTRES</b> ____	<b>88</b>
4.1 Présentation du programme de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP) _____	88
4.2 Recension des écrits sur les pratiques d'intervention en formation des maîtres et sur le développement professionnel des enseignants _____	90
4.2.1 Vers une démarche de changement de croyances _____	90
4.2.2 Travailler les croyances pendant les cours théoriques _____	91
4.2.3 Pistes d'intervention dans les stages _____	92
4.2.4 Conditions d'efficacité des stratégies de développement professionnel _____	93
4.2.5 Synthèse _____	94
4.3 Entretien de groupe avec le comité de programme du BEPEP _____	94
4.4 Suggestions de pistes d'intervention possibles en formation des maîtres _____	99

4.4.1 Influence de l'expérience scolaire en tant qu'élève sur les croyances à l'égard de l'école inclusive _____	99
4.4.2 Influence du milieu de la pratique et intervention lors des stages _____	100
4.4.3 L'importance de travailler la progression interdisciplinaire _____	101
4.4.4 Collaboration entre les spécialistes de l'intégration et les spécialistes disciplinaires _____	101
4.4.5 Les communautés d'apprentissage _____	103
CONCLUSION _____	104
Synthèse _____	104
Limites _____	108
Prospectives _____	109
BIBLIOGRAPHIE _____	111
Annexe 1 : Référentiel des 12 compétences professionnelles _____	xi
Annexe 2 : Questionnaire _____	xiii

Tableau 1. Variables indépendantes du questionnaire sur les croyances des étudiants de première année (2013) des programmes en enseignement de l'Université de Montréal ..	36
Tableau 2. Informations sur la participation des étudiants sollicités selon leur programme d'étude.....	37
Tableau 3. Réponses à l'item 3 sur la définition de l'apprentissage.....	48
Tableau 4. Réponses à l'item 7 sur la définition de l'apprentissage.....	48
Tableau 5. Réponses à l'item 2 sur la définition de l'apprentissage.....	49
Tableau 6. Réponses à l'item 9 sur la définition de l'apprentissage.....	49
Tableau 7. Réponses à l'item 8 sur la définition de l'apprentissage.....	50
Tableau 8. Réponses à l'item 1 sur le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage .....	51
Tableau 9. Réponses à l'item 3 sur le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage .....	51
Tableau 10. Réponses à l'item 2 sur le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage .....	52
Tableau 11. Réponses à l'item 2 sur le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage .....	52
Tableau 12. Réponses à l'item 9 sur le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage .....	53
Tableau 13. Réponses à l'item 23 sur l'enseignement.....	54
Tableau 14. Réponses à l'item 24 sur l'enseignement.....	54
Tableau 15. Réponses à l'item 14 sur l'enseignement.....	55
Tableau 16. Réponses à l'item 16 sur l'enseignement.....	55
Tableau 17. Réponses à l'item 17 sur l'enseignement.....	56
Tableau 18. Réponses à l'item 15 sur l'enseignement.....	57
Tableau 19. Les croyances des étudiants du BÉPEP sur l'enseignement et l'apprentissage .....	82

Figure 1. L'âge des répondants au questionnaire sur les croyances à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage .....	40
Figure 2. Le dernier diplôme obtenu des répondants au questionnaire sur les croyances à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage .....	41
Figure 3. Le réseau fréquenté à l'école secondaire des répondants au questionnaire sur les croyances à l'égard de l'enseignement de l'apprentissage .....	42
Figure 4. Dernier diplôme obtenu par le père des répondants au questionnaire sur les croyances à l'égard de l'enseignement de l'apprentissage .....	43
Figure 5. Dernier diplôme obtenu par la mère des répondants au questionnaire sur les croyances à l'égard de l'enseignement de l'apprentissage .....	44
Figure 6. Dernier diplôme obtenu par la mère des répondants au questionnaire sur les croyances à l'égard de l'enseignement de l'apprentissage .....	45
Figure 7. Le revenu approximatif du ménage des parents des répondants au questionnaire sur les croyances à l'égard de l'enseignement de l'apprentissage .....	46
Figure 8. Réponses à l'item 1 sur les sources de la réussite scolaire .....	58
Figure 9. Réponses à l'item 16 sur les sources de la réussite scolaire .....	58
Figure 10. Réponses à l'item 4 sur les sources de la réussite scolaire .....	59
Figure 11. Réponses à l'item 5 sur les sources de la réussite scolaire .....	59
Figure 12. Réponses à l'item 8 sur les sources de la réussite scolaire .....	60
Figure 13. Réponses à l'item 3 sur les sources de la réussite scolaire .....	60
Figure 14. Réponses à l'item 2 sur les caractéristiques des élèves .....	62
Figure 15. Réponses à l'item 5 sur les caractéristiques des élèves .....	62
Figure 16. Réponses à l'item 8 sur les caractéristiques des élèves .....	63
Figure 17. Réponses à l'item 11 sur les caractéristiques des élèves .....	64
Figure 18. Réponses à l'item 7 sur les caractéristiques des élèves .....	65
Figure 19. Réponses à l'item 3 sur le rôle de la famille .....	65
Figure 20. Réponses à l'item 6 sur le rôle de la famille .....	66
Figure 21. Réponses à l'item 2 sur le rôle de la famille .....	66

Figure 22. Réponses à l’item 1 sur le rôle de la famille .....	67
Figure 23. Réponses à l’item 5 sur le rôle de la famille .....	67
Figure 24. Réponses à l’item 1 sur le rôle de l’enseignant .....	68
Figure 25. Réponses à l’item 4 sur le rôle de l’enseignant .....	69
Figure 26. Réponses à l’item 8 sur le rôle de l’enseignant .....	69
Figure 27. Réponses à l’item 9 sur le rôle de l’enseignant .....	70
Figure 28. Réponses à l’item 3 sur le rôle de l’enseignant .....	71
Figure 29. Réponses à l’item 7 sur le rôle de l’enseignant .....	71
Figure 30. Réponses à l’item 4 sur l’organisation scolaire .....	73
Figure 31. Réponses à l’item 5 sur l’organisation scolaire .....	74
Figure 32. Réponses à l’item 10 sur l’organisation scolaire .....	74
Figure 33. Réponses à l’item 2 sur l’organisation scolaire .....	75
Figure 34. Réponses à l’item 8 sur l’organisation scolaire .....	75
Figure 35. Réponses à l’item 9 sur l’organisation scolaire .....	76
Figure 36. Réponses à l’item 5 sur l’école inclusive .....	77
Figure 37. Réponses à l’item 6 sur l’école inclusive .....	78
Figure 38. Réponses au sujet de l’école inclusive selon le revenu familial (1) .....	79
Figure 39. Réponses au sujet de l’école inclusive selon le revenu familial (2) .....	80
Figure 40. Réponses au sujet de l’école inclusive selon l’âge (1) .....	80
Figure 41. Réponses au sujet de l’école inclusive selon l’âge (2) .....	81

.....  
BEAS : Baccalauréat en enseignement et adaptation scolaire

BEÉPS : Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé

BEFLS : Baccalauréat en enseignement du français langue seconde

BÉPEP : Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire

BES : Baccalauréat en enseignement au secondaire

.....

Au terme de la rédaction de ce mémoire, je ne peux passer sous silence toute la reconnaissance que je veux témoigner aux personnes qui ont été sur mon chemin pour m'accompagner jusqu'à l'aboutissement de cette aventure.

Je tiens tout d'abord à remercier deux guides exceptionnels. D'une part, mon directeur de recherche, Marc-André Deniger, sans qui l'idée même de me surpasser dans un tel projet n'aurait pas autant germé depuis mon passage aux études de premier cycle. Le dépassement de ma personne aura su me rendre fière. D'autre part, je remercie Pascale Lefrançois, ma co-directrice, pour cette motivation et ce souci de conseils judicieux. À deux, vous avez su rendre nos rencontres tout autant agréables et conviviales que constructives, me permettant chaque fois de gravir le prochain échelon.

Merci à ma mère Arnouze et à mes sœurs, Jenny et Edma, pour leur support moral et inconditionnel. Merci d'avoir toujours cru en moi et pour vos nombreux encouragements, dans les moments difficiles comme dans les moments plus faciles. Jusqu'à la toute fin, j'ai toujours senti votre présence derrière moi.

Enfin et surtout, je tiens à remercier mon meilleur ami, mon amoureux, Simon, pour tous ses encouragements à ne pas abandonner lors des périodes où la tentation était forte. Son appui, son écoute, ses idées auront su me guider dans les choix que je faisais pour l'écriture d'un tel projet.

.....

Le monde de l'éducation est régulièrement soumis à des vagues de changement. Les différents acteurs de l'éducation sont alors interpellés afin de le mettre œuvre. Toutefois, la compréhension, l'acceptation et l'engagement pour le faire peuvent varier considérablement d'une personne à l'autre. En effet, les gens peuvent être fortement influencés par leurs connaissances, leurs émotions ainsi que leurs croyances.

Depuis quelques années, les croyances font l'objet d'un intérêt particulier dans le domaine de l'éducation. Cet intérêt pour les croyances provient notamment de certains chercheurs qui se préoccupent du fait que les croyances peuvent être un obstacle à l'avancement des connaissances et à l'adoption de pratiques pédagogiques fondées sur des faits scientifiques. L'intérêt pour les croyances en éducation se situe également dans la manière d'intervenir sur celles-ci afin de les faire évoluer et de faire en sorte qu'elles se rapprochent le plus possible des connaissances scientifiques sur l'enseignement et l'apprentissage.

De plus, les études sur les croyances des enseignants démontrent que, parmi les différents facteurs influençant les pratiques pédagogiques, les croyances des enseignants sont un des facteurs les plus importants à considérer. En effet, elles sont souvent plus fortes que la raison pour accepter des idées en formation des maîtres et elles vont favoriser, au-delà de la raison, l'adhésion à des conceptions qui peuvent avoir une incidence sur la réussite des élèves. Ainsi, considérant que certaines croyances des étudiants en formation peuvent parfois s'écarter des connaissances scientifiques sur certains sujets et que ceci peut avoir un impact négatif sur la réussite des élèves, nous nous intéressons particulièrement à l'intervention sur les croyances des étudiants lors de la formation des maîtres.

De manière générale, le but de la recherche présentée ici consiste, dans un premier temps, à faire le portrait des croyances d'étudiants en formation des maîtres et, dans un deuxième temps, à proposer des pistes d'intervention à l'égard d'une croyance qui s'éloigne des connaissances scientifiques et des attentes ministérielles en éducation. Le mémoire est présenté en quatre chapitres : la problématique, le cadre conceptuel, l'enquête sur les

croyances des étudiants en formation des maîtres et les pratiques d'intervention sur les croyances en formation des maîtres. Le premier chapitre expose la problématique de la recherche. Il fait état d'une recension des écrits sur les croyances des enseignants et des étudiants en formation initiale des maîtres et il détaille la pertinence de la présente recherche, ainsi que son apport au développement des connaissances à l'égard de l'intervention sur les croyances des étudiants en formation des maîtres. Le deuxième chapitre présente notre cadre conceptuel. Il a pour centre le concept de croyance. Ainsi, nous y présentons diverses définitions du concept de croyance, mais nous traiterons également le concept de croyances spécifique au domaine de l'enseignement afin de voir la mesure dans laquelle les croyances peuvent affecter la manière dont les enseignants perçoivent la tâche à accomplir.

Le troisième chapitre de ce mémoire présente les choix méthodologiques relatifs au 1<sup>er</sup> objectif de la recherche : les résultats de l'enquête sur les croyances des étudiants en enseignement. Il se termine par le choix de la croyance sur laquelle intervenir tout au long de la formation des étudiants.

Le quatrième chapitre présente des suggestions d'intervention possible en formation des maîtres. Pour ce faire, il fait état d'une recension des écrits sur les pratiques d'intervention en formation des maîtres et sur le développement professionnel des enseignants. Ce chapitre présente également le compte-rendu d'un entretien de groupe au sujet de pistes d'intervention possibles à l'égard des croyances qui a été réalisé auprès d'un comité de programme.

.....

Le premier chapitre, qui comporte six parties, présente la problématique de la recherche proposée. La première partie aborde les finalités de l'école et les croyances des enseignants. La deuxième partie fait état de la relation entre les croyances des enseignants et l'expérience professionnelle. Pour sa part, la troisième partie traite de l'intervention à l'égard du changement de croyances chez les enseignants. Quant à la quatrième partie, elle fait état d'une recension des écrits sur les croyances des enseignants et des étudiants en formation initiale des maîtres. La cinquième partie détaille la pertinence de la présente recherche ainsi que son apport au développement des connaissances à l'égard de l'intervention sur les croyances des étudiants en formation des maîtres. Enfin, la dernière partie présente les questions qui orienteront notre cadre conceptuel.

.....

Lorsqu'un enseignant intègre sa profession, et tout au long de sa carrière, il doit faire de nombreux choix en ce qui concerne ses pratiques pédagogiques afin de favoriser la réussite de ses élèves. Bien que les enseignants suivent généralement la même formation et qu'ils soient soumis à un curriculum comparable, les enseignants ne mettent pas nécessairement en application les prescriptions ni les finalités officielles de l'école ; « ils interprètent toujours les valeurs que le système leur demande de transmettre selon les représentations qu'ils ont de celui-ci (les politiques d'institutions, notamment) et les contraintes de leur pratique (également les pratiques des différents acteurs de l'école) » (Tondreau et Robert, 2011 : 185). Ainsi, l'interprétation des finalités de l'école est influencée par les croyances des enseignants, mais ces dernières prennent naissance bien avant que les enseignants ne mettent les pieds dans une classe. En effet, elles émergent durant l'expérience scolaire du futur maître et elles sont modulées au cours de la formation des maîtres, passage obligatoire de toute personne qui veut faire de l'enseignement une carrière (Tondreau et Robert, 2011).

Au cours des dernières années, un intérêt croissant de la recherche a donné lieu à un certain nombre d'études sur les facteurs personnels influençant les pratiques pédagogiques des

enseignants. Ces travaux portent essentiellement sur la cognition, les émotions, les opinions, les croyances et les convictions à l'égard de l'éducation et de la pédagogie, de l'identité professionnelle, de la formation reçue et des expériences antérieures (Spilane *et al.*, 2002; Hargreaves, 2005; Zembylas, 2005; Lasky, 2005; Meuret et Alluin, 1998; Posner *et al.*, 1982, cités dans Deniger, 2012). Ainsi, les enseignants sont exposés à différents facteurs d'influence sur l'enseignement et l'apprentissage, dont certains sont plus influents que d'autres.

Les études mentionnées ci-haut démontrent que parmi les différents facteurs influençant les pratiques pédagogiques, les croyances des enseignants sont un des facteurs les plus importants à considérer. En effet, les croyances sont souvent plus fortes que la raison pour accepter des idées en formation des maîtres et elles vont favoriser, au-delà de la raison, l'adhésion à telle conception de la pédagogie ou à telle conception du rôle de la famille, conceptions qui peuvent avoir une incidence sur les pratiques pédagogiques adoptées ainsi que sur la réussite des élèves. À cet égard, nous ne cherchons pas à établir s'il y a de « bonnes » ou de « mauvaises » croyances, mais plutôt des croyances qui sont plus ou moins éloignées des connaissances scientifiques. En ce sens, notre point de vue est davantage critique que moral. Ainsi, considérant que certaines croyances des étudiants en formation peuvent parfois s'écarter des connaissances scientifiques sur certains sujets et que ceci peut avoir un impact négatif sur la réussite des élèves, nous nous intéresserons à l'intervention sur les croyances lors de la formation des maîtres. Cependant, afin de bien comprendre la manière dont s'articulent les croyances dans la pratique (une salle de classe), ainsi que les différents impacts sur la pratique enseignante, nous nous intéresserons tout d'abord à la relation entre les croyances des enseignants et l'expérience professionnelle. Ensuite, nous aborderons l'intervention sur les croyances des enseignants.

.....

Selon Fives et Buehl (2012), les croyances sont des conceptions individuellement tenues qui sont en relation constante avec le contexte et les expériences des enseignants. La relation entre les croyances et les expériences des enseignants est donc importante puisqu'un enseignant

travaillant dans une école a des croyances personnelles sur la communauté scolaire qui, à leur tour, influencent et sont influencées par l'environnement scolaire (Fives et Buehl, 2012). Ainsi, l'expérience professionnelle accumulée au cours de la pratique d'enseignement est un facteur important à considérer puisqu'elle sert de référence aux enseignants quand ils pensent en action (Clark & Yinger, 1978 ; Davies, 2003 ; Kansanen *et al.*, 2000 ; Mahnaz, 1994 ; Yinger, 1977, cités dans Wanlin et Crahay, 2012). Certains pensent même que la réflexion pédagogique et les conduites d'enseignement seraient dues aux expériences professionnelles et personnelles spécifiques à l'enseignant (Kansanen *et al.*, 2000, cité dans Wanlin et Crahay, 2012). À cet égard, Thompson (1992) mentionne que l'expérience est importante, car le savoir basé sur celle-ci finirait par constituer un système de cognitions. Ces dernières sont fortement marquées par des aspects émotionnels et des souvenirs personnels et elles peuvent même se passer de preuves. Étant du même avis que Richardson (1996, cité dans Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron, 2010), Leuchter (2009, cité dans Crahay *et al.*, 2010) précise que les cognitions centrales d'expérience, comme les préjugés, seraient difficilement changeables, voire impossibles à faire évoluer, car la remise en question de ce type de cognition affecte la personne dans le plus profond de son être.

Par ailleurs, Wanlin et Crahay (2012) mentionnent que l'expérience professionnelle combine des éléments de la vie personnelle des enseignants, dont leurs relations interpersonnelles dans leur vie privée, leurs caractéristiques personnelles et leur statut socio-économique, et que ceci a un impact « sur leur enseignement, sur leur réflexion pédagogique ainsi que sur leurs relations avec les collègues et la direction » (Jiménez & Gersten, 1999 ; Kansanen *et al.*, 2000 ; Marland, 1986 ; Pajak & Blase, 1989, cités dans Wanlin et Crahay, 2012 : 32).

Dans la même optique, Pajares (1992) considère que les enseignants ont des croyances au-delà de leur profession et que celles-ci peuvent certainement influencer leur pratique, mais qu'elles ne devraient pas être confondues avec les croyances qu'ils possèdent à l'égard du processus éducatif. Par ailleurs, l'expérience antérieure en tant qu'élève est également un facteur important à considérer. À ce sujet, Tondreau et Robert (2011) mentionnent que les stratégies mises en place par les enseignants seraient faites à partir de ce qu'ils ont vécu au cours de leur propre apprentissage scolaire et que cela touche plusieurs aspects telles « la vision de leur

statut ; leur représentation des processus d'apprentissage et des méthodes d'enseignement ; l'image qu'ils se font de la nature et des contenus des matières à enseigner comme telles » (Tondreau et Robert, 2011 : 183). Ainsi, les nombreuses croyances provenant du vécu des enseignants ont des incidences importantes dans l'approche qu'ils privilégient auprès de leurs élèves (Tondreau et Robert, 2011). Enfin, la culture d'une école ainsi que les actions des collègues peuvent également influencer les pratiques que les enseignants adoptent et agir sur leurs croyances.

En somme, plusieurs chercheurs affirment qu'avec l'expérience, les enseignants accumulent des routines, des croyances et des connaissances et qu'au fur et à mesure que celles-ci se stabilisent, les enseignants les mobilisent lors de l'interaction en classe (Creemers & Westerhof, 1982 ; Kansanen *et al.*, 2000 ; Leinhardt, 1983 ; Lowyck, 2003a ; Shavelson & Stern, 1981, cités dans Wanlin et Crahay, 2012). L'expérience professionnelle et personnelle permet aussi à l'enseignant de constituer un répertoire de savoirs et de croyances auxquels il peut recourir pour agir et réfléchir en action (Alexandersson, 1994 ; Baumert & Kunter, 2006 ; Borko & R. T. Putnam, 1996 ; Calderhead, 1996 ; Davies, 2003 ; Halkes & Deijkers, 2003 ; Hofer & Dobrick, 1981 ; Lam & Kember, 2006 ; Leuchter, 2009 ; Mahnaz, 1994 ; Morine-Dershimer & Reeve, 1994 ; Munthe & Thuen, 2009 ; J. Putnam & Duffy, 1984 ; Weinert, Knopf, & Storch, 1981 ; Woolfolk Hoy, Davis & Pape, 2006, cités dans Wanlin et Crahay, 2012).

.....

Selon la littérature de recherche en éducation à l'égard des croyances, l'affirmation à l'effet que les croyances des enseignants soient modifiables est controversée. Afin d'expliquer la difficulté à changer certaines croyances, Nespor (1987) a démontré que les individus ont tendance à transformer la preuve contradictoire en support pour des croyances déjà tenues. En effet, ces derniers vont utiliser n'importe arguments nécessaires, même quand leur base de preuve est totalement discréditée. Ce n'est pas simplement les qualités émotionnelles des croyances qui sont responsables de ceci. Les principes cognitifs et le traitement d'informations

sont impliqués. Les individus utilisent le codage pour confirmer des théories antérieures quand ils récupèrent sélectivement le matériel de leur mémoire. Autrement dit, les croyances influencent la manière dont les individus se rappellent en allant jusqu'à déformer l'évènement qu'ils se rappellent pour supporter la croyance. Une fois que les croyances sont formées, les individus ont tendance à construire des causes expliquant les aspects sous-jacents de ces croyances. Nisbett et Ross (1980) abondent dans le même sens puisqu'ils ont conclu que les croyances persistent même quand elles ne sont plus des représentations précises de la réalité et ils n'ont pu trouver aucune littérature montrant que les individus poursuivent, même de façon minime, des stratégies qui aident dans le changement ou le rejet de croyances non raisonnables ou imprécises. En ce qui a trait au terme représentation, Garnier et Sauvé, (1999) la définissent comme étant « un phénomène mental qui correspond à un ensemble plus ou moins conscient, organisé et cohérent, d'éléments cognitifs, affectifs et du domaine des valeurs concernant un objet particulier » (Garnier et Sauvé, 1999 : 66).

En revanche, d'autres recherches (La Paro, Siepak, & Scott-Little, 2009; Burton, 1992) ont démontré que les croyances des enseignants changent avec le temps : croyances à propos des pratiques dans les salles de classe, l'implication parentale, etc. À cet égard, Richardson (1990) observe chez plusieurs enseignants des modifications dans leur manière d'enseigner, qu'il s'agisse de changements mineurs ou encore de transformations radicales et elle fera le même constat dans une étude ultérieure (Richardson, 1994). D'autres recherches mentionnent que les enseignants, qu'ils le veuillent ou non, changent tous en cours de carrière. Les recherches qui se penchent sur les enseignants démontrent abondamment qu'ils évoluent sur le plan professionnel (Russell, Munby, Spafford *et al.*, 1988).

En somme, nos lectures démontrent que la littérature sur les croyances des enseignants (*teacher's beliefs*) est déjà abondante depuis de nombreuses années (les premières références consultées datent de 1968). Toutefois, deux tendances sont plus récentes sur le sujet (environ une quinzaine d'années): les croyances des étudiants en formation initiale des maîtres ainsi que la manière d'intervenir sur ces dernières au cours de la formation. Notre étude s'intéressera donc à ces deux volets : les croyances des étudiants en formation des maîtres

ainsi que la formation initiale des maîtres. En effet, cette dernière représente une période propice à l'intervention sur les croyances, puisque les étudiants en formation sont au tout début du processus de construction de celles-ci. De plus, il apparaît que les croyances sont complexes et difficiles à changer. En effet, les étudiants en formation possèdent des croyances qui vont influencer non seulement leurs pratiques, mais également ce qu'ils vont apprendre et la manière dont ils vont l'apprendre. C'est donc ce double objet, les croyances des étudiants en formation et la formation initiale des maîtres, qui sera le centre de nos préoccupations.

.....

Cette recension des écrits présente, dans un premier temps, les croyances des enseignants à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage. Puis, dans un temps, elle aborde les croyances des étudiants en formation des maîtres en plusieurs volets : le rapport au changement entre les étudiants en formation et les enseignants en exercice, l'importance de considérer les croyances des étudiants, les croyances des étudiants à l'entrée au programme ainsi que l'effet des curriculums et des stages sur les croyances des étudiants.

#### ***1.4.1 Croyances des enseignants à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage***

La littérature disponible sur les croyances des enseignants à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage est relativement homogène. En effet, la majorité des écrits sur le sujet porte davantage sur le lien entre croyances et pratiques pédagogiques que sur les croyances des enseignants au sujet de l'acte d'enseigner ou du processus d'apprentissage. La littérature fait donc état de nombreux articles sur le fonctionnement des croyances, la manière dont elles prennent forme et les différents facteurs qui les influencent. De plus, de nombreux textes traitent des croyances des enseignants à propos de l'intégration et de l'efficacité des TIC (technologies d'information et de communication) ainsi que des croyances des enseignants en lien avec l'enseignement d'une matière didactique spécifique (sciences, mathématique, histoire, etc.) Enfin, une littérature abondante aborde également le lien entre le développement professionnel et les croyances des enseignants.

#### *1.4.1.1 Croyances des enseignants et stratégies didactiques*

Dans la littérature consultée, nous remarquons que ce sont les études rapportant des difficultés avec l'enseignement de certaines matières qui ont donné naissance à un intérêt plus spécifique pour les croyances des enseignants à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage. Selon ces études, la psychologie sociale est un angle qui permet d'éclairer les croyances des enseignants quant à l'enseignement des différentes disciplines et d'établir des liens avec les stratégies didactiques utilisées. Ainsi, afin de mieux comprendre les croyances des enseignants à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage, certains chercheurs (Larochelle et Bednarz, 1994; Langevin, Ménard et Nault, 2003) se sont intéressés aux stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants. Un des principaux constats qui ressort de leurs études est qu'il y a des écarts importants entre la conception du rôle et celui qui est réellement joué avec les élèves : les enseignants jouent davantage le rôle de superviseur de la discipline que de guide qui mène à la compréhension. Ainsi, les praticiens mobilisent des stratégies pédagogiques encore relativement traditionnelles. À ce sujet, selon Ruel (1994), les stratégies des enseignants sont centrées sur la démonstration et ne permettent pas une expérimentation des élèves. Les enseignants se basent souvent sur les guides pédagogiques ainsi que leur propre expérience antérieure de scolarisation, car ceci les sécurise. De plus, outre le fait que les enseignants semblent occulter les connaissances initiales des élèves, ils élaborent des connaissances initiales liées à la tâche d'enseignement.

D'autres études s'intéressent particulièrement aux croyances des enseignants du primaire à l'égard de l'enseignement des sciences. Selon une étude de Ruel (1994), les enseignants du primaire consultés optent pour des conceptions ou théories de l'enseignement relevant de la transmission des savoirs plutôt que pour les théories constructivistes. Il y a toutefois une différence importante entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire. Ce qui est particulier aux enseignants du primaire est leur rapport avec l'expérimentation. Ils la voient comme très importante pour assurer une bonne compréhension du phénomène à l'étude, mais avouent ne pas être en mesure de soutenir les élèves autant qu'ils le souhaiteraient et ce, en raison de leur manque de maîtrise des contenus notionnels à enseigner (Ruel, 1994).

#### *1.4.1.2 Interventions sur les croyances dans un contexte de développement professionnel*

La littérature fait également état de plusieurs liens intéressants entre le développement professionnel des enseignants, qui vise notamment une amélioration de la qualité de l'enseignement, et le taux de réussite des élèves (Rueda, 2011). À ce sujet, il y aurait une incidence importante entre la qualité de l'enseignement et les résultats (performances) des élèves. Ainsi, afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et par le fait même les performances des étudiants, Rueda (2011) propose un modèle de développement professionnel qui repose sur trois dimensions : la dimension des connaissances, la dimension motivationnelle et la dimension organisationnelle. La dimension des connaissances rappelle l'importance, en tant qu'enseignant, de préciser ce que les élèves doivent connaître et faire. À cet égard, Rueda (2011) présente quatre types de connaissances, définis par Anderson et Krathwohl (2001), permettant de réaliser des apprentissages: les connaissances factuelles, les connaissances conceptuelles, les connaissances procédurales et les connaissances métacognitives. Quant à la dimension motivationnelle, elle insiste sur le fait qu'une compréhension de la manière dont la motivation des élèves se construit et fluctue selon les matières ou les contextes permet aux enseignants d'avoir de puissants leviers afin d'intervenir efficacement sur la réussite des élèves (Rueda, 2011). Enfin, dans un contexte de multiples réformes en éducation, la dimension organisationnelle rappelle l'importance de clarifier l'organisation des changements qui suivront, non seulement au sein de la classe, mais également dans l'ensemble de l'école en fixant des objectifs clairs et réalisables (Rueda (2011).

Pour sa part, Guskey (2002) insiste sur l'importance de prioriser un développement professionnel de grande qualité afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. À cet égard, il rappelle que le développement professionnel permet d'intervenir sur les pratiques et les croyances des acteurs qui travaillent au sein de l'école. Selon Guskey (2002), les programmes de développement professionnel ont trois objectifs principaux : des changements dans les pratiques pédagogiques des enseignants, des changements dans leurs croyances ainsi que des changements dans les apprentissages des élèves.

Selon les différentes recherches menées par Guskey (1985, 1986, 1989 cités dans Guskey, 2002), ce n'est pas le développement professionnel en soi, mais plutôt les expériences d'implantations réussies qui peuvent modifier les croyances des enseignants. C'est donc l'expérience qui «module» leurs croyances : ils croient en l'efficacité d'un changement de croyances lorsqu'ils ont eu l'occasion de l'expérimenter et d'en voir l'impact sur l'amélioration des apprentissages de leurs élèves. Ainsi, selon Guskey (2002), les croyances des enseignants sur l'enseignement en général sont majoritairement issues des expériences vécues en classe.

#### ***1.4.2 Croyances des étudiants en formation initiale des maîtres***

Cette section traite des croyances des enseignants en formation initiale ainsi que lors de l'entrée dans la vie professionnelle. Plusieurs auteurs (Richardson, 1996; Crahay et *al.*, 2010) mentionnent qu'il est essentiel de comprendre les structures des croyances des étudiants en formation initiale afin d'améliorer leur préparation à l'emploi et leurs pratiques pédagogiques.

##### ***1.4.2.1 Différence du rapport au changement entre les étudiants en formation et les enseignants en exercice***

Lorsqu'on aborde le concept de croyances des enseignants, il est intéressant de comparer le rapport au changement des croyances des étudiants en formation à celui des enseignants en exercice. À ce sujet, Richardson (1996) soutient que la difficulté de changer les croyances pendant le programme de formation initiale est liée au manque de pratique des étudiants en ce qui concerne l'enseignement ainsi qu'à la difficulté de les aider à lier leurs croyances à la pratique. Ce constat provient d'une étude dans laquelle Richardson (1996) a comparé les résultats des études sur le changement des croyances des étudiants en formation à celles des enseignants en exercice. Elle remarque que le changement est plus aisé à promouvoir et à réaliser chez les enseignants en exercice, dans des programmes de développement professionnel, lorsque ces derniers amènent les enseignants à lier leurs croyances et connaissances à leur pratique pédagogique. Elle fera donc l'hypothèse qu'un facteur majeur pouvant expliquer cette différence est lié à l'expérience en tant qu'enseignant : « La

connaissance pratique, profonde, tenue par les enseignants expérimentés est fortement liée à l'action, et c'est cette action qui est perçue par les enseignants comme étant le centre d'intérêt du changement » (Richardson, 1996).

#### ***1.4.2.2 L'importance des croyances chez les étudiants en formation initiale***

Plusieurs recherches (Borko & Putnam, 1996; Kagan, 1992; Richardson, 1996; Richardson et Placier, 2001) ont montré que l'influence des croyances dans le processus de formation initiale était fort importante. En effet, les étudiants en formation possèdent des croyances qui vont influencer non seulement leurs pratiques, mais également ce qu'ils vont apprendre et la manière dont ils vont l'apprendre : « le futur enseignant interprète et évalue ses expériences de formation à travers le prisme de ses croyances, qu'il s'agisse des cours théoriques, des pratiques recommandées ou de ses expériences de stage » (Crahay et *al.*, 2010 : 98).

Les croyances sont donc susceptibles d'agir comme un filtre à travers lequel les phénomènes, les informations sont sélectionnés et interprétés. Ceci suggère qu'avant toute innovation, il est primordial, d'une part, de s'arrêter à ces filtres et, d'autre part, que les changements dans les pratiques soient suivis de changements dans les croyances (Borko & Putnam, 1996).

En somme, de nombreux auteurs reconnaissent l'importance des croyances des enseignants en formation des maîtres et estiment qu'il est essentiel de les rendre explicites avant d'avoir comme objectif de tenter de les modifier.

#### ***1.4.2.3 Les croyances des étudiants à l'entrée des programmes de formation***

La littérature sur les étudiants en formation des maîtres révèle que ces derniers manifestent une grande confiance dans leur capacité à enseigner dès l'entrée en formation. Selon l'étude de Montgomery, Legault, Gauthier et Bujold (1999), 94,2% des étudiants qui terminent leur formation estiment être plus compétents qu'un enseignant qui débute. D'autres études (Brookheart et Freeman, 1992; Montgomery et *al.*, 1999) relatives aux croyances des étudiants en formation des maîtres suggèrent une propension chez ces derniers à minimiser les éléments cognitifs et académiques afin de privilégier les éléments affectifs ou interpersonnels de

l'enseignement. En effet, selon une étude par questionnaire auprès de 473 candidats à l'enseignement primaire, la majorité d'entre eux perçoivent l'enseignement « comme une forme de parentalité ayant pour but de développer le concept de soi des élèves » (Book, Byers et Freeman, 1983 :77). À travers leurs réponses, les étudiants en formation sous-estiment l'aspect académique du métier et l'aspect de la gestion de classe pour privilégier la socialisation et les aspects psychologiques des élèves. Pour eux, enseigner ne s'apprend pas; pour apprendre et progresser dans le métier, il faut vivre ses propres expériences et se fier à ses intuitions.

En ce qui a trait aux attentes à l'égard de la formation, la plupart des étudiants considèrent comme essentiel l'apprentissage sur le tas et les stages. En effet, ils les considèrent comme les deux plus importantes sources de connaissances professionnelles. D'autres sources sont également mentionnées par les étudiants en formation comme étant importantes : les cours de psychologie de l'éducation, son expérience personnelle en tant qu'élève, les cours de fondements sociaux-philosophiques de l'éducation et les lectures. Enfin, une grande majorité des étudiants se considère comme capable d'enseigner et mentionne ne pas ressentir le besoin d'avoir des connaissances professionnelles à cette fin. Le sentiment élevé de confiance en soi de ces étudiants en formation se retrouve peu importe le genre et le niveau d'enseignement (primaire ou secondaire) que les étudiants choisissent (Crahay et *al.* 2010).

#### ***1.4.2.4 Effet des curriculums de formation initiale sur les croyances des étudiants en cours de formation***

Au sujet de l'effet des curriculums de formation initiale sur les croyances des étudiants en formation, plusieurs conclusions sont pessimistes. En effet, Richardson et Placier (2001) mentionnent qu'il est difficile d'influencer les croyances des étudiants en formation. Selon Crahay et *al.* (2010), une majorité d'études ont pour conclusion que les croyances demeurent stables en cours de formation. En effet, plusieurs études ne montrent pas de changement dans les croyances. Les résultats de McDaniel (1991, cité dans Boraita et Crahay, 2013) montrent qu'aucun des contenus de cours sur la gestion de classe et sur la pédagogie ne modifie les croyances initiales des 22 étudiants observés. Les étudiants en formation ont plutôt tendance à

relier les contenus du cours à leurs propres croyances et à leur vécu personnel. Quant à McDiarmid (1990), il conclut que les croyances des étudiants quant à l'éducation multiculturelle changent peu à la suite de plusieurs exposés sur le sujet. À cet égard, Feiman-Nemser et Buchmann (1986) suggèrent que les textes et les enseignements présentés aux étudiants peuvent produire un effet inverse à celui attendu par les formateurs considérant que tout étudiant interprète les informations reçues en utilisant ses croyances et s'efforce avant tout de conserver et même de renforcer celles-ci.

Les chercheurs les plus nuancés tirent des conclusions à l'effet que certains des étudiants en formation des maîtres (l'auteur ne mentionne pas lesquels) évoluent dans leurs croyances (Bolin, 1990; Markes, 1995) tandis que d'autres (Civil, 1996; Harrington et Hathaway, 1994) mentionnent des petits changements après une période de résistance.

En somme, la tendance qui se dégage de la majorité des études est assez claire : les cours théoriques affectent très peu les croyances personnelles des étudiants en formation initiale. Toutefois, il convient de demeurer prudent puisque les études diffèrent dans leurs échantillons qui varient de 4 à 473 et par leurs méthodologies.

#### *1.4.2.5 Études relatives à l'effet des stages et l'entrée en fonction sur les croyances des enseignants*

Tel que mentionné précédemment, la dimension pratique est importante pour les étudiants. Ces derniers s'attendent à apprendre davantage de leurs stages que des cours et estiment que c'est uniquement l'expérience de terrain qui est formatrice (Crahay et Ory, 2006; Book, Byers et Freeman, 1983). De plus, les travaux de Cochran-Smith (1991) suggèrent que les stagiaires sont très influencés par leurs années passées à l'école en tant qu'élèves. En effet, les expériences vécues dans le contexte scolaire renforceraient les croyances que les étudiants en formation ont acquises lorsqu'ils étaient eux-mêmes élèves.

Pour leur part, Leavy, McSorley et Boté (2007) émettent l'hypothèse que les étudiants en formation ne bénéficient pas suffisamment d'opportunités de réflexion quant à la manière dont les concepts enseignés sont en lien avec la réalité des classes. Selon ces auteurs, la pratique réflexive offrirait la possibilité de combler efficacement ce vide entre la théorie et la pratique

professionnelle. D'autres auteurs (Doudin, Pfulg, Martin et Moreau, 2001 : 79) insistent également sur l'importance de la formation continue pour éviter que les efforts réalisés en formation pour agir sur les pratiques et les conceptions ne servent à rien :

Les cours dispensés en formation initiale peuvent, dans une certaine mesure, influencer les croyances du futur enseignant, voire les changer. Cependant le contact avec le monde de l'enseignement lors des stages supplanterait l'effet des cours. Quant à l'entrée dans la vie professionnelle, son effet paraît délétère pour les conceptions psychopédagogiques que la formation initiale s'est efforcée de mettre en place.

Ainsi, le contact avec le monde de l'enseignement pendant les stages viendrait supplanter l'effet des cours. L'entrée dans la vie professionnelle amènerait également les nouveaux enseignants à délaisser les conceptions psychopédagogiques mises en place lors de la formation initiale. À cet égard, il semble que la formation théorique donnée aux étudiants en formation soit prise entre l'influence persistante de l'expérience scolaire de ces derniers en tant qu'élèves et les effets cumulés de socialisation vécus lors des stages et de l'entrée dans le métier. L'influence de la formation initiale sur les croyances des étudiants serait donc limitée (Richardson, 1996).

En somme, considérant l'influence persistante de l'expérience antérieure en tant qu'élève et la socialisation provenant des stages, force est de constater que la formation théorique de la formation initiale a une influence limitée sur les conceptions des enseignants. De plus, nous devons ajouter qu'il existe très peu de données attestant les effets produits par la formation initiale des maîtres.

#### ***1.4.2.6 Les croyances des enseignants sont-elles modifiables ?***

À la lecture de nombreuses recherches sur le sujet, une réponse positive peut être avancée à cette question. Cependant, ce processus n'est pas acquis d'emblée. En effet, la thématique de l'imperméabilité au processus de formation confirme la difficulté de modifier les croyances et connaissances des enseignants.

Les revues de littérature de Richardson et Placier (2001) ont pour conclusion que les croyances des enseignants ne changent pas ou encore très rarement à la suite de la formation initiale. À l'inverse, des évolutions ont été observées chez les enseignants en exercice lorsque les formations s'inscrivent dans une approche de type normative rééducative, nous reviendrons sur ce type d'approche dans la prochaine partie.

En somme, dans la majorité des études, les seuls changements envisagés sont ceux de type substitution de croyances : au début de la formation, l'étudiant pensait d'une certaine manière et, à la fin, il pense d'une autre. Toutefois, selon Leuchter (2009, cité dans Crahay et *al.*, 2010), nous sommes amenés à considérer qu'il y aurait d'autres types de changement et que la substitution de croyances n'est sans doute pas le changement qui se produit le plus dans le champ mental des enseignants. En effet, il considère que les croyances des enseignants évoluent sur 4 dimensions allant « du systématique au situé, de l'explicite à l'implicite, du déclaratif au procéduralisé, et du scientifiquement fondé aux éléments basés sur l'expérience personnelle et professionnelle. » (Leuchter, 2009, cité dans Crahay et *al.*, 2010 :125). Cette manière de conceptualiser laisse entrevoir des modalités de changements variés et complémentaires à la substitution de croyances.

#### **1.4.2.7 Synthèse**

Plusieurs études (Markel, 1995; Mattheoudakis, 2007; Hollingsworth, 1989; Nicholas et Williams, cités dans Boraita et Crahay, 2013) ont fait état des changements dans les croyances des étudiants en cours de formation. Cependant, d'autres auteurs (Bolin, 1990; Olson, 1993) ont plutôt conclu à une résistance au changement puisque les croyances des étudiants observés, relatives à l'enseignement, ne changent pas. Au-delà de la variabilité des résultats, nous remarquons qu'il existe peu de données qui attestent un changement en profondeur et à long terme dans les croyances initiales des étudiants au terme de leur formation. Au sujet de la manière dont les croyances sont abordées lors des cours et des stages, il ressort des recherches un manque d'articulation entre la formation théorique et la formation pratique. Il ressort également peu de moments ciblés de manière spécifique pour aborder les croyances des étudiants en formation.

Enfin, considérant que le développement professionnel des étudiants en formation initiale dépend de l'évolution de leurs croyances, il est nécessaire d'établir des critères pour définir ce qu'est une évolution ou un changement de croyances.

.....

Notre étude sur les croyances des étudiants en formation initiale vise, tout d'abord, à participer au développement des connaissances sur le sujet. Ensuite, nous souhaitons fournir de nouvelles pistes d'exploration pour la recherche puisque la majorité des travaux effectués sur les croyances porte sur les enseignants en exercice et non sur les enseignants en formation initiale.

### ***1.5.1 Apport au développement des connaissances sur le concept de croyance***

Tout d'abord, notre recherche consiste en une étude de cas, menée à l'Université de Montréal, qui permettra par la suite de proposer des pistes d'intervention dans des programmes de BEPEP (ou d'autres programmes similaires) relevant d'autres universités. Ainsi, notre recherche à un aspect de transférabilité intéressant.

Ensuite, il est pertinent de s'interroger sur les croyances des étudiants en éducation considérant la rareté des recherches sur le sujet. Lorsqu'on explore ce domaine, ce qu'on retrouve est majoritairement des articles qui abordent des questions spécifiques à l'enseignement d'une discipline ou d'une matière, mais on trouve très peu d'études sur les croyances des enseignants à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage. De plus, les études québécoises dans le domaine sont pratiquement inexistantes si on exclut les recherches sur les croyances épistémologiques des étudiants en enseignement des sciences (Therriault, Harvey et Jonnaert, 2010). La littérature disponible aborde surtout les *teachers' beliefs*, c'est-à-dire les croyances des enseignants en exercice. Ainsi, il y a peu d'écrits dans la recherche internationale au sujet de l'intervention sur les croyances des étudiants en formation initiale ou encore sur une intervention précise à l'égard de celles-ci dans le cadre d'un programme de formation d'une durée de quatre ans. Outre Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010), peu

d'auteurs ont écrit sur le sujet au cours des quinze dernières années. Ainsi, notre recherche se distingue des recherches précédentes par son intérêt pour l'intervention sur les croyances lors d'un programme de formation d'une durée de quatre ans.

Puis, la littérature disponible sur le sujet n'est pas spécifique à un programme en particulier puisqu'elle porte sur les étudiants en éducation, tous programmes confondus. Ainsi, nous nous intéresserons plus particulièrement aux étudiants du programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP), puisqu'il n'y a pratiquement aucune donnée spécifique à ce programme, qu'il s'agit d'un échantillon important dans les programmes de formation à l'enseignement et que parmi le personnel enseignant actuel, il y a beaucoup d'enseignants qui proviennent du primaire.

Notre recherche a donc un intérêt scientifique quant au développement des connaissances puisque qu'elle permettra une meilleure connaissance des croyances des étudiants du BEPEP et d'une intervention possible sur ces mêmes croyances.

### ***1.5.2 Apport au développement de la pratique***

D'un point de vue social, nous nous intéresserons particulièrement aux croyances des étudiants du BEPEP considérant l'importance du rôle de l'école primaire, et des enseignants du primaire, à l'égard des écarts culturels entre les élèves : les enseignants du primaire ont un rôle très important à jouer afin de réduire le plus possible les écarts culturels entre les élèves le plus rapidement possible. À cet égard, l'école primaire a pour mandat d'intervenir de manière précoce afin que ces écarts culturels ne deviennent pas scolaires (Duru-Bellat, 2002). En effet, nous croyons qu'assumer le rôle compensatoire de l'école relève davantage du primaire que du secondaire (Dubet et Martuccelli, 1996). Ainsi, nous nous intéressons aux étudiants du BEPEP puisqu'ils sont de futurs acteurs de premier plan afin d'intervenir dans la lutte contre les inégalités sociales et scolaires dès le préscolaire ou le primaire. En effet, ils ont le pouvoir d'intervenir dans des enjeux sociaux importants tels que des enjeux d'équité et de justice sociale ainsi que des enjeux spécifiques à l'inclusion des élèves handicapés ou en difficulté

d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) pour éviter les discriminations à l'égard de ces derniers.

Ainsi, nous considérons que notre recherche a une pertinence pratique dans la mesure où elle vise à identifier des éléments pouvant conduire à la transformation des croyances. L'intérêt final réside ainsi dans l'impact potentiel sur la formation des maîtres. En effet, considérant que certaines croyances peuvent s'écarter des connaissances scientifiques sur l'enseignement et l'apprentissage, il est important de documenter des pistes d'intervention qui permettraient de les transformer en cours de formation, avant l'insertion professionnelle. Notre recherche a donc pour objectif de contribuer au développement de la formation enseignante en cernant les facteurs qui influencent les croyances des enseignants et en proposant des manières de transformer certaines croyances qui s'écartent des connaissances scientifiques sur certains sujets et qui ne permettent pas de tendre vers des pratiques d'équité.

.....

À la lumière de la problématique, nous sommes maintenant en mesure de formuler nos objectifs et questions de recherche. Notre premier objectif est de faire le portrait des croyances des étudiants du programme de BEPEP de l'Université de Montréal à propos de l'enseignement et de l'apprentissage. La question de recherche liée à cet objectif est la suivante : *Que révèlent les données d'enquête sur les croyances des futurs enseignants du BEPEP à propos de l'enseignement et de l'apprentissage?*

Notre deuxième objectif est de fournir des pistes d'intervention pour la formation des maîtres en lien avec une croyance ciblée sur laquelle il semble important d'intervenir, particulièrement chez les étudiants du programme de BEPEP. Cette proposition de pistes d'intervention se fera à la lumière des connaissances scientifiques existantes. La question de recherche relative à ce deuxième objectif est la suivante : *Comment intervenir efficacement auprès de ces mêmes étudiants dans le cadre d'un programme de formation des maîtres afin de faire évoluer leurs croyances?*

.....

Le deuxième chapitre a pour objectif de mettre en lumière le concept de croyance. La première partie du chapitre est consacrée à la présentation des diverses définitions du concept de croyance que l'on retrouve dans les sciences humaines et sociales. La deuxième partie aborde le concept de croyance en lien avec le domaine de l'enseignement. La troisième partie présente une typologie des croyances et des connaissances enseignantes. La quatrième partie traite plus particulièrement des différentes fonctions des croyances chez les enseignants. Enfin, la dernière partie présente une synthèse du concept de croyances.

.....

La notion de croyance est présente au sein des sciences humaines et sociales, de la sociologie à l'anthropologie, en passant par la philosophie, l'histoire et l'économie. Considérant l'orientation de notre travail, les définitions recensées proviennent de dictionnaires de sciences humaines et sociales, du dictionnaire critique de la sociologie de Boudon et Bourricaud (2011) ainsi que de la littérature scientifique recensée par Pajares (1992), un chercheur spécialisé sur les croyances des enseignants.

### ***2.1.1 Définitions générales***

Les recherches en lien avec le concept de croyance sont nombreuses et datent de plusieurs années. En effet, pour Foulquié (1978) dans *Vocabulaire des sciences sociales*, la croyance peut être définie de deux manières : au sens faible et au sens fort. Au sens faible, la croyance se rapporte davantage à une opinion et elle serait un « assentiment de l'esprit ne comportant pas de réflexion critique » (Foulquié, 1978 : 88) alors qu'au sens fort, elle se rapporte à la foi en étant une « adhésion réfléchie excluant tout doute, mais sans justification rationnelle ou scientifique valable pour tous » (Foulquié, 1978 : 88).

Thinès et Lempereur (1984), dans le *Dictionnaire général des sciences humaines*, abondent dans le même sens que Foulquié en définissant la croyance comme étant le « fait de tenir pour vrai un énoncé qui n'est pas ou ne peut pas être vérifié ou démontré » et qu'une croyance se fonde sur le témoignage ou l'intuition personnelle. Ces auteurs font également une distinction entre croyance et attitude en s'appuyant sur une citation de Vergote (1966) qui stipule que contrairement à l'attitude, « les croyances peuvent n'être que des opinions héritées du milieu ou des convictions intellectuelles dissociées de la vraie personnalité et qui ne transforment ni le sujet ni son milieu ». Quant à l'attitude, il est difficile d'en retenir une seule définition puisqu'il existe autant de définitions de la notion d'attitude que d'auteurs. Par exemple, le célèbre psychologue Gordon Allport a défini la notion d'attitude comme étant « un état mental et neuropsychologique de préparation de l'action, organisé à la suite de l'expérience et qui concerne une influence dynamique sur le comportement de l'individu vis-à-vis de tous les objets et de toutes les situations qui s'y rapportent » (Allport, 1935).

Pour leur part, Bruno et Elleboode (2010), dans le *Dictionnaire d'économie et de sciences sociales*, définissent également la croyance comme étant le fait de considérer quelque chose comme vrai, sans que l'on puisse le vérifier. Par ailleurs, ces auteurs précisent que le terme croyance fait l'objet de plusieurs définitions en philosophie et en sociologie, que la plus commune de ces définitions associe à la croyance l'idée d'erreur, mais que d'autres fondent la croyance sur une habitude d'action ou encore sur une représentation du monde.

### ***2.1.2 Définitions spécifiques à la littérature scientifique***

Pour sa part, Rokeach (1968) définit les croyances comme étant n'importe quelle proposition simple, consciente ou inconsciente, inférée de ce qu'une personne dit ou fait, et qui peut être précédée par la phrase : *Je crois que...* Il stipule également que toutes les croyances ont une composante cognitive, qui représente la connaissance, une composante affective, pouvant être teintée d'émotion, et une composante behaviorale activée lorsque nécessaire. Cependant, Rokeach (1968) précise que les croyances ne peuvent être directement observées ou mesurées, mais doivent être inférées de ce que les gens disent ou de ce qu'ils font. Quant à Brown et

Cooney (1982), ils définissent les croyances comme étant les dispositions (temps et contexte spécifique) sous-jacentes à l'action et aux déterminants majeurs relatifs aux habitudes. Pour sa part, Sigel (1985) considère que les croyances sont des constructions mentales de l'expérience qui sont intégrées dans un schéma de la pensée ou en tant que concepts considérés comme étant vrais et qui guident les habitudes. Enfin, pour Harvey (1986), la croyance est la représentation qu'un individu se fait de la réalité qui a suffisamment de validité et de crédibilité pour guider sa pensée et ses habitudes.

### ***2.1.3 Définition de croyance individuelle***

Le concept de croyance touche les enseignants de manière individuelle, mais également de manière collective. À cet égard, Mesure et Savidan (2006), dans le *Dictionnaire des sciences humaines*, vont plus loin que les auteurs mentionnés précédemment dans la définition du concept de croyance. En effet, la définition qu'ils présentent est plus détaillée et établit une distinction importante entre la croyance individuelle et la croyance collective.

Au sujet de la croyance individuelle, Mesure et Savidan (2006) précisent qu'elle est liée à « l'état psychologique dans lequel se trouve un sujet qui donne son assentiment à une proposition dont le statut épistémique est incertain ou seulement probable » (Mesure et Savidan, 2006 : 220). Dans certains contextes, une croyance est de ce fait nécessairement une disposition mentale irrationnelle, qui ne peut avoir que des causes, alors que dans d'autres nous acceptons de parler des raisons que l'on a de croire. Mesure et Savidan (2006) précisent ensuite que les croyances sont des états mentaux qui présentent minimalement 7 caractéristiques :

1) croire n'est pas un simple état puisque c'est aussi une relation entre un sujet et une certaine entité (une proposition, une représentation) et en ce sens, croire est lié à une certaine « *attitude propositionnelle* »;

- 2) les croyances sont normalement causées par l'environnement et « leur vérité ou leur fausseté doit être évaluée en fonction des données qui nous permettent de dire en quoi elles s'ajustent à la réalité »;
- 3) les croyances sont des dispositions à agir et causent habituellement l'action. La croyance est donc rattachée à un comportement potentiel quelconque;
- 4) croire, c'est tenir pour vrai et être disposé à donner son assentiment à une certaine proposition et pour une certaine raison;
- 5) « l'*assertion* est le moyen usuel d'exprimer ses croyances »;
- 6) les croyances ont une certaine structure rationnelle, c'est-à-dire qu'elles peuvent être prises comme prémisses pour des inférences ou être des conclusions d'inférences;
- 7) les croyances sont habituellement des états *involontaires* : « même s'il est possible de se forcer indirectement à croire quelque chose, [...] il n'est pas possible de croire directement quelque chose par l'effet de sa volonté, à la manière dont on accomplit une action » (Mesure et Savidan, 2006 : 220).

Mesure et Savidan (2006) ajoutent que l'une des caractéristiques de l'esprit humain est «la capacité non pas seulement à avoir des croyances au sens d'états fonctionnels ou de dispositions à l'action, mais aussi d'avoir des attitudes vis-à-vis de ses croyances, c'est-à-dire d'être capable de métacognition» (Mesure et Savidan, 2006 : 222). Enfin, nos croyances ne seraient pas volontaires, mais nous aurions des attitudes consistant à en accepter certaines même quand nous les jugeons fausses ou incertaines, à faire des hypothèses ou à délibérer sur nos croyances.

Ces caractéristiques du concept de croyance nous permettent de conclure que l'humain agit dans son entourage selon ses croyances. Ses actes ont par conséquent un impact sur l'environnement dans lequel il se trouve, car l'humain manifeste ses actes dans un contexte donné en interaction avec d'autres individus.

#### **2.1.4 Définitions des croyances collectives**

L'enseignement est également un domaine où l'acteur social travaille en collaboration avec d'autres et par conséquent, les influences collectives ne peuvent être niées. À ce titre, le sociologue français Durkheim insiste sur les croyances des groupes humains prises *collectivement*. Pour Durkheim, deux idées essentielles peuvent être dégagées à ce sujet. D'une part, ce n'est pas le fait qu'une croyance est répandue au sein d'un groupe qui fait d'elle une croyance collective. D'autre part, pour qu'un groupe croie quelque chose collectivement, il faut que ses membres soient en relation les uns avec les autres d'une façon particulière. Durkheim précise également « qu'une fois qu'une croyance collective est établie, les différents membres du groupe comprennent qu'ils sont autorisés à faire des reproches à quiconque dans le groupe exprimerait de façon tranchée une croyance opposée à cette croyance » (Mesure et Savidan, 2006 : 222).

Les idées présentées par Durkheim au sujet des croyances collectives nous indiquent qu'il peut être difficile de modifier des croyances dans un milieu collectif, puisque les adhérents deviennent solidaires, et ce, même si certains n'adhèrent pas à la croyance soutenue par le reste du groupe.

Enfin, les chercheurs s'entendent généralement pour dire que les croyances sont créées dans un processus de construction sociale. À ce sujet, Van Fleet (1979, cité dans Pajares, 1992) affirme que cette transmission culturelle comporte trois (3) composantes : l'enculturation, l'éducation et la scolarisation. Pour cet auteur, l'enculturation implique les apprentissages indirects et involontaires, c'est-à-dire ce qui est appris notamment par imitation et par observation de l'environnement. Pour sa part, l'éducation serait davantage en lien avec les apprentissages directs et volontaires, que ce soit de manière formelle ou informelle, et qui sont en correspondance avec les attentes culturelles de l'environnement. Quant à la scolarisation, elle est liée au processus spécifique d'enseignement et d'apprentissage qui se produit à l'extérieur de la maison. Ainsi, considérant que plusieurs personnes adhèrent aux idées des autres, les croyances sont créées, renforcées et généralement résistantes, inaltérables à moins qu'elles soient changées délibérément (Lasley, 1980, cité dans Pajares, 1992).

En somme, tel que Boudon et Bourricaud (2011) le mentionnent, il apparaît qu'une certaine complexité peut se présenter pour quiconque voudrait modifier des croyances existantes.

### ***2.1.5 Définition de la dynamique des croyances***

Boudon et Bourricaud (2011), dans le *Dictionnaire critique de la sociologie*, rappellent que, pour Durkheim, Weber et Pareto (1967), les croyances jouent un rôle fondamental dans la vie sociale, qu'elles peuvent fixer les buts de l'action individuelle et collective et ainsi orienter la valeur plutôt de la valorisation positive d'un certain type de moyens, de la croyance que tel type de moyens est préférable à d'autres » (Boudon et Bourricaud, 2011 : 134). En revanche, lorsqu'un individu poursuit un objectif complexe, les moyens qu'il utilisera seront eux-mêmes déterminés par des croyances. Plus les objectifs sont complexes, moins il y a de chances que le modèle rationnel de sélection des moyens puisse être convenablement appliqué. Les moyens sont eux-mêmes sélectionnés en fonction des croyances qui, dans ce cas, auront une fonction d'économie de pensée : « dans le cas où l'action presse et où on n'a ni le temps ni parfois les moyens de penser et d'examiner les conséquences des différents choix possibles, la décision a des chances de reposer sur des croyances ou des stéréotypes » (Boudon et Bourricaud, 2011 : 134). Ainsi, à partir du moment où les objectifs individuels et collectifs sont complexes, leur poursuite implique généralement l'adhésion à des croyances.

Boudon et Bourricaud (2011) poursuivent en affirmant que, même si les croyances doivent être considérées comme des réponses à des situations d'interaction, il ne faut pas sous-estimer leur inertie. À ce sujet, « une des raisons essentielles de l'inertie des croyances réside dans le fait qu'une croyance n'a tendance à se dissiper que lorsqu'elle est remplacée par une autre » (Boudon et Bourricaud, 2011 : 139). De surcroît, au niveau individuel, tout individu éprouve de la difficulté à abandonner une croyance, même lorsqu'il a des doutes sérieux sur sa validité. Tel que mentionnait Durkheim, ceci fait en sorte que les croyances sont souvent prises dans des systèmes qui constituent des guides généraux d'évaluation et d'action sélectionnés par les acteurs sociaux en fonction de leur personnalité, de leur situation et de leur environnement.

Ainsi, il sera difficile d'abandonner une croyance et ce qui est vrai au niveau individuel l'est aussi au niveau collectif.

### **2.1.6 Posture épistémologique**

En somme, nous remarquons que les différentes postures théoriques sur les croyances proviennent de différentes disciplines des sciences humaines. Parmi celles-ci, nous croyons que les postures psychologiques et sociologiques sont les plus appropriées afin de décrire les croyances d'enseignants et de futurs enseignants. En effet, selon nous, la question gagne à être éclairée des deux points de vue, psychologique et sociologique, puisque nous devons prendre en considération que l'enseignement est un domaine où la collectivité exerce une influence sur les croyances des acteurs sociaux qui y œuvrent et que ces derniers arrivent sur le terrain avec des conceptions individuelles très fortes.

.....

Le milieu éducatif étant un contexte environnemental particulier où plusieurs individus se côtoient, les croyances y abondent tant au niveau individuel que collectif. À ce propos, la plupart des études empiriques qui abordent ce que pensent les enseignants de l'enseignement et de l'apprentissage sont publiées dans des revues anglophones. Dans ces dernières, le terme « *belief* » (croyance) s'est imposé alors que dans la littérature francophone, le terme « représentation » est privilégié. La littérature de recherche, qu'elle soit anglophone ou francophone, abonde en termes différents : théories personnelles, perspectives, conceptions, préconceptions, théories implicites, perceptions, attitudes, dispositions, etc. Bien que ces termes aient des définitions différentes, ils sont difficilement différenciables; Pajares (1992) les considère d'ailleurs comme étant interchangeables dans sa revue de littérature sur les *teachers' beliefs*. Considérant que la majorité de la littérature sur le sujet est publiée dans des

revues et références anglophones, nous avons décidé de privilégier le concept de « croyances » plutôt que celui de « représentations ».

En ce qui a trait au lien entre croyances et enseignement, nous remarquons qu'enseigner implique plusieurs décisions en simultanée reliées au contenu pédagogique, aux relations entre les pairs, à la discipline, à la construction des interactions entre collègues de travail. Ainsi, les enseignants, à même leurs expériences passées, se font une propre idée quant à l'approche de difficultés rencontrées. Ils développent leurs propres solutions basées sur leur compréhension personnelle des circonstances, une compréhension qui a pour origine leur système de croyances (Decker et Rimm-Kaufman, 2008). Par ailleurs, l'attitude d'un enseignant par rapport à un sujet en éducation peut inclure des croyances liées à des attitudes à propos de la nature de la société, de la communauté, de l'origine ethnique et même de la famille. Ces connexions créent des valeurs qui guident la vie de chacun, interprètent l'information et déterminent les comportements (Pajares, 1992). Au sujet du concept de valeurs, il a connu différentes définitions. En voici deux qu'on retrouve dans la littérature sur le sujet :

- « Croyance durable selon laquelle un mode spécifique de conduite ou un but de l'existence est personnellement et socialement préférable à d'autres conduites ou buts » (Rokeach, 1968);
- « Adhésion des individus à des objectifs permettant de satisfaire des intérêts appartenant à des domaines motivationnels et ayant une importance plus ou moins grande dans la vie de tous les jours » (Schwartz et Bilsky, 1987).

D'autres études ont également suggéré que les croyances des enseignants quant à l'enseignement et à l'apprentissage affectent la manière dont ils interprètent les réformes pédagogiques et ce qu'ils perçoivent comme tâche à accomplir (Enyedy, Goldberg et Welsh, 2006, cités dans Fives et Buehl, 2012).

Mentionnons également que le contexte dans lequel se manifestent les croyances des enseignants est souvent complexe. À ce sujet, Leuchter (2009, cité dans Crahay et *al.*, 2010 : 125), affirme que « les connaissances et croyances des enseignants sont soumises continuellement à une pression temporelle et à des situations problématiques complexes ». En effet, les connaissances systématiques se transformeraient progressivement, avec l'expérience

professionnelle, pour devenir mieux adaptées à l'action et à la réflexion pédagogique. Ainsi, les croyances des enseignants nourrissent l'agir et la réflexion professionnels et s'en alimentent.

Enfin, la documentation examinée aborde très peu la nature implicite ou explicite des croyances. À ce sujet, la perspective commune de la littérature est que les croyances des enseignants sont implicites (Kagan, 1992 ; Osisioma et Moscovici, 2008). Un point de vue implicite suggère que les croyances guident le comportement et le filtre de l'interprétation d'un enseignant expérimenté sans qu'il en prenne conscience. Les croyances implicites sont également au-delà du contrôle de l'enseignant (Nespor, 1987) et ne peuvent être influencées par la pratique réflexive personnelle.

.....

Dans la pratique, les enseignants ont tous des croyances à propos de leur travail, de leurs élèves ainsi que de leurs rôles et responsabilités. La littérature scientifique présente également une variété de définitions du concept de croyance lié au domaine de l'enseignement. Ainsi, en abordant la relation entre croyances et enseignement, de nombreux spécialistes ont été confrontés à la difficulté de saisir les frontières entre savoirs et croyances, à traiter ces deux termes de manière quasi synonyme (Borko & R. T. Putnam, 1996 ; Calderhead, 1996 ; Fenstermacher, 1994 ; Pajares, 1992 ; Woolfolk Hoy et *al.*, 2006, cités dans Wanlin et Crahay, 2012) ou à estimer qu'il serait plus judicieux de considérer les savoirs enseignants comme étant essentiellement des croyances (Kagan, 1992, cité dans Wanlin et Crahay, 2012).

Au sujet de la distinction entre croyance et connaissance, les croyances sont décrites comme des allégations subjectives que l'individu accepte ou veut pour être vraies (Pajares, 1992; Richardson, 1996) ainsi que les conceptions individuelles de ce qui devrait être, doit être ou est préférable. En revanche, la connaissance est caractérisée comme ayant une composante qui peut être confirmée avec des procédures acceptées par la collectivité comme étant appropriées pour l'évaluation et le jugement de la validité d'une allégation (Richardson, 1996). Ainsi, les

savoirs feraient davantage référence à des éléments factuels ou empiriques alors que les croyances renverraient plutôt à des convictions ou à des idéologies.

Dans sa recension des écrits sur le concept de croyance, Pajares (1992) constate que pour plusieurs auteurs, les connaissances permettent d'éclairer davantage les habitudes humaines que les croyances. Selon ces auteurs, les croyances sont statiques et représentent d'éternelles vérités qui ne changent pas dans l'esprit d'un enseignant peu importe la situation. À l'inverse, la connaissance est fluide et évolue lorsque de nouvelles expériences sont interprétées et intégrées dans des schémas existants.

Au sujet de la typologie des connaissances et des croyances enseignantes, Borko et Putnam (1996) ont simplifié la typologie initialement proposée par Shulman (1987). Ces deux auteurs proposent une typologie des connaissances et croyances enseignantes organisée en trois ensembles. Parmi ces ensembles, il est à noter que le premier, les croyances ou connaissances pédagogiques générales, a servi de base conceptuelle pour les deux premiers thèmes du questionnaire que nous présenterons au prochain chapitre. Voici donc un résumé de la typologie des croyances enseignantes de Borko et Putnam (1996) :

1) les croyances ou connaissances pédagogiques générales : ce sont les savoirs et conceptions de l'enseignant concernant l'enseignement, l'apprentissage et les apprenants qui transcendent les disciplines scolaires. Elles intègrent les connaissances et croyances des enseignants relatives à la gestion de la classe ainsi qu'aux apprenants, à leur apprentissage et à la manière de leur enseigner;

2) les croyances ou connaissances disciplinaires à enseigner : ce sont les conceptions et savoirs des enseignants dans une matière spécifique. Ils rassemblent « les connaissances et croyances concernant les faits, les concepts et la terminologie d'une discipline particulière ainsi que ses idées organisatrices, les connexions entre ces idées, les réflexions et arguments qui la fondent, son développement » (Borko et Putnam, 1996).

3) les croyances ou connaissances pédagogiques du contenu : il s'agit de la traduction des connaissances et croyances disciplinaires médiatisée par les connaissances et croyances pédagogiques générales. Elles englobent les savoirs et conceptions sur les manières de présenter et de formuler la matière disciplinaire pour la rendre compréhensible. Dans cette optique, cette catégorie s'apparente davantage aux connaissances didactiques.

Pour Pajares (1992), les croyances des enseignants peuvent se rapporter aux croyances sur soi ou encore au contenu à enseigner. Les croyances sur soi incluent les études qui ont examiné le sens de l'efficacité, de l'identité et le rôle en tant qu'enseignant. Quant aux croyances sur le contenu, elles englobent toutes les croyances que les enseignants ont en ce qui concerne les différents types de connaissances qu'ils enseignent aux élèves ou qu'ils apprennent eux-mêmes, comme les croyances à propos des mathématiques, de la science, de la littérature ou des sciences sociales.

Bien que les connaissances et croyances des enseignants englobent à la fois des éléments personnels et des éléments partagés par l'ensemble de la communauté enseignante (Verloop, Van Driel, & Meijer, 2001, cités dans Wanlin et Crahay, 2012), « il y aurait un recours idiosyncrasique aux connaissances et croyances pour sélectionner les actes d'enseignement, contrôler leurs mises en œuvre et évaluer leurs effets » (Wanlin et Crahay, 2012 : 14).

En somme, il apparaît que les expériences personnelles et professionnelles des enseignants se constituent en savoirs ou croyances, partiellement partagés avec la communauté des enseignants. Celles-ci opèrent en tant que filtres ou, plus précisément, en tant que schèmes permettant aux enseignants d'analyser les situations et de les gérer. Ce mécanisme peut intervenir au moment de la planification de l'enseignement, lors de la période d'enseignement ou après celle-ci (Borko & Shavelson, 1990 ; Calderhead, 1996 ; Woolfolk Hoy et *al.*, 2006, cités dans Wanlin et Crahay, 2012). Ainsi, le curriculum n'affecte qu'indirectement ce qui se passe en classe : son influence est médiatisée par les schèmes cognitifs des enseignants en interaction avec leurs perceptions relatives aux élèves (Pajares, 1992; Remillard, 2005, cité dans Wanlin et Crahay, 2012).

.....

Selon Crahay et *al.* (2010), une des principales fonctions des croyances serait de chercher à donner sens aux expériences vécues. Afin de comprendre et d'expliquer les réalités de la vie quotidienne, les individus recourent à des idées d'origine et de statuts divers. Il y a donc un souci de compréhension, une préoccupation de donner sens aux actions vécues et à celles à venir. Les enseignants sont donc confrontés à des incertitudes et à des ambiguïtés du monde scolaire et de la vie en classe et ils « s'efforcent de conférer de l'assurance à leur action en se donnant une pédagogie personnelle, plus ou moins cohérente » (Kagan, 1992 : 68). Cette recherche de sens peut conduire, selon le cas, à des acquisitions de connaissances, à l'élaboration de nouvelles croyances, à l'ajustement d'anciennes convictions ainsi qu'au remodelage radical des croyances de l'individu. En d'autres mots, « les croyances offrirait aux individus un cadre de compréhension des évènements, permettant d'intégrer des éléments nouveaux en cohérence avec leur fonctionnement cognitif et les valeurs auxquelles ils adhèrent » (Crahay et *al.*, 2010 : 124).

Une autre fonction importante des croyances serait identitaire : le partage de croyances communes permettrait aux individus ou aux groupes d'individus de se situer dans le champ social. En complémentarité avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés, les croyances permettraient l'élaboration d'une certaine identité sociale et personnelle (Abric, 1994, cité dans Crahay et *al.*, 2010). En effet, en partageant des idées semblables sur un objet social donné, un groupe social se constitue et se démarque d'un autre groupe. Ainsi, dans certaines situations, défendre une croyance, parfois envers et contre tous, c'est défendre son identité et son appartenance à un groupe social. Chez les enseignants, les croyances remplissent une fonction normative puisqu'il leur arrive de jouer un rôle d'orientation, de guide de comportements des actions et des pratiques. Ainsi, les croyances opèrent « en tant que schème cognitif, jouant un rôle actif dans la sélection et le filtrage des informations ainsi que dans l'interprétation des situations visant à rendre cette réalité conforme à la croyance » (Crahay et *al.*, 2010 : 125). Par ailleurs, selon Pajares (1992), les croyances aident les gens à s'identifier à une autre personne et elles créent des groupes et des systèmes sociaux. Elles fournissent des éléments structurants, une direction et des valeurs

partagées. Les systèmes de croyances réduisent également la confusion et la dissonance, même lorsque cette dernière est logiquement justifiée par les croyances incohérentes soutenues par quelqu'un. Ceci est une des raisons pour lesquelles les croyances acquièrent une dimension émotionnelle et résistent aux changements.

Enfin, selon Crahay et *al.*, (2010), les croyances se constituent à partir des expériences vécues, des savoirs et modèles de pensée reçus et transmis par la tradition et de la communication sociale. Elles auraient ainsi une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement et d'orientation des conduites :

Participant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ou culturel donné, elles donneraient une vision fonctionnelle du monde qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, de comprendre la réalité à travers son propre système de référence, donc de s'y adapter et de s'y définir une place (Crahay et *al.*, 2010 : 121).

Dans cette optique, nous pouvons considérer que les connaissances, les conceptions, les croyances et les représentations peuvent remplir des fonctions multiples et, plus précisément, selon Abric (1994, cité dans Crahay et *al.*, 2010), des fonctions de savoir, d'identité, d'orientation et de justification.

.....

Considérant que Pajares est un auteur important dans le domaine des *teachers' beliefs*, voici une synthèse fort intéressante qu'il a élaboré en 1992. Il est à noter que cette synthèse de Pajares ne reprend pas systématiquement les éléments que nous avons abordés dans cette section, mais elle fait un bilan important de plusieurs éléments conceptuels au sujet des croyances des enseignants :

1. Les croyances sont formées très tôt et ont tendance à s'auto-perpétuer, à persévérer même contre les contradictions causées par la raison, le temps, l'expérience ou l'éducation (scolarisation);
2. Les individus développent un système de croyances qui est composé de toutes les croyances acquises à travers le processus de la transmission culturelle;

3. Le système de croyances a une fonction adaptative qui permet aux individus de définir et de comprendre le monde et eux-mêmes;
4. Les connaissances et les croyances sont entrelacées de manière inextricable, mais la nature affective épisodique puissante de la croyance leur fait un filtre par lequel de nouveaux phénomènes sont interprétés;
5. Les processus de pensée peuvent être des précurseurs aux créateurs de croyances, mais la structure de croyance crée un effet de filtre qui en fin de compte redéfinit, déforme ou réorganise la pensée ultérieure et le traitement d'informations;
6. Les croyances épistémologiques jouent un rôle clé dans l'interprétation des connaissances et du contrôle cognitif;
7. Les croyances sont priorisées selon leurs rapports ou relations à d'autres croyances ou d'autres structures cognitives et affectives. On peut expliquer les incohérences apparentes en explorant les connexions fonctionnelles et le noyau des dites croyances;
8. Les infrastructures de croyance, telles que les croyances éducatives, doivent être comprises en termes de connexions l'une à l'autre, mais aussi de connexions avec d'autres croyances plus centrales dans la structure de croyances (Kitchener, 1986; Peterman, 1991; Posner et *al.*, 1982; Rockeach, 1968); les psychologues décrivent, d'habitude, ces infrastructures en termes d'attitudes et de valeurs;
9. De par leur nature même et origine, quelques croyances sont plus irréfutables que d'autres;
10. Plus une croyance est incorporée tôt dans la structure de croyances, plus il est difficile de la changer. Les croyances nouvellement acquises sont les plus susceptibles d'être changées;
11. Le changement de croyances pendant l'âge adulte est un phénomène relativement rare, la cause la plus commune étant une conversion d'une autorité à une autre ou un changement de méthode globale. Les individus ont tendance à s'accrocher aux croyances basées sur la connaissance incorrecte ou incomplète, même après que des explications scientifiquement correctes leur sont présentées;
12. Les croyances contribuent à la définition de tâches et à la sélection d'outils cognitifs avec lesquels interpréter, planifier et prendre des décisions quant à de telles tâches, d'où leur rôle critique dans la définition du comportement et l'organisation de la connaissance et des informations.

.....

Les études sur les croyances des enseignants démontrent que parmi les différents facteurs influençant les pratiques pédagogiques, les croyances des enseignants sont un des facteurs les plus importants à considérer. En effet, elles peuvent être plus fortes que la raison pour accepter des idées, dès la formation initiale des maîtres. Les croyances peuvent donc avoir une incidence sur les pratiques pédagogiques adoptées par les enseignants et, conséquemment, sur la réussite des élèves. En effet, selon certains auteurs, les croyances des enseignants quant à l'enseignement et l'apprentissage affectent la manière dont ils interprètent les réformes pédagogiques et ce qu'ils perçoivent comme tâche à accomplir (Enyedy, Goldberg et Welsh, 2006, cités dans Fives et Buehl, 2012).

Ainsi, considérant que certaines croyances des étudiants en formation peuvent s'écarter des connaissances scientifiques relatives à l'apprentissage et que ceci peut avoir un impact négatif sur la réussite des élèves, notre recherche porte sur les croyances des étudiants en formation des maîtres. Notre premier objectif de recherche est de faire le portrait des croyances des étudiants du programme de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP) de l'Université de Montréal à propos de l'enseignement et de l'apprentissage. L'analyse de ces croyances nous permettra d'isoler une croyance sur laquelle il semble important d'intervenir chez les étudiants du programme de BEPEP. Enfin, notre deuxième objectif est de fournir des pistes d'intervention pour la formation des maîtres en lien avec la croyance ciblée. Afin de répondre à nos deux objectifs de recherche, le prochain chapitre présente les résultats de l'enquête sur les croyances des étudiants de première année des programmes en enseignement de l'Université de Montréal à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage.

Ce chapitre comprend trois parties. Il vise à répondre à notre première question de recherche : *Que révèlent les données d'enquête sur les croyances des étudiants du BEPEP à propos de l'enseignement et de l'apprentissage?* Pour ce faire, la première partie présente les choix méthodologiques de la présente recherche et la deuxième fait état des résultats de l'enquête sur les croyances des étudiants en enseignement. Enfin, la troisième partie présente la croyance sur laquelle intervenir pour les étudiants du programme de BEPEP.

Dans un premier temps, nous procéderons à une analyse secondaire de données collectées lors d'une enquête de la Faculté des sciences de l'éducation (FSE) de l'Université de Montréal, en 2013. Cette enquête s'inscrit dans le contexte l'implantation en cours des neuf programmes révisés de baccalauréat en éducation dans une approche-programme, puisque des modifications ont été apportées à ces derniers à compter de l'automne 2014. Ainsi, afin de définir le type d'interventions et de contenus de formation adéquats, la FSE de l'Université de Montréal a procédé à une étude à l'égard des croyances et des rapports que les étudiants entretiennent à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage.

### ***3.1.1 Collecte de données<sup>1</sup>***

Cette section présente d'abord le mode de sélection des participants pour ensuite aborder le questionnaire utilisé lors de l'enquête menée par la FSE de l'Université de Montréal. Nous précisons également les conditions de passation du questionnaire ainsi que le canevas de ce dernier.

---

<sup>1</sup> Les informations présentées dans cette section proviennent de documents d'analyse rédigés par Maxim Morin dans le cadre de l'enquête de la FSE de l'Université de Montréal.

### *3.1.1.1 Sélection des participants*

À la fin septembre 2013, une invitation à répondre au questionnaire a été acheminée par courriel à tous les étudiants de première année inscrits à l'automne 2013 à l'un des programmes de premier cycle en enseignement. L'invitation visait uniquement des étudiants de première année dans la perspective où ces étudiants ont encore 3 années de formation devant eux pendant lesquelles il sera possible d'intervenir. En effet, nous croyons qu'une intervention sur les croyances requiert du temps et nous considérons que ce facteur est important afin de les faire évoluer.

### *3.1.1.2 Le questionnaire*

Deux professeurs et deux professionnels de recherche de la Faculté ont élaboré un questionnaire portant sur les croyances des étudiants à l'égard de divers aspects de l'enseignement et de l'apprentissage. La construction du questionnaire a eu lieu aux trimestres du printemps et de l'été 2013. Ce questionnaire a été soumis à une révision de contenu au début du mois de septembre 2013 et il a fait l'objet d'un prétest en ligne (SurveyMonkey) à la mi-septembre. La version finale du questionnaire se trouve en annexe (annexe 1).

Fidèle à la recension des écrits, ce questionnaire est fondé sur les grands paramètres suivants :

- Les caractéristiques sociologiques des futurs enseignants (Q.2 à Q.12)
- Les croyances sur l'apprentissage (Q.13 et Q.14);
- Les croyances sur l'enseignement (Q.15);
- Les croyances sur les sources de la réussite scolaire (Q.16);
- Les croyances sur le rôle de la famille, le rôle de l'enseignant, le climat de l'école, le leadership, l'organisation scolaire et l'école inclusive<sup>2</sup> (Q.17 à Q.23).

Le premier bloc de questions, celui des caractéristiques sociologiques, comprend les variables indépendantes qui serviront lors des analyses ultérieures. Le tableau suivant synthétise les principales variables indépendantes de cette étude.

---

<sup>2</sup> Une école inclusive est une école qui n'exclut personne et qui met en place des dispositifs adaptés pour tous selon les besoins de chacun.

**Tableau 1 – Variables indépendantes du questionnaire sur les croyances des étudiants de première année (2013) des programmes en enseignement de l'Université de Montréal**

.....	
.....	L'âge
.....	Le genre
.....	Le dernier diplôme obtenu par l'étudiant
.....	Le réseau scolaire fréquenté à l'école secondaire
.....	L'état parental (avoir un ou des enfants)
.....	Le nombre d'enfants
.....	Le dernier diplôme obtenu par le père de l'étudiant
.....	Le dernier diplôme obtenu par la mère de l'étudiant
.....	Le revenu annuel brut approximatif du ménage des parents de l'étudiant
.....	L'année de formation
.....	Le programme de formation en enseignement

Les autres blocs de questions sondent les opinions des participants sur les thèmes énumérés ci-dessus et ils sont composés de formats de réponses variés. Les questions Q.13 et Q.14 sont des items d'ordonnement pour lesquels les répondants doivent classer en ordre d'importance une série de définitions au sujet de l'apprentissage et du rôle de l'enseignant dans l'apprentissage. La question Q.15 est composée de 24 items d'opinion composés d'une échelle numérique en dix points (1 = sans importance, 10 = très important). Le dernier bloc de questions (Q.16 à Q.23) renferme des items de type Likert comportant une échelle de quatre catégories de réponses (1 = tout à fait en désaccord, 2 = plutôt en désaccord, 3 plutôt d'accord, 4 = tout à fait d'accord).

### ***3.1.1.3 Construction conceptuelle du questionnaire***

La conception du questionnaire fait état d'une construction théorique importante. En effet, derrière chaque question se retrouve un concept permettant d'approfondir l'apprentissage, la réussite scolaire et les différentes sources de celle-ci.

Les travaux consultés dans le but d'élaborer le questionnaire font état de certains déterminants habituellement reconnus qui ont une influence considérable sur la réussite scolaire des élèves. Une grande partie du questionnaire a donc été construite à partir de ces déterminants de la réussite scolaire : les caractéristiques des élèves, le rôle de la famille, le rôle de l'enseignant, le climat de l'école, le leadership de la direction, l'organisation scolaire et l'école inclusive. À

titre d'exemple, nous abordons le rôle de la famille dans le questionnaire puisque dans la littérature que nous avons consultée (Duru-Bellat et Van Zanten, 2009; Murat, 2009), la famille a un rôle fondamental à jouer dans la réussite des élèves. Voici pourquoi nous avons décidé d'inclure chaque déterminant de la réussite scolaire comme une dimension conceptuelle abordée par le questionnaire.

En somme, les étudiants ont été questionnés sur des concepts de l'enseignement et de l'apprentissage répartis dans les dix (10) dimensions suivantes : définition de l'apprentissage, de l'acte d'enseigner, des déterminants de la réussite scolaire, des caractéristiques des élèves, du rôle de la famille, du rôle de l'enseignant, du climat de l'école, du leadership, de l'organisation scolaire et de l'école inclusive.

#### 3.1.1.4 Échantillon

Parmi les 680 étudiants sollicités, 157 étudiants ont répondu au questionnaire. Le tableau suivant résume les informations au sujet de la participation des étudiants selon leur programme d'études. La période de la collecte s'est étirée sur près de trois semaines.

**Tableau 2 – Informations sur la participation des étudiants sollicités selon leur programme d'étude**

Programme d'étude	Nombre d'étudiants	Nombre de répondants	Taux de réponse (%)
.....	289	72	24,9%
.....	152	29	19,1%
.....	34	7	20,6%
.....	65	6	9,2%
.....	140	43	30,7%
.....			3

<sup>3</sup> Ce pourcentage représente le taux de réponse total, c'est-à-dire que parmi les 680 participants sollicités, il y a eu 157 répondants, ce qui équivaut à un de taux de réponse 23,1%.

### *3.1.1.5 Traitement et analyse des données<sup>4</sup>*

Les données recueillies par la plateforme de questionnaire en ligne SurveyMonkey ont été importées et mises en forme dans le logiciel statistique SPSS (Statistical Package for Social Science), puis elles ont été traitées dans le logiciel statistique R, qui offre plusieurs avantages pour la production des graphiques et l'automatisation des analyses statistiques.

À la suite du nettoyage de la banque de données, les opérations d'usage ont été faites pour vérifier la conformité des réponses et pour scruter les valeurs manquantes. Cette analyse préliminaire a signalé que 17 répondants inscrits en deuxième année ont répondu au questionnaire. Ceux-ci n'ont pas été retenus pour les analyses subséquentes parce qu'ils ne font pas partie de la population ciblée par l'enquête. Les analyses préliminaires ont aussi révélé un taux d'attrition important chez les répondants (44,5%). Parmi les 157 répondants qui ont commencé le questionnaire, seulement 87 l'ont terminé, le taux de réponse diminuant graduellement d'une question à l'autre. Dans les circonstances, il se serait avéré problématique de retenir uniquement les observations complètes (pour les 87 répondants), car cette stratégie aurait réduit significativement l'information collectée au moyen du questionnaire. Il a donc été décidé de retenir toutes les observations, et ce, même si la fréquence de réponses varie à chaque item. Une fois les étapes préliminaires terminées, les données ont fait l'objet d'opérations classiques d'analyses statistiques. Des tableaux de fréquence ont été produits pour les données récoltées et tous les tableaux croisés entre les variables dépendantes et les variables indépendantes. En ajout, des analyses de variance non paramétriques de Kruskal-Wallis ont été effectuées pour tester si les réponses aux items d'opinions varient selon les caractéristiques sociologiques des participants.

Afin d'atteindre notre premier objectif de recherche (faire le portrait des croyances des étudiants du programme de BEPEP de l'Université de Montréal), nous regarderons les croyances des étudiants par rapport à l'ensemble du questionnaire. À partir des analyses statistiques déjà effectuées, nous allons comparer les étudiants du BEPEP aux étudiants des

---

<sup>4</sup> Cette section est reprise du document d'analyse rédigé par Maxim Morin dans le cadre de l'enquête de la FSE de l'Université de Montréal.

autres programmes afin de voir ce qui est différent et nous commenterons uniquement les différences statistiquement significatives. C'est tout d'abord à ce niveau que notre recherche se distingue de celle de Deniger et *al.* (2014), c'est-à-dire que nous nous intéresserons spécifiquement, dans notre analyse, aux étudiants du programme de BEPEP et à ce qui les caractérise dans leurs réponses alors que l'étude de Deniger et *al.* s'intéresse aux étudiants de l'ensemble des programmes en enseignement.

Ensuite, afin d'atteindre notre deuxième objectif de recherche (fournir des pistes d'intervention pour la formation des maîtres en lien avec une croyance particulière des étudiants du BEPEP), nous allons isoler une seule croyance. Nous n'en choisisons qu'une, puisque notre cadre théorique révèle qu'une croyance est complexe et souvent très difficile à faire évoluer ou à modifier. Pour déterminer la croyance à isoler, nous allons chercher la croyance qu'il nous apparaît le plus important de faire évoluer à l'égard de la littérature scientifique et du référentiel des 12 compétences professionnelles (voir annexe 1) que les enseignants doivent développer et maîtriser lors de leur formation initiale et de manière continue. Ce dernier est présenté par le ministère dans le document *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles* (MEQ, 2001). Ce référentiel de compétences est également utilisé dans de nombreux plans de cours cadres afin de déterminer les objectifs des cours. À ce niveau, notre étude se distingue également de celle de Deniger et *al.* (2014), car nous cherchons à fournir des pistes d'intervention pour la formation des maîtres à l'égard d'une croyance en particulier alors que l'étude de Deniger et *al.* ne s'inscrit pas dans ces visées.

5

Cette section comprend trois parties. La première présente les caractéristiques sociologiques des répondants de l'enquête de la Faculté des sciences de l'éducation (FSE) de l'Université de Montréal sur les croyances des étudiants à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage. La deuxième partie présente les résultats de cette enquête pour tous les répondants, sur tous les

---

5 Les faits saillants des résultats présentés dans ce chapitre ont été analysés par Maxim Morin dans le cadre de l'enquête de la FSE de l'Université de Montréal.

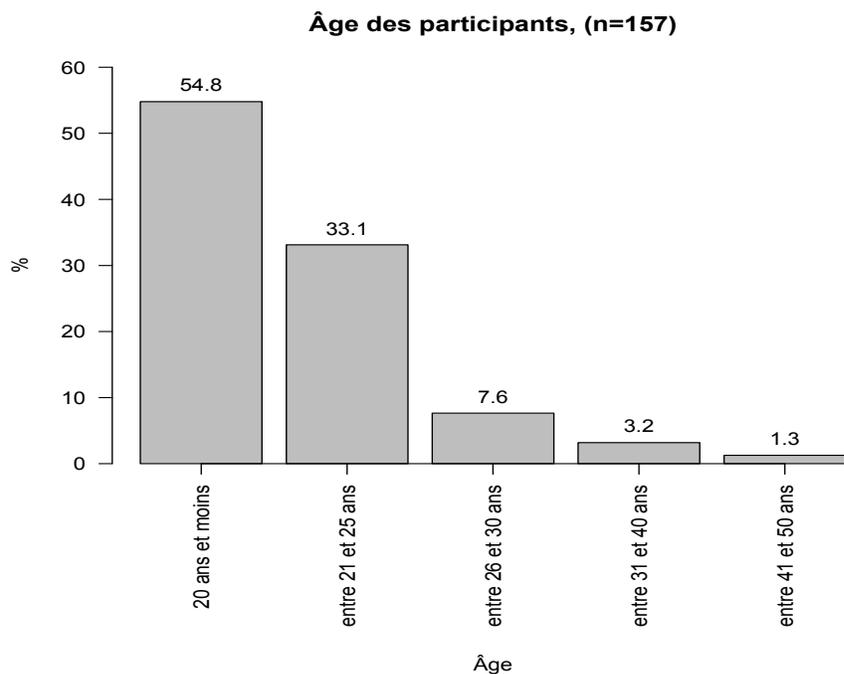
thèmes, en portant une attention particulière aux étudiants du BÉPEP. La troisième partie précise la croyance retenue sur laquelle nous souhaitons intervenir.

### 3.2.1 Les caractéristiques sociologiques des participants

Cette première partie présente 9 caractéristiques sociologiques des participants à l'enquête de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Il s'agit des caractéristiques suivantes : l'âge, le genre, le dernier diplôme obtenu, le réseau fréquenté à l'école secondaire, l'état parental, le dernier diplôme obtenu par le père et la mère, le revenu annuel brut du ménage des parents et le programme de formation.

#### 3.2.1.1 Âge des répondants

**Figure 1 – L'âge des répondants au questionnaire sur les croyances à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage (FSE, Université de Montréal, 2013)**



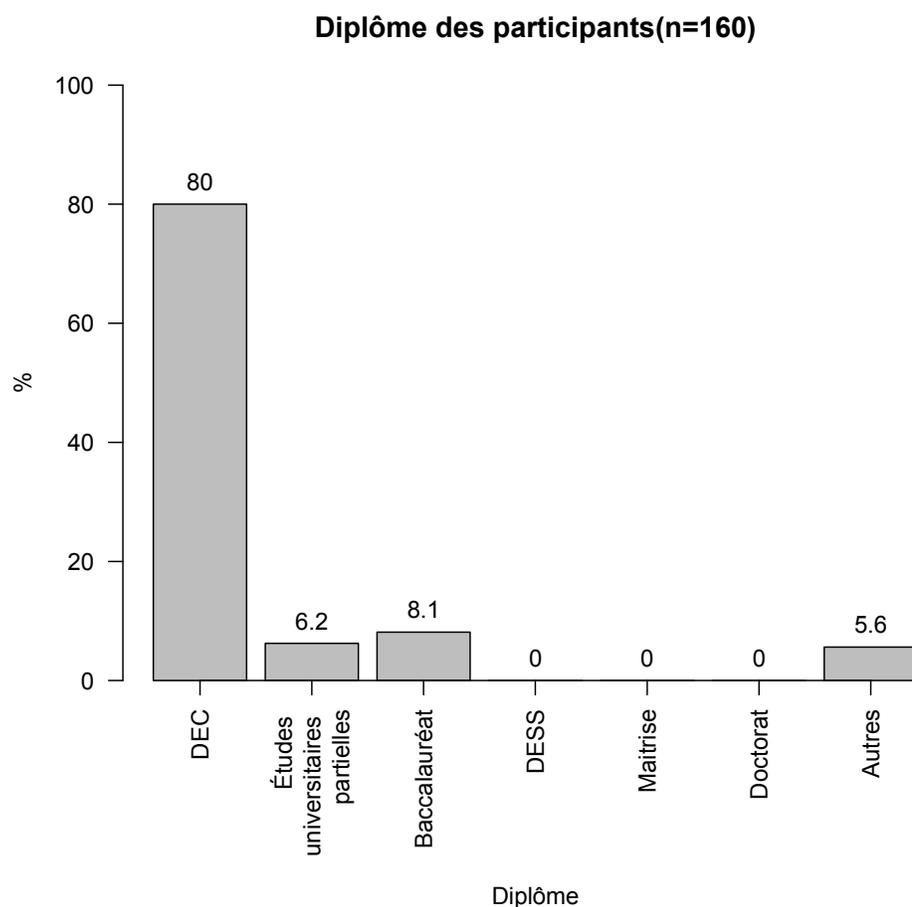
L'âge médian des répondants se situe à 20 ans. Une très grande proportion des étudiants de première année (87,9%) ont 25 ans ou moins. Ces étudiants sont plus susceptibles d'avoir suivi un cheminement scolaire régulier contrairement aux étudiants plus âgés.

### 3.2.1.2 Genre des répondants

87,9% des participants sondés par le questionnaire sont des femmes. Il faut savoir qu'elles constituent une vaste majorité des étudiants de tous les programmes de la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Montréal.

### 3.2.1.3 Le dernier diplôme obtenu

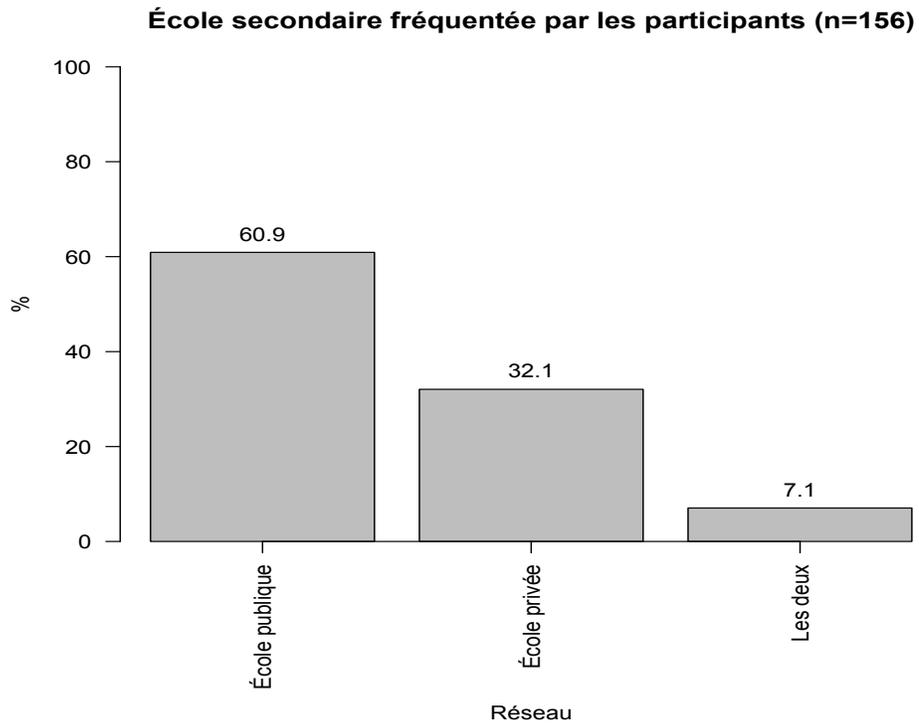
**Figure 2 – Le dernier diplôme obtenu des répondants au questionnaire sur les croyances à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage (FSE, Université de Montréal, 2013)**



Environ 80% des étudiants inscrits en formation des maîtres ont obtenu un diplôme d'études collégiales tandis qu'une faible proportion (14,3%) a commencé ou terminé des études au premier cycle avant d'entreprendre un baccalauréat en enseignement.

### 3.2.1.4 Réseau fréquenté à l'école secondaire

**Figure 3 – Le réseau fréquenté à l'école secondaire des répondants au questionnaire sur les croyances à l'égard de l'enseignement de l'apprentissage (FSE, Université de Montréal, 2013)**



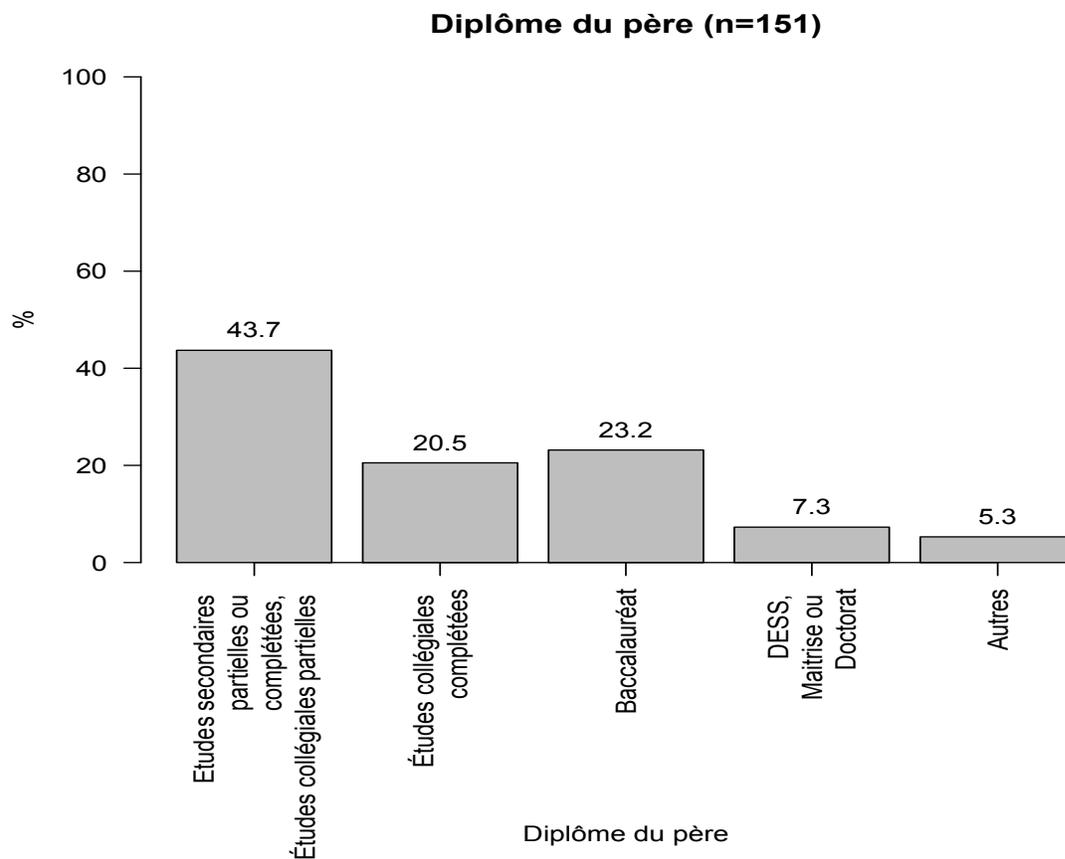
Au moment de leurs études à l'école secondaire, un peu moins des deux tiers des répondants (60,9%) ont fréquenté l'école publique, près du tiers (32,1%) ont fréquenté l'école privée et les 7,1% restants ont fait leurs études à la fois dans le réseau public et dans le réseau privé.

### 3.2.1.5 État parental

Une très grande majorité des répondants (92,9%) n'ont pas d'enfant. Rappelons à cet égard qu'une forte proportion des étudiants sont âgés de 25 ans ou moins.

### 3.2.1.6 Le dernier diplôme obtenu par le père

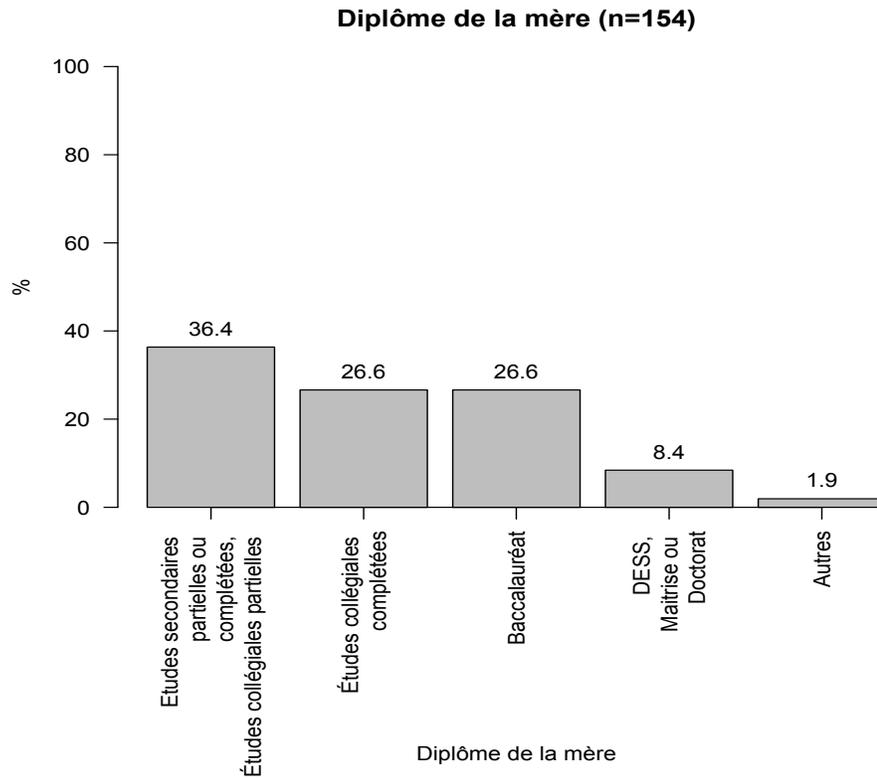
**Figure 4 – Dernier diplôme obtenu par le père des répondants au questionnaire sur les croyances à l'égard de l'enseignement de l'apprentissage (FSE, Université de Montréal, 2013)**



Le profil de scolarisation du père des répondants est assez diversifié. Près de 51% ont obtenu au minimum un diplôme d'études postsecondaires.

### 3.2.1.7 Le dernier diplôme obtenu par la mère

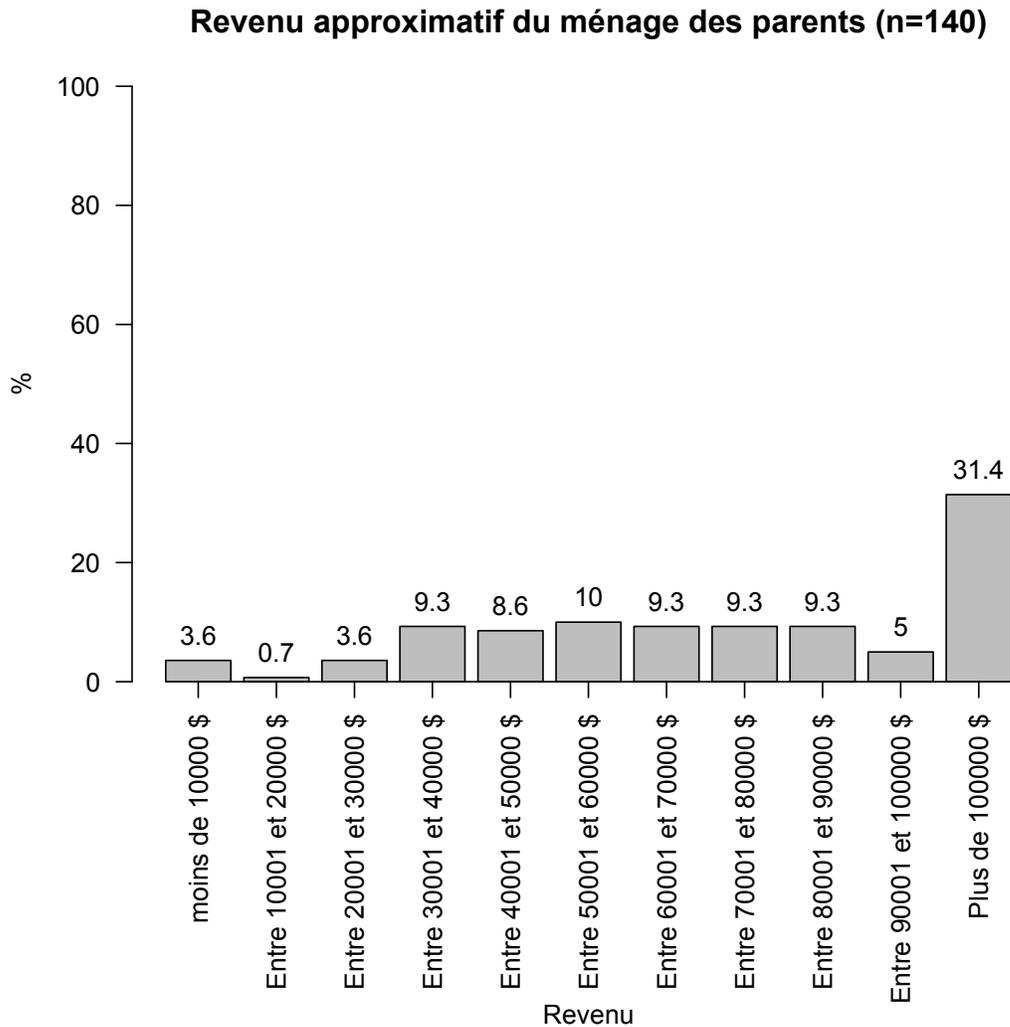
Figure 5 – Dernier diplôme obtenu par la mère des répondants au questionnaire sur les croyances à l'égard de l'enseignement de l'apprentissage (FSE, Université de Montréal, 2013)



Les mères des répondants sont légèrement plus scolarisées que leurs pères. En effet, on observe que 61,6% ont obtenu au minimum un diplôme d'études postsecondaires.

### 3.2.1.8 Le revenu annuel brut approximatif du ménage des parents

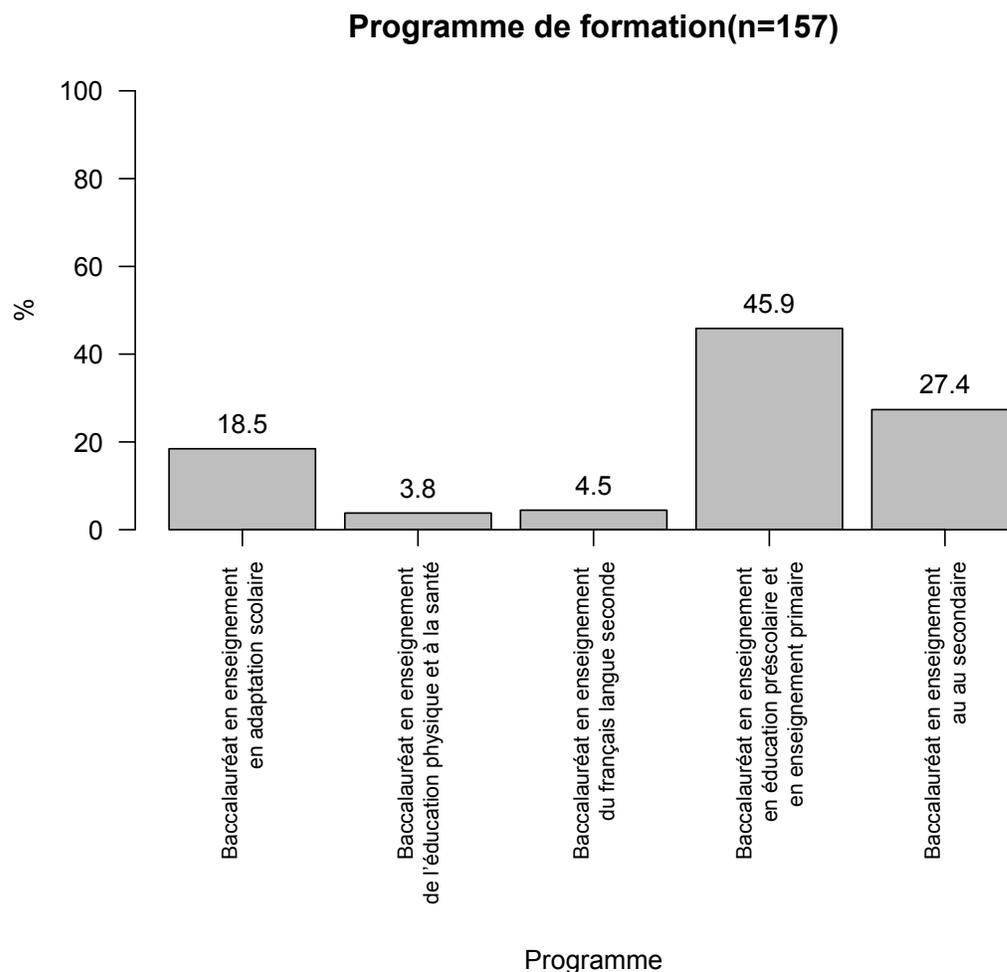
Figure 6 – Le revenu approximatif du ménage des parents des répondants au questionnaire sur les croyances à l'égard de l'enseignement de l'apprentissage (FSE, Université de Montréal, 2013)



Les étudiants ont été appelés à se prononcer sur la question : «Quel est le revenu annuel brut approximatif du ménage de vos parents?» À cette question, une forte majorité des répondants (55,0%) ont signalé des revenus qui dépassent 70 000\$ tandis que peu de répondants (17,1%) ont déclaré des revenus inférieurs à 40 000\$.

### 3.2.1.9 Le programme de formation des répondants

Figure 7 – Le programme de formation des répondants au questionnaire sur les croyances à l'égard de l'enseignement de l'apprentissage (FSE, Université de Montréal, 2013)



Près de la moitié des répondants (45,9%) sont inscrits au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire et un peu plus du quart des répondants (27,4%) sont inscrits au baccalauréat en enseignement au secondaire. Les répondants restants sont respectivement inscrits au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (18,5%), au baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé (3,8%) et au baccalauréat en enseignement du français langue seconde (4,5%).

Ceci complète la section des caractéristiques sociologiques des répondants. La prochaine section aborde les résultats aux questions sur les croyances des répondants à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage.

### ***3.2.2 Résultats aux questions sur les croyances des étudiants à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage***

Comme on vient de le voir, parmi les 157 étudiants qui ont répondu au questionnaire de l'enquête de la FSE de l'Université de Montréal, la majorité, 45,9% (72 étudiants), provient du programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP). Considérant que cette enquête rejoint nos préoccupations à l'égard de l'intervention sur les croyances des étudiants, nous ferons une analyse secondaire en isolant les répondants du programme de BÉPEP. Afin de déterminer les items que nous présenterons, nous avons regardé à quel endroit il y a l'écart le plus grand entre les connaissances scientifiques (et ce qui est attendu en formation des maîtres) et les croyances des étudiants. Nous présenterons, pour les items ainsi sélectionnés, l'ensemble des résultats. Ensuite, nous commenterons la manière dont les étudiants du BÉPEP se distinguent des autres à l'égard de leurs croyances sur l'enseignement et l'apprentissage.

#### ***3.2.2.1 Croyances sur l'apprentissage (Q.13 et Q.14)***

Cette section présente les croyances des étudiants à l'égard de l'apprentissage. Elle se subdivise en 2 dimensions : définitions de l'apprentissage et définitions de l'acte d'enseigner.

##### ***3.2.2.1.1 Définitions de l'apprentissage***

Au sujet des opinions des répondants sur l'apprentissage, nous constatons que l'ensemble des répondants s'inscrit dans le paradigme constructiviste de l'apprentissage (Deniger, Lefrançois, Morin et Paret, 2014). En effet, les énoncés qui recueillent le plus leur adhésion sont ceux qui décrivent l'apprentissage comme un processus dynamique de construction des savoirs

(Tableau 3) et comme la construction active de ses connaissances au fil des interactions avec les objets et les phénomènes (Tableau 4).

<b>Q.13.03 Pour moi, l'apprentissage, c'est : Un processus dynamique de construction des savoirs</b>									
	<b>1 Plus important</b>	2	3	4	5	6	7	8	<b>9 Moins important</b>
BES, n = 43	52%	18%	12%	6%	9%	0%	0%	0%	3%
BÉPEP, n = 72	28%	22%	15%	11%	6%	11%	0%	3%	6%
BFLS, n = 7	57%	0%	14%	14%	0%	0%	0%	14%	0%
BEEPS, n = 6	17%	33%	0%	33%	0%	17%	0%	0%	0%
BEAS, n = 29	44%	11%	11%	6%	6%	17%	0%	0%	6%

<b>Q.13.07 Pour moi, l'apprentissage, c'est : La construction active de ses connaissances au fil des interactions avec les objets et les phénomènes</b>									
	<b>1 Plus important</b>	2	3	4	5	6	7	8	<b>9 Moins important</b>
BEAS, n = 43	12%	9%	21%	12%	12%	18%	9%	3%	3%
BÉPEP, n = 72	20%	12%	13%	10%	13%	12%	12%	3%	5%
BFLS, n = 7	14%	29%	0%	14%	14%	14%	0%	0%	14%
BEÉPS, n = 6	0%	33%	33%	0%	0%	0%	33%	0%	0%
BEAS, n = 29	28%	11%	17%	6%	22%	6%	6%	0%	6%

Les énoncés qui recueillent le moins d'adhésion sont ceux qui illustrent les paradigmes behavioriste et socioconstructiviste, respectivement, et qui décrivent l'apprentissage comme une réponse positive à un stimulus donné (Tableau 5) et comme le fruit d'une interaction sociale (Tableau 6) (Deniger et *al.*, 2014).

<b>Q.13.02 Pour moi, l'apprentissage, c'est : Une réponse positive à un stimulus donné</b>									
	<b>1 Plus important</b>	2	3	4	5	6	7	8	<b>9 Moins important</b>
BES, n = 43	3%	0%	9%	21%	9%	9%	12%	6%	30%
BÉPEP, n = 72	7%	9%	7%	13%	9%	6%	9%	13%	26%
BEFLS, n = 7	0%	0%	14%	14%	14%	14%	0%	29%	14%
BEÉPS, n = 6	0%	0%	17%	0%	0%	0%	0%	17%	67%
BEAS, n = 29	0%	17%	0%	0%	6%	0%	22%	28%	28%

<b>Q.13.09 Pour moi, l'apprentissage, c'est : Le fruit social d'une interaction sociale</b>									
	<b>1 Plus important</b>	2	3	4	5	6	7	8	<b>9 Moins important</b>
BES, n = 43	6%	9%	15%	3%	12%	3%	9%	24%	18%
BÉPEP, n = 72	13%	3%	6%	4%	19%	7%	15%	11%	22%
BEFLS, n = 7	0%	29%	0%	0%	14%	14%	0%	29%	14%
BEÉPS, n = 6	17%	0%	0%	0%	33%	0%	17%	17%	17%
BEAS, n = 29	0%	6%	17%	6%	11%	6%	11%	6%	39%

En ce qui concerne les différences des réponses selon les programmes, l'énoncé selon lequel l'apprentissage est la coconstruction de ses connaissances par la confrontation de ses représentations à celles d'autrui (socioconstructivisme) est celui pour lequel il y a la différence la plus significative. Les étudiants du BEAS et du BEÉPS sont ceux qui y adhèrent davantage, tandis que ceux du BES sont ceux qui y adhèrent le moins (Tableau 7) (Deniger et *al.*, 2014).

<b>Q.13.08 Pour moi, l'apprentissage, c'est : La coconstruction de ses connaissances par la confrontation de ses représentations à celles d'autrui</b>									
	<b>1 Plus important</b>	2	3	4	5	6	7	8	<b>9 Moins important</b>
BES, n = 43	0%	9%	3%	9%	15%	9%	18%	15%	21%
BÉPEP, n = 72	4%	11%	9%	19%	7%	11%	9%	15%	15%
BEFLS, n = 7	0%	14%	14%	14%	14%	0%	29%	0%	14%
BEÉPS, n = 6	0%	17%	33%	33%	0%	0%	0%	17%	0%
BEAS, n = 29	22%	22%	0%	6%	6%	17%	17%	0%	11%

En somme, lorsqu'on s'attarde spécifiquement aux réponses des étudiants du BÉPEP au sujet de leurs croyances sur l'apprentissage, les répondants du BÉPEP s'inscrivent majoritairement dans le paradigme constructiviste de l'apprentissage, bien que les opinions soient parfois partagées selon les énoncés (Tableau 4). En ce qui a trait aux énoncés qui recueillent le moins l'adhésion dans l'ensemble des programmes, c'est-à-dire ceux qui illustrent les paradigmes behavioriste et socioconstructiviste, les réponses des étudiants du BÉPEP suivent les autres programmes pour les énoncés illustrant le socioconstructivisme. Toutefois, ils sont beaucoup plus partagés en ce qui a trait au behaviorisme (Tableau 5).

#### 3.2.2.1.2 Définitions de l'acte d'enseigner (Q.14)

La vision qu'ont les étudiants du rôle de l'enseignant rejoint leur vision de l'apprentissage, en ce sens qu'elle est peu socioconstructiviste et plutôt centrée sur l'intervention individuelle auprès des élèves (Deniger et *al.*, 2014). En effet, les énoncés qui recueillent la plus forte adhésion sur le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage sont ceux qui évoquent la création de bonnes conditions d'apprentissage (Tableau 8), le fait de favoriser la motivation chez ses élèves (Tableau 9) et l'enseignement de stratégies d'apprentissage efficaces (Tableau 10).

<b>Q.14.01 Le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage, c'est de : Créer de bonnes conditions d'apprentissage</b>										
	<b>1 Plus important</b>	2	3	4	5	6	7	8	9	<b>10 Moins important</b>
BES, n = 43	18%	21%	18%	15%	15%	3%	6%	3%	0%	3%
BÉPEP, n = 72	28%	19%	15%	9%	13%	4%	4%	4%	0%	4%
BEFLS, n = 7	14%	43%	14%	14%	29%	0%	0%	0%	0%	0%
BEÉPS, n = 6	17%	33%	0%	17%	0%	17%	17%	0%	0%	0%
BEAS, n = 29	22%	11%	28%	22%	11%	0%	6%	0%	0%	0%

<b>Q.14.03 Le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage, c'est de : Favoriser la motivation chez ses élèves</b>										
	<b>1 Plus important</b>	2	3	4	5	6	7	8	9	<b>10 Moins important</b>
BES, n = 43	29%	21%	27%	6%	9%	3%	3%	0%	3%	0%
BÉPEP, n = 72	15%	9%	17%	12%	12%	11%	13%	2%	4%	2%
BEFLS, n = 7	14%	14%	14%	43%	0%	0%	14%	0%	0%	0%
BEÉPS, n = 6	17%	17%	33%	33%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
BEAS, n = 29	11%	6%	28%	11%	11%	17%	0%	11%	6%	0%

<b>Q.14.02 Le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage, c'est de : Enseigner des stratégies d'apprentissage efficaces</b>										
	<b>1 Plus important</b>	2	3	4	5	6	7	8	9	<b>10 Moins important</b>
BES, n = 43	9%	18%	15%	12%	18%	15%	3%	9%	3%	0%
BÉPEP, n = 72	9%	17%	15%	19%	17%	11%	10%	2%	0%	0%
BEFLS, n = 7	14%	14%	43%	0%	0%	14%	14%	0%	0%	0%
BEÉPS, n = 6	0%	33%	17%	0%	0%	17%	17%	17%	0%	0%
BEAS, n = 29	0%	28%	22%	6%	11%	11%	6%	11%	6%	0%

Le fait de donner des tâches d'apprentissage et d'évaluation significatives (Tableau 11) et celui d'encourager ses élèves à la coopération et aux interactions sociales (Tableau 12) sont les énoncés qui recueillent le moins d'adhésion (Deniger et *al.*, 2014).

<b>Q.14.05 Le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage, c'est de : Donner des tâches d'apprentissage/évaluation significatives</b>										
	<b>1 Plus important</b>	2	3	4	5	6	7	8	9	<b>10 Moins important</b>
BES, n = 43	0%	3%	3%	3%	12%	12%	15%	21%	21%	12%
BÉPEP, n = 72	4%	2%	0%	8%	6%	9%	11%	17%	19%	25%
BEFLS, n = 7	0%	29%	0%	0%	14%	29%	0%	0%	14%	14%
BEÉPS, n = 6	0%	0%	0%	0%	17%	17%	0%	0%	17%	50%
BEAS, n = 29	0%	0%	6%	11%	6%	6%	11%	28%	11%	22%

<b>Q.14.09 Le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage, c'est d' : Encourager ses élèves à la coopération et aux interactions sociales</b>										
	<b>1 Plus important</b>	2	3	4	5	6	7	8	9	<b>10 Moins important</b>
BES, n = 43	0%	3%	6%	8%	6%	9%	9%	3%	35%	24%
BÉPEP, n = 72	0%	11%	8%	6%	8%	13%	9%	9%	23%	13%
BEFLS, n = 7	0%	0%	14%	0%	0%	29%	0%	14%	29%	14%
BEÉPS, n = 6	0%	17%	33%	17%	0%	0%	0%	0%	33%	0%
BEAS, n = 29	0%	0%	0%	11%	6%	6%	17%	17%	11%	33%

En ce qui a trait aux croyances des étudiants du BÉPEP à l'égard du rôle de l'enseignant dans l'apprentissage, leur vision est centrée sur l'intervention individuelle auprès des élèves, tout comme les répondants des autres programmes (Deniger et *al.*, 2014). Cependant, ce sont les croyances des étudiants du BÉPEP au sujet de l'importance de la motivation qui se distinguent le plus des autres programmes. Les étudiants du BÉPEP sont ceux qui sont le plus partagés à ce sujet : environ 1/3 des étudiants du BÉPEP ont classé cet énoncé comme étant le moins important alors qu'un tiers est partagé sur cet énoncé et que l'autre tiers le considère comme important (Tableau 9).

Nous constatons donc que deux aspects des résultats du BEPEP s'éloignent de la littérature scientifique à l'égard du rôle de l'enseignant dans l'apprentissage. En effet, une vision centrée sur l'intervention individuelle auprès des élèves n'est pas ce qui est privilégiée dans la littérature et le fait de ne pas accorder beaucoup d'importance à la motivation s'éloigne également des connaissances scientifiques sur la motivation des élèves dans un contexte d'apprentissage.

### **3.2.2.2 Croyances sur l'enseignement (Q.15)**

En ce qui a trait aux croyances sur l'enseignement, les étudiants ont été questionnés à propos des 12 compétences professionnelles à développer. Parmi ces dernières, ce sont celles d'agir de manière éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions et d'adapter ses

interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves HDAA (12 et 7) qui sont jugées les plus importantes par les étudiants (Deniger et *al.*, 2014). Plus précisément, lorsqu'on leur présente des énoncés représentant des manifestations des 12 compétences, ceux qui sont jugés les plus importants sont d'éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues (86% des étudiants lui accordent le plus haut degré d'importance - voir Tableau 13), d'accomplir ses tâches dans le respect du cadre réglementaire de la profession enseignante (61% des étudiants - Tableau 14) et de mettre en place des stratégies d'intégration des élèves en difficulté (41% - Tableau 15).

**Q.15.23 Pour moi, enseigner c'est :**  
**Éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents, des collègues**

	<b>1 Plus important</b>	2	3	4	5	6	7	8	9	<b>10 Moins important</b>
BES, n = 43	84%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	7%
BÉPEP, n = 72	86%	8%	2%	0%	0%	2%	0%	0%	0%	2%
BEFLS, n = 7	67%	17%	17%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
BEÉPS, n = 6	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
BEAS, n = 29	88%	6%	6%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Q.15.24 Pour moi, enseigner c'est :**  
**Accomplir ses tâches dans le respect du cadre réglementaire de la profession enseignante**

	<b>1 Plus important</b>	2	3	4	5	6	7	8	9	<b>10 Moins important</b>
BES, n = 43	58%	26%	10%	0%	0%	0%	0%	3%	3%	0%
BÉPEP, n = 72	61%	18%	12%	0%	2%	2%	2%	0%	0%	2%
BEFLS, n = 7	33%	33%	33%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
BEÉPS, n = 6	67%	17%	17%	6%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
BEAS, n = 29	75%	13%	6%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Q.15.14 Pour moi, enseigner c'est :**  
**Mettre en place des stratégies d'intégration des élèves en difficulté**

	<b>1 Plus important</b>	2	3	4	5	6	7	8	9	<b>10 Moins important</b>
BES, n = 43	61%	19%	13%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	7%
BÉPEP, n = 72	41%	33%	18%	0%	6%	0%	0%	0%	0%	2%
BEFLS, n = 7	50%	17%	17%	17%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
BEÉPS, n = 6	83%	17%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
BEAS, n = 29	75%	13%	6%	6%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

En ce qui concerne les éléments les moins importants mentionnés par les répondants, ils sont en lien avec la compétence 8 : *Intégrer les TIC aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel*. En effet, les énoncés jugés moins importants par le plus grand nombre d'étudiants sont : utiliser les technologies à des fins pédagogiques (Tableau 16) et guider les élèves dans leur exploitation des technologies à des fins d'apprentissage (Tableau 17) (Deniger et al., 2014).

**Q.15.16 Pour moi, enseigner c'est :**  
**Utiliser les technologies à des fins pédagogiques**

	<b>1 Plus important</b>	2	3	4	5	6	7	8	9	<b>10 Moins important</b>
BES, n = 43	0%	7%	3%	0%	3%	3%	29%	26%	10%	13%
BÉPEP, n = 72	2%	0%	0%	4%	4%	11%	16%	31%	16%	16%
BEFLS, n = 7	0%	0%	0%	0%	0%	33%	17%	50%	0%	0%
BEÉPS, n = 6	0%	0%	0%	0%	0%	20%	60%	20%	0%	0%
BEAS, n = 29	0%	0%	0%	0%	13%	6%	13%	19%	25%	25%

<b>Q.15.17 Pour moi, enseigner c'est :</b>										
<b>Guider les élèves dans leur exploitation des technologies à des fins d'apprentissage</b>										
	<b>1 Plus important</b>	2	3	4	5	6	7	8	9	<b>10 Moins important</b>
BES, n = 43	3%	0%	3%	0%	7%	3%	26%	16%	36%	10%
BÉPEP, n = 72	2%	0%	2%	0%	4%	11%	16%	31%	20%	14%
BEFLS, n = 7	0%	0%	0%	0%	0%	0%	33%	50%	17%	0%
BEÉPS, n = 6	0%	0%	0%	0%	0%	33%	17%	17%	0%	33%
BEAS, n = 29	0%	0%	0%	0%	6%	6%	13%	31%	31%	13%

En somme, en ce qui a trait aux croyances sur l'enseignement, il n'y a pas de différence significative entre les croyances des étudiants du BÉPEP et ceux des autres programmes qui considèrent que les compétences les plus importantes sont celles d'agir de manière éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions et d'adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves HDAA (12 et 7).

Cependant, nous remarquons une différence significative pour deux énoncés entre les étudiants du BEAS et du BÉPEP. En effet, les étudiants du BEAS sont ceux qui valorisent le plus la mise en place de stratégies d'intégration des élèves en difficulté (Tableau15) et l'intervention auprès des élèves en difficulté selon le plan d'intervention (Tableau18) alors que les étudiants du BÉPEP sont ceux qui les valorisent le moins.

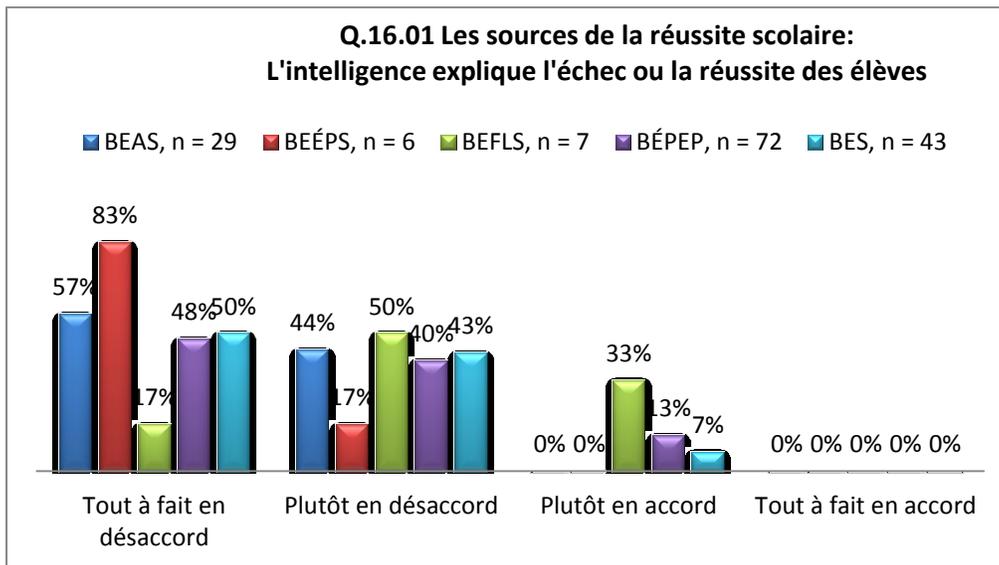
Encore une fois, nous constatons qu'une caractéristique importante des étudiants du BEPEP s'éloigne des pratiques d'intervention proposées dans la littérature scientifique. Il s'agit des opinions au sujet de l'intervention des élèves en difficulté selon le plan d'intervention. En effet, il est souhaitable que les enseignants mettent en application les moyens établis par le plan d'intervention. Les résultats démontrent plutôt que 88% des étudiants du BEPEP ne considèrent pas comme étant important d'intervenir auprès des élèves en difficulté selon le plan d'intervention mis en œuvre (Tableau 18).

<b>Q.15.15 Pour moi, enseigner c'est : Intervenir auprès des élèves en difficulté selon le plan d'intervention mis en œuvre</b>										
	<b>1 Plus important</b>	2	3	4	5	6	7	8	9	<b>10 Moins important</b>
BES, n = 43	3%	0%	3%	0%	0%	0%	3%	13%	20%	57%
BÉPEP, n = 72	2%	0%	0%	0%	2%	2%	6%	10%	41%	37%
BEFLS, n = 7	0%	0%	0%	0%	0%	0%	17%	33%	0%	50%
BEÉPS, n = 6	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	33%	33%	33%
BEAS, n = 29	0%	0%	0%	0%	6%	0%	0%	6%	13%	81%

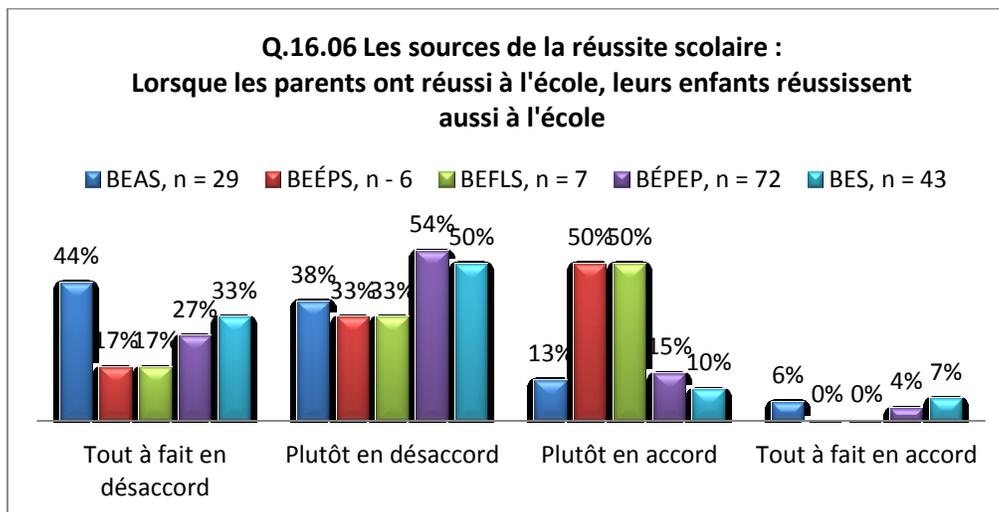
### **3.2.2.3 Les sources de la réussite scolaire (Q.16)**

Il est à noter que les prochains résultats seront présentés sous forme de figures considérant que la nature des questions du questionnaire change à partir des questions au sujet des sources de la réussite scolaire. En effet, pour les questions précédentes, il fallait juger du degré d'importance de 1 à 10 alors que pour les questions qui suivent, il faut indiquer un degré d'accord ou de désaccord.

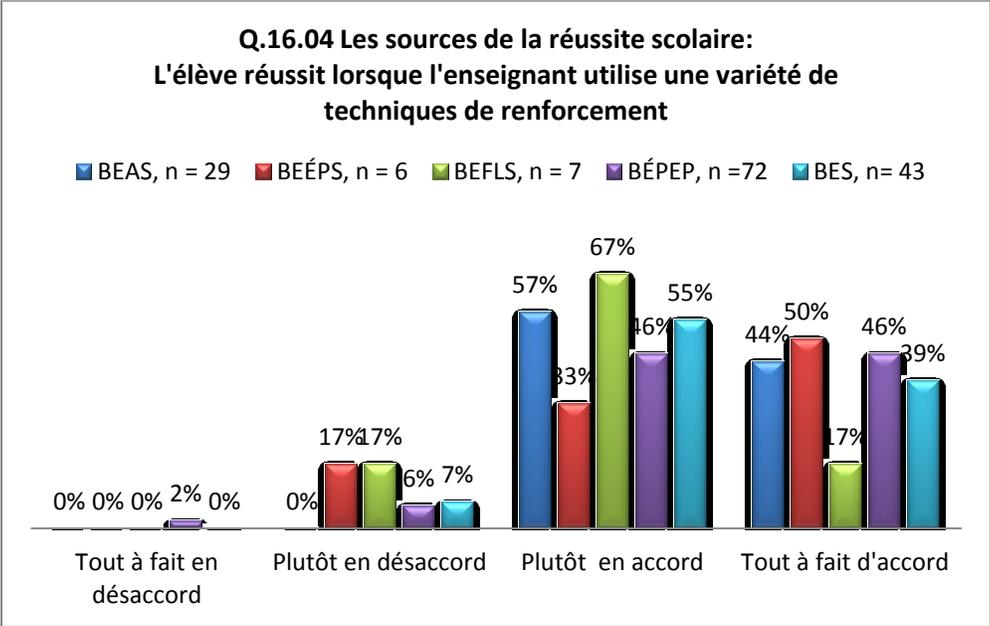
Au sujet des sources de la réussite scolaire, de façon générale, les répondants ne souscrivent pas aux déterminismes cognitifs (Deniger et *al.*, 2014). En effet, la figure 8 illustre que les répondants sont majoritairement en désaccord avec l'idée que l'intelligence permet d'expliquer l'échec ou la réussite des élèves.



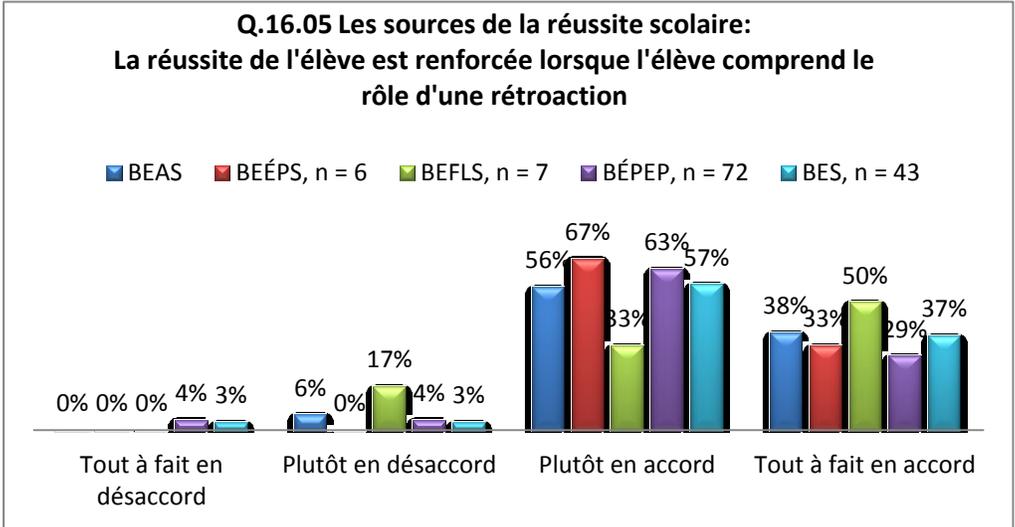
Les répondants ne souscrivent également pas aux déterminismes sociaux (Figure 9). En effet, la majorité des répondants ne voient pas de liens entre la réussite scolaire des parents et celle de leurs enfants (figure 9).



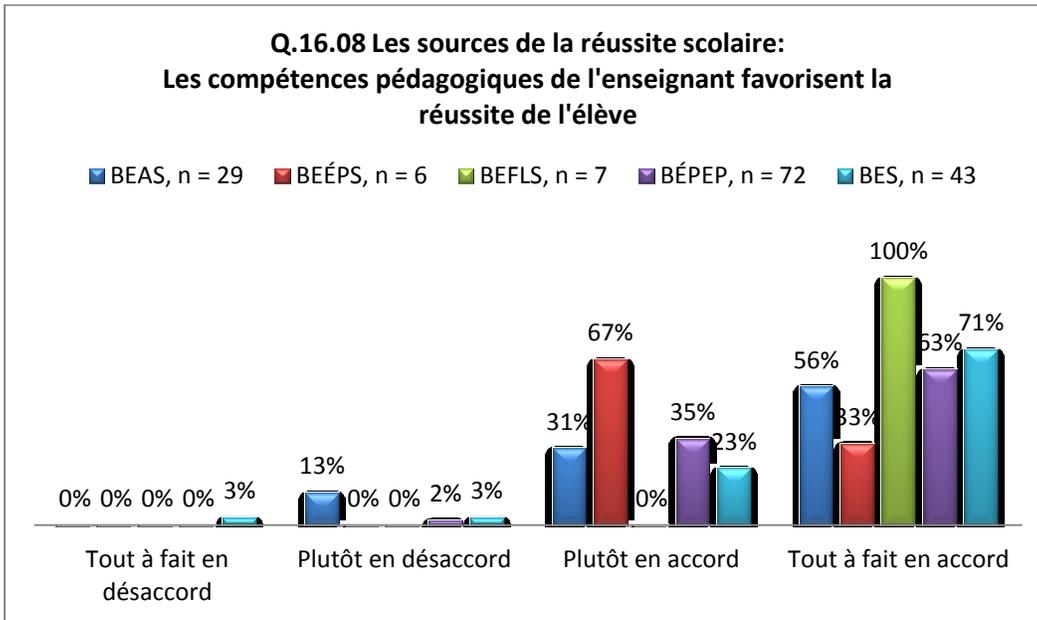
Par ailleurs, les répondants accordent une grande importance au rôle des enseignants dans la réussite des élèves. En effet, ils considèrent en grande majorité qu'un élève réussit lorsque l'enseignant utilise plusieurs moyens de renforcement (figure 10).



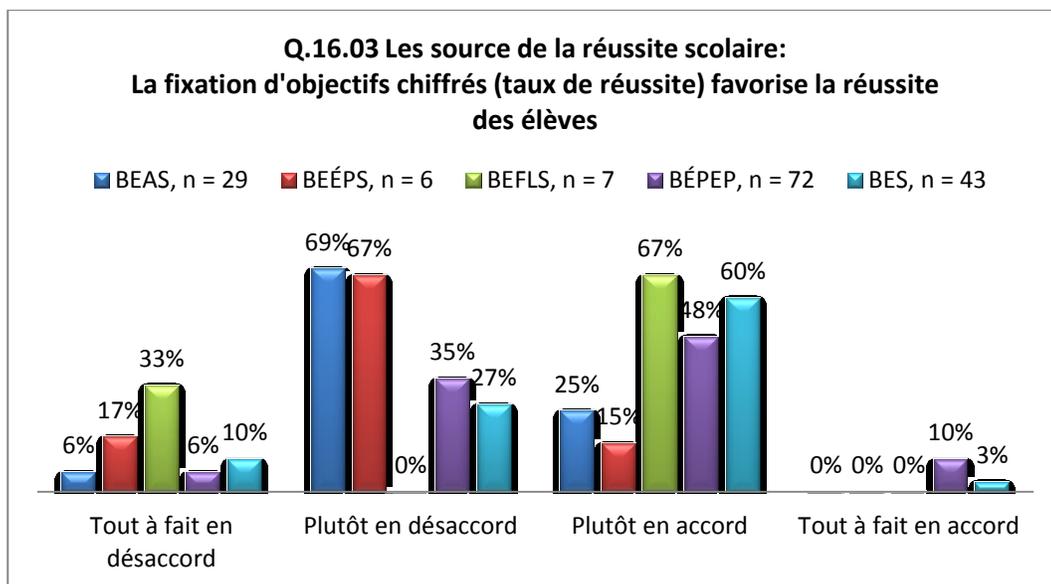
De plus, les répondants sont d'avis que l'élève réussit davantage lorsqu'il comprend le rôle des rétroactions provenant de l'enseignant (figure 11).



Enfin, les répondants considèrent en grande majorité que les compétences pédagogiques de l'enseignant sont très importantes afin de favoriser la réussite des élèves.



En ce qui a trait aux différences entre les programmes, les étudiants inscrits au BEAS et au BEÉPS sont plus critiques à l'endroit des bénéfices escomptés des objectifs chiffrés (Figure 13) que les étudiants du BÉPEP, du BES et du BEFLS (Deniger et *al.*, 2014).

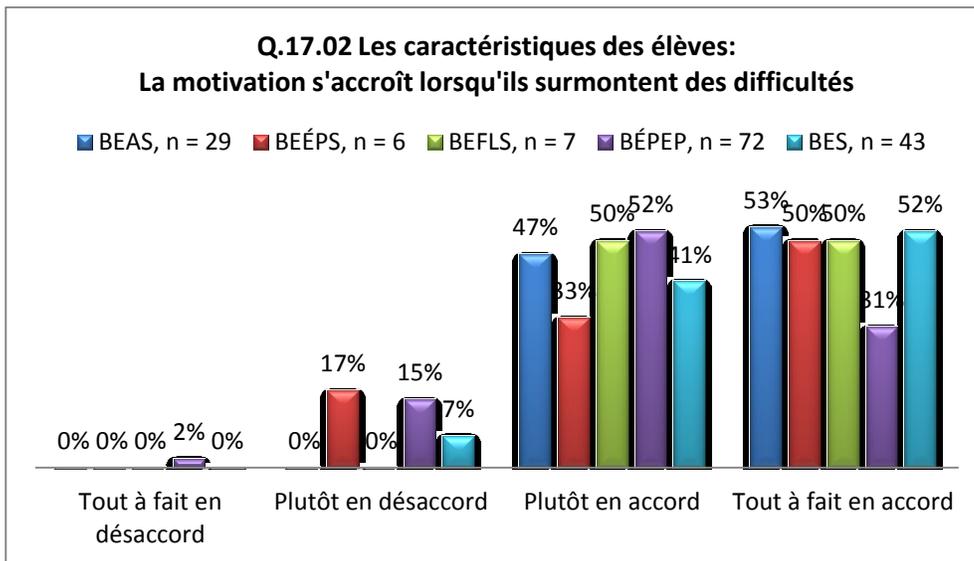


En résumé, en ce qui a trait aux croyances à l'égard des sources de la réussite scolaire, les étudiants du BÉPEP ne se distinguent pas des autres programmes dans la mesure où ils ne souscrivent pas aux déterminismes cognitifs et sociaux (Figures 8 et 9) et qu'ils accordent beaucoup d'importance au rôle des enseignants dans la réussite des élèves (Figures 10, 11 et 12). Sur ces aspects, les opinions des étudiants du BEPEP sont en concordance avec la littérature scientifique consultée lors de l'élaboration du questionnaire.

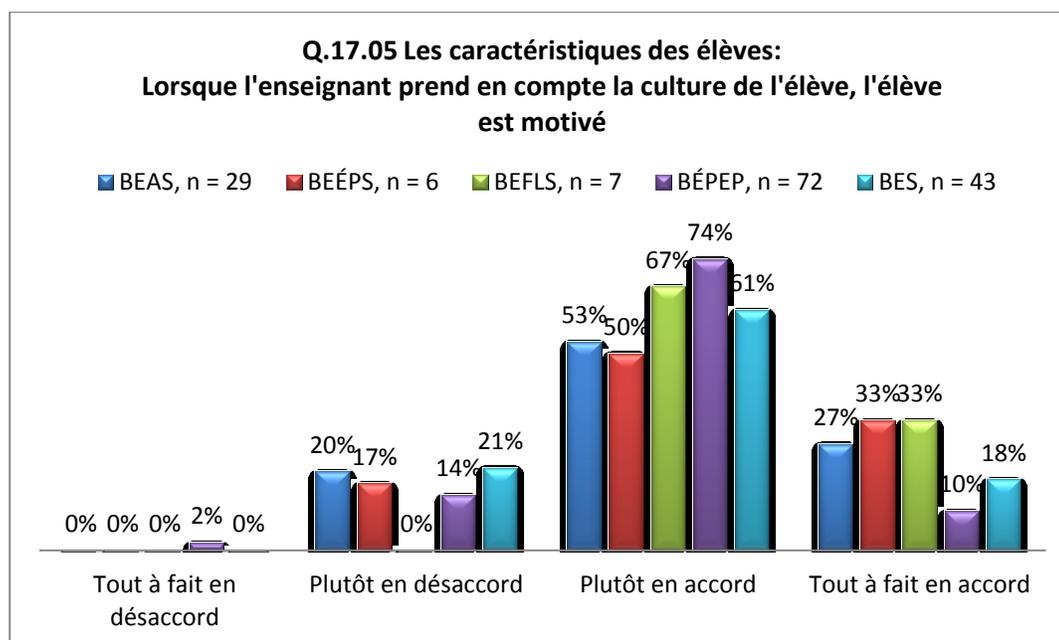
Toutefois, les étudiants du BÉPEP se distinguent de certains programmes au sujet des bénéfices escomptés des objectifs chiffrés. En effet, environ 58% des étudiants du BÉPEP sont favorables à la fixation d'objectifs chiffrés alors que seulement 25% des étudiants du BEAS et 15% des étudiants du BEÉPS y sont favorables.

#### ***3.2.2.4 Les caractéristiques de l'élève comme facteurs de réussite (Q.17)***

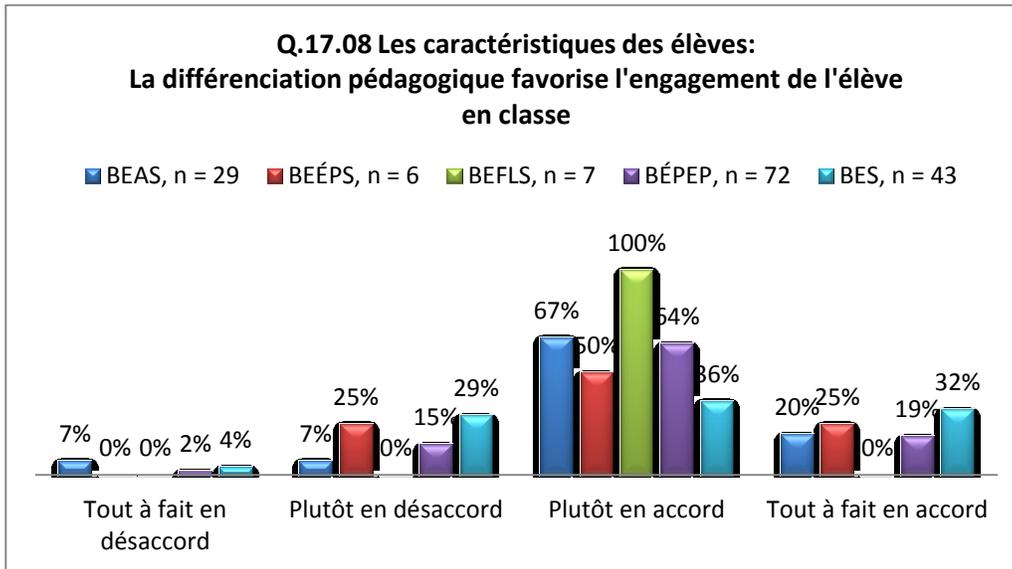
En ce qui concerne les croyances des étudiants sur les caractéristiques des élèves comme facteur de réussite, les répondants considèrent important de prendre en compte la culture de l'élève et de lui permettre de surmonter des difficultés. En effet, la figure 14 illustre que ces derniers associent l'accroissement de la motivation au fait de surmonter des difficultés par les élèves (Figure 14).



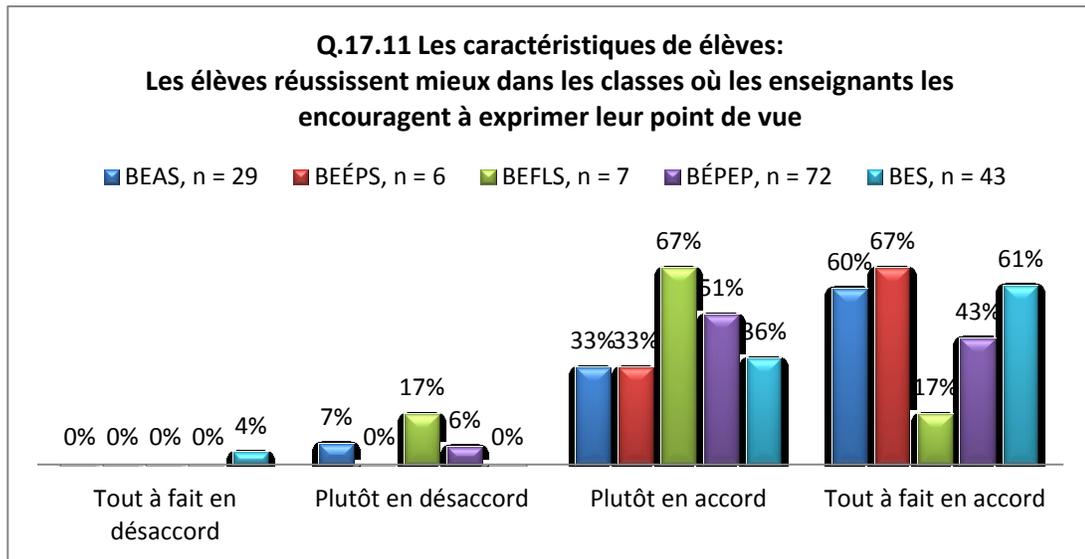
Les répondants croient également que la prise en compte de la culture de l'élève par l'enseignant contribue à sa motivation (Figure 15).



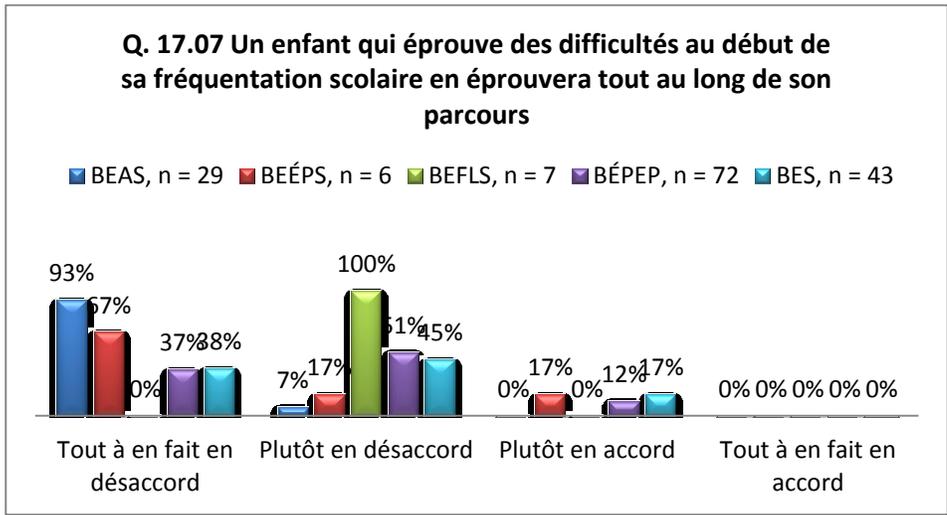
Par ailleurs, les répondants reconnaissent l'importance de la différenciation pédagogique (Figure 16) et ils considèrent qu'elle favorise l'engagement des élèves en classe.



Enfin, les répondants reconnaissent l'importance de l'expression du point de vue des élèves (Figure 17) (Deniger et *al.*, 2014). En effet, ils considèrent que ces derniers réussissent mieux au sein des classes où les enseignants les encouragent à s'exprimer.

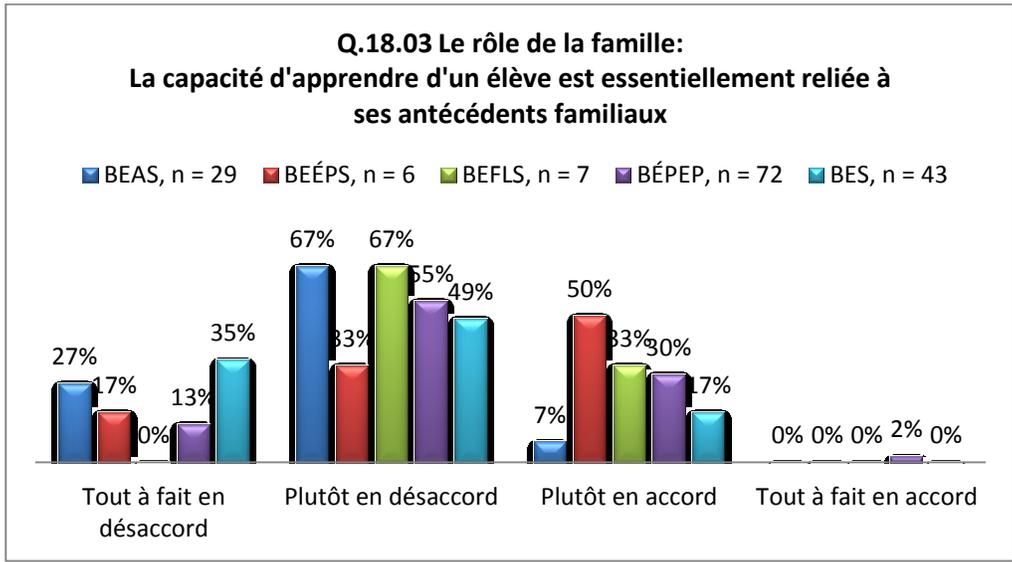


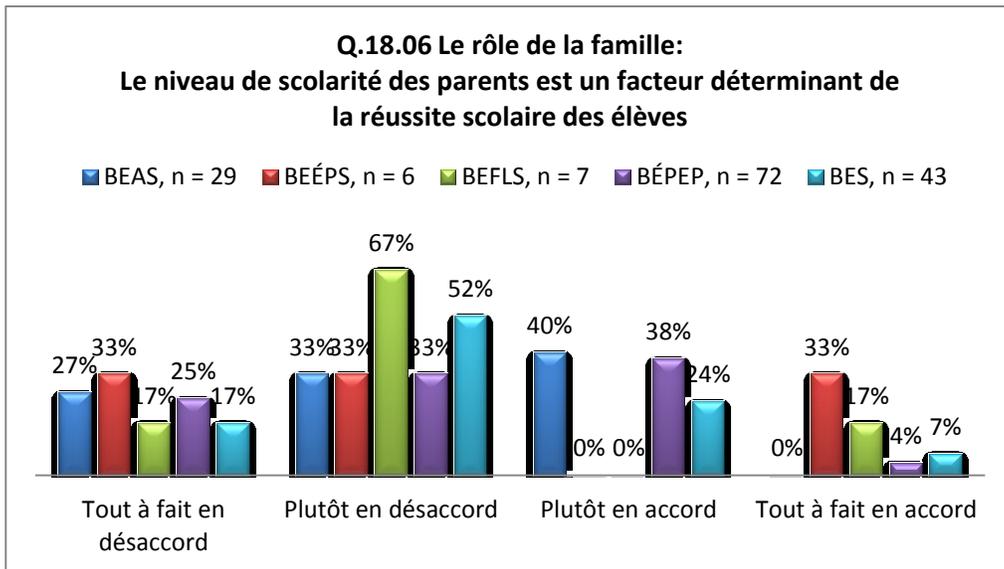
En somme, au sujet des caractéristiques des élèves, les étudiants du BÉPEP ne se distinguent pas significativement des autres programmes. La seule différence réside dans les opinions émises sur les déterminismes scolaires (item7, figure 18). Bien que globalement défavorables sur cette question, les réponses varient tout de même en fonction du programme d'études auquel est inscrit le répondant. À titre d'exemple, aucun étudiant (0%) du BEAS et du BEFLS n'est d'accord avec l'idée qu'un enfant qui éprouve des difficultés au début de sa fréquentation scolaire en éprouvera tout au long de son parcours alors que 12% des étudiants du BÉPEP sont d'accord avec cette idée (figure 18).



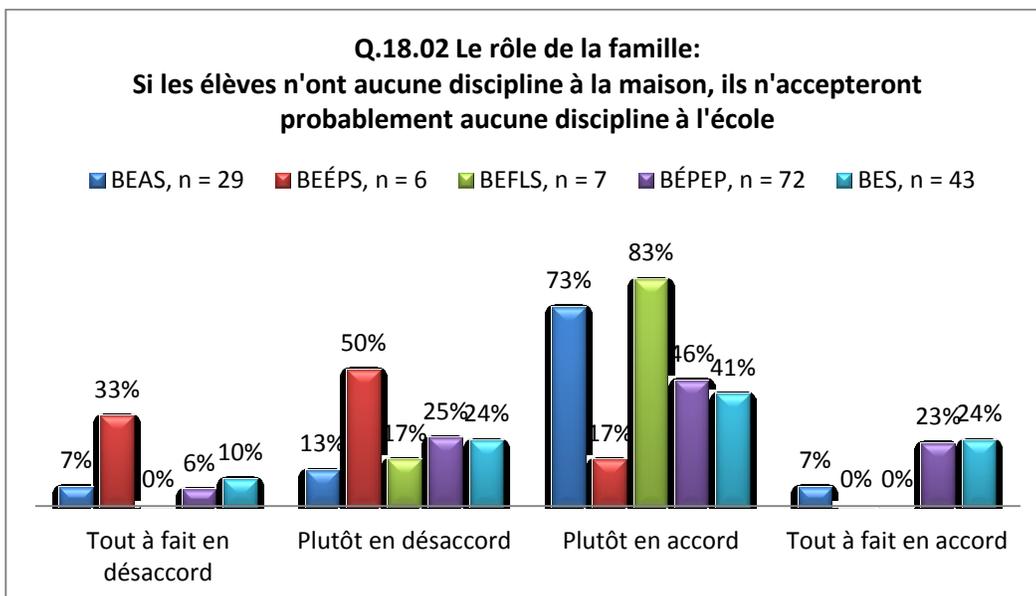
**3.2.2.5 Le rôle de la famille (Q.18)**

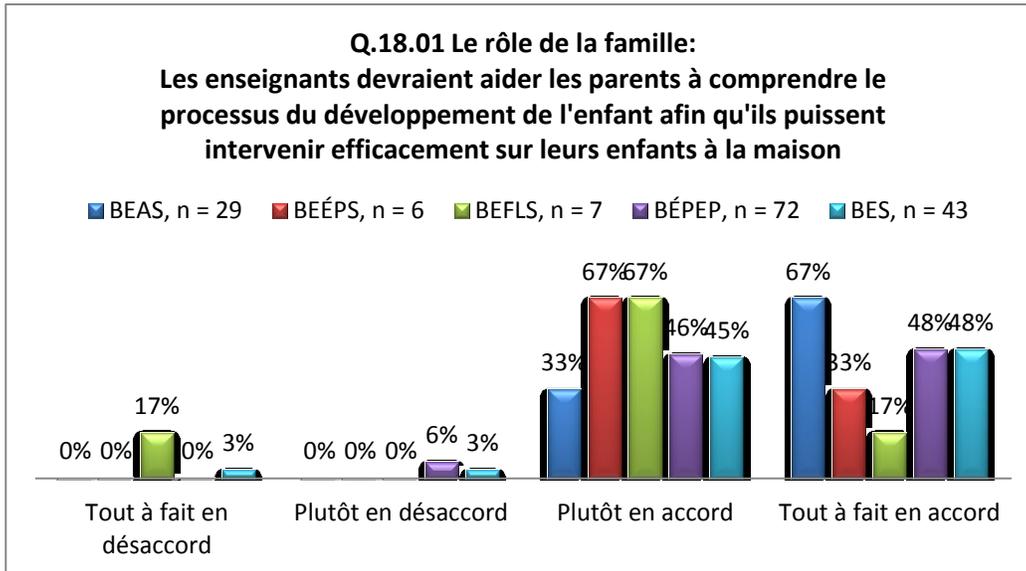
De façon générale, la grande majorité des répondants (73,3%) sont en désaccord avec l’item 3 (Figure 19) associant la réussite des élèves essentiellement aux antécédents familiaux (Deniger et al., 2014). De surcroît, ils n’associent pas la réussite des élèves à la scolarité des parents (Figure 20).



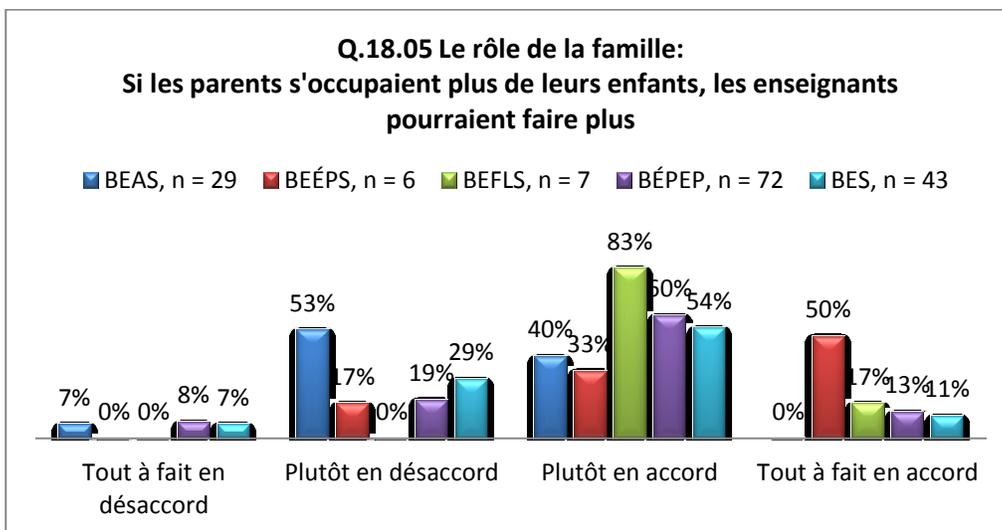


Au sujet de l'importance de la discipline à la maison (Figure 21), les étudiants reconnaissent qu'elle a un rôle important à jouer dans l'acceptation de la discipline à l'école. De plus, les étudiants souscrivent largement (93,3%) à l'idée que les enseignants ont un rôle à jouer pour que les parents comprennent le processus de développement de leurs enfants et interviennent plus efficacement à ce chapitre (Figure 22) (Deniger et *al.*, 2014).





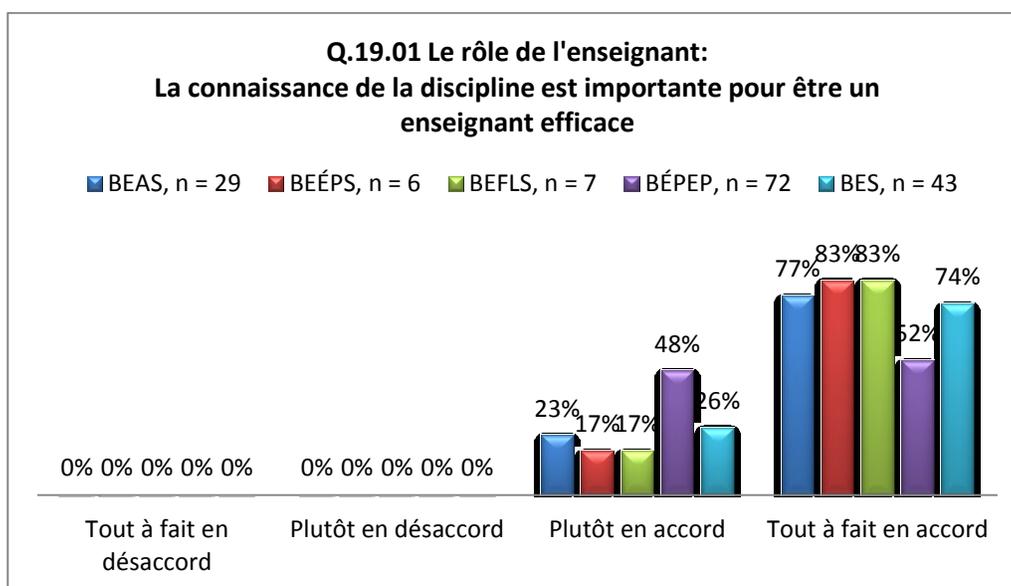
Les répondants reconnaissent également une certaine importance du soutien des parents au rôle des enseignants (Figure 23) dans la mesure où le rôle parental a davantage trait à l'attention portée au cheminement des élèves qu'à la capacité d'encadrer les devoirs à la maison (Deniger et *al.*, 2014).

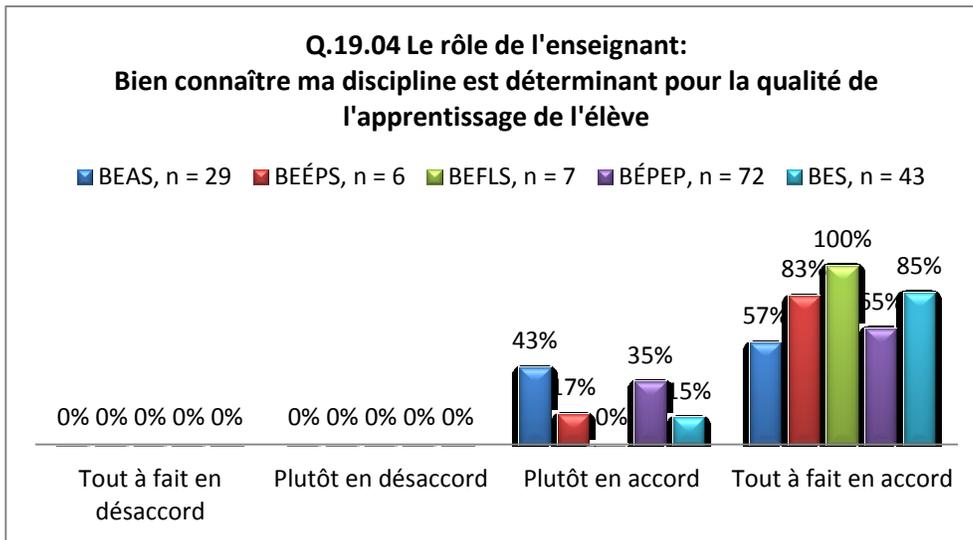


En résumé, bien que les réponses soient globalement défavorables à une association étroite de la réussite des élèves avec les antécédents familiaux, elles varient considérablement selon le programme d'études auquel est inscrit le répondant. Par exemple, la vaste majorité des inscrits au BEAS (93%) est en désaccord avec cette question, alors que 50% des inscrits au BEFLS y souscrivent. Quant aux étudiants du BÉPEP, 32% sont d'accord avec le lien entre la réussite des élèves et les antécédents familiaux.

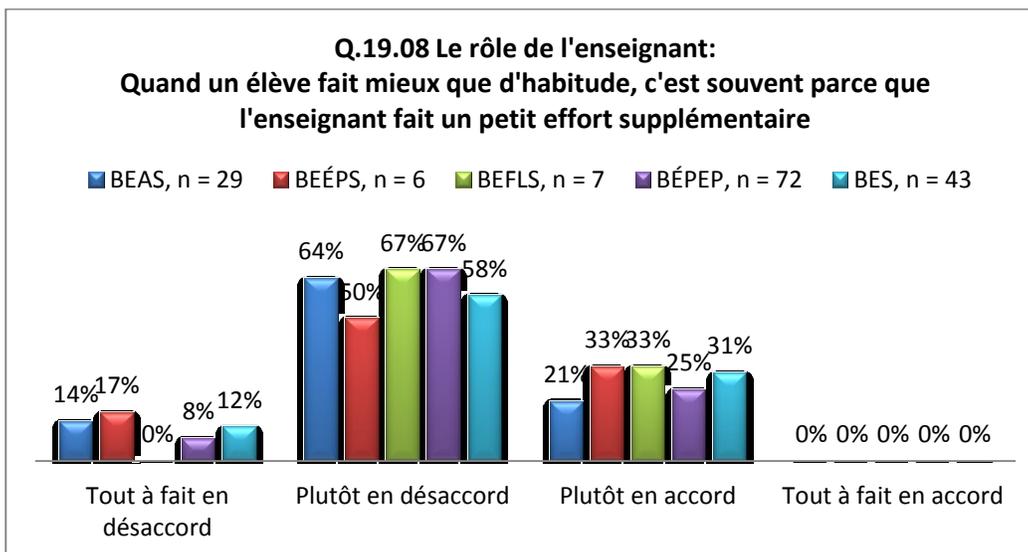
### 3.2.2.6 Rôle de l'enseignant (Q.19)

Afin de commenter les résultats des items sur l'influence des enseignants sur la réussite scolaire, trois regroupements seront utilisés : l'importance des connaissances disciplinaires, la capacité des enseignants de faire une différence dans la réussite des élèves et les compétences attendues des enseignants (Deniger et al., 2014). Tout d'abord, il apparaît que l'importance des connaissances disciplinaires est largement reconnue (Figures 24 et 25). En effet, les répondants considèrent que pour être un enseignant efficace, il faut bien connaître la discipline enseignée (figure 24) et que ceci est essentiel pour la qualité de l'apprentissage de l'élève (figure 25).

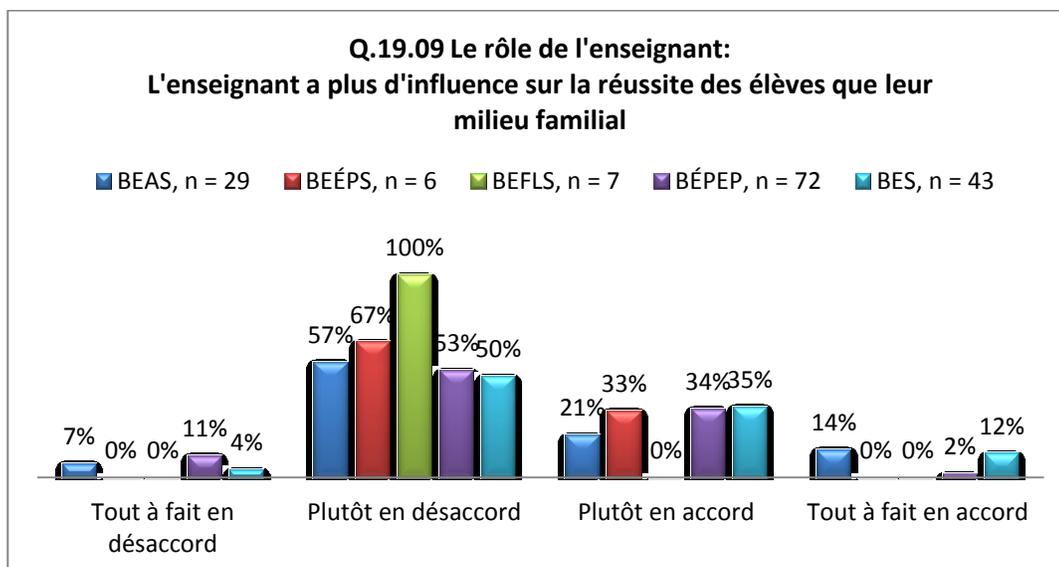




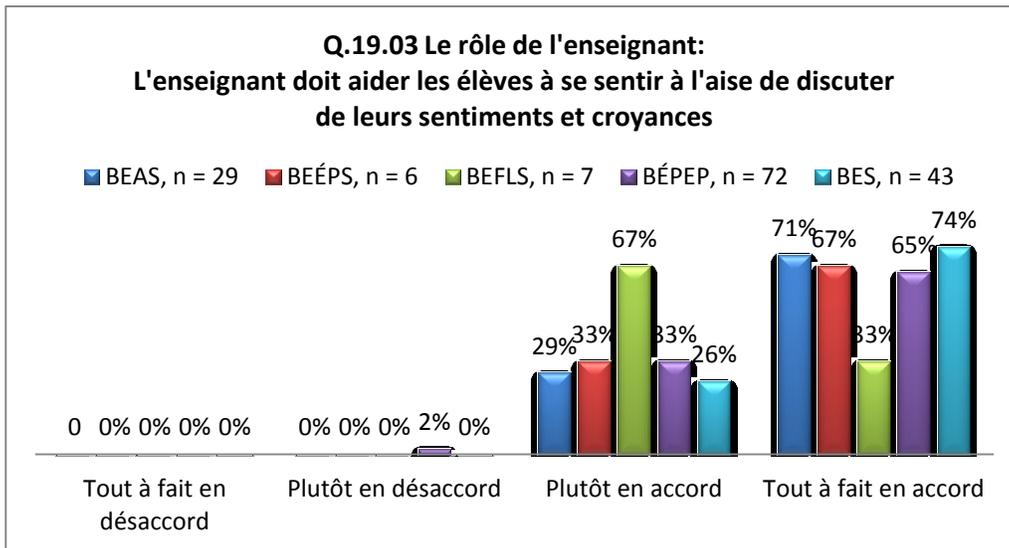
Ensuite, au sujet de la capacité des enseignants de faire une différence dans la réussite des élèves, les données présentent un portrait varié dont se dégage une tendance : les maîtres ont une influence déterminante sur la motivation et la capacité d'apprendre des élèves, mais pas sur le rendement de ceux-ci (c'est-à-dire les notes obtenues). À titre d'exemple, la figure 26 révèle que les étudiants sont en désaccord avec l'énoncé qui suggère une association entre le rendement et l'effort des enseignants.



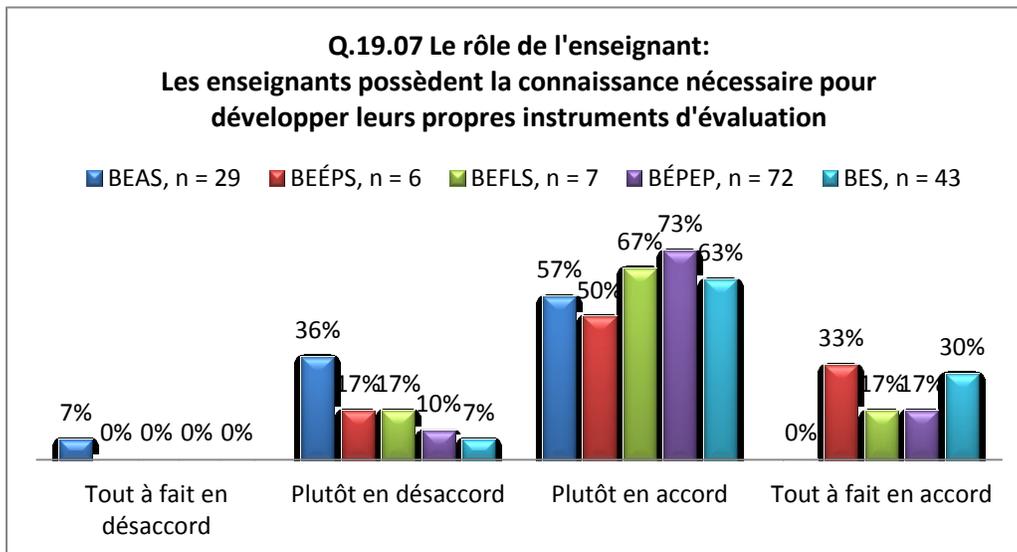
Par ailleurs, les répondants considèrent que l'influence de l'enseignant sur la réussite des élèves n'est pas aussi importante que celle du milieu familial (Figure 27). Ceci démontre à quel point les étudiants considèrent comme étant important l'influence de la famille sur la réussite de l'élève.



Le troisième regroupement porte sur les compétences attendues des enseignants. À ce chapitre, les données confirment l'importance accordée au dialogue avec les élèves.



D'autres données présument également que les enseignants disposent des connaissances nécessaires pour développer des instruments d'évaluation des apprentissages (Figure 29).



Bien que les opinions soient généralement favorables à ce sujet, les étudiants inscrits au BÉPEP, au BEFLS et au BES sont, dans l'ordre, davantage d'accord que leurs collègues avec l'énoncé de l'item 7, à savoir que les enseignants possèdent les connaissances nécessaires pour

instrumenter l'évaluation des apprentissages (Deniger et *al.*, 2014). Le groupe émettant le plus de réserve sur cette question est formé par les étudiants inscrits au BEAS dont 42,8% expriment un désaccord avec ce même énoncé.

En somme, au sujet du rôle de l'enseignant, les étudiants du BÉPEP ne se distinguent pas significativement des autres dans leurs réponses. Pour la plupart des énoncés, ils ont des opinions semblables aux autres programmes.

#### **3.2.2.7 Le climat de l'établissement (Q.20)**

Pour la présentation de ce thème, nous tenons à rappeler les raisons pour lesquelles nous choisissons de présenter certains items et d'autres non. Tout d'abord, nous regardons s'il y a un écart important entre les croyances des étudiants et les connaissances scientifiques. Ensuite, nous regardons dans quelle mesure les réponses des étudiants du BEPEP se distinguent des étudiants des autres programmes. Considérant que les réponses à tous les items reliés au climat de l'établissement correspondent aux connaissances scientifiques et aux attentes ministérielles et qu'il n'y a aucun écart significatif entre les étudiants du BEPEP et ceux des autres programmes, nous ne présenterons pas de figures pour les items relatifs au climat de l'établissement. Voici tout de même un résumé des réponses sur ce thème.

Les items reliés au climat de l'établissement démontrent que les étudiants accordent beaucoup d'importance au climat de l'école afin d'expliquer la réussite des élèves (Deniger et *al.*, 2014). En effet, ils accordent beaucoup d'importance aux relations entre les membres du personnel, aux relations entre les élèves ainsi qu'au climat de la classe. D'autres items révèlent également que les étudiants considèrent comme importante la compréhension des problèmes sociaux qui affectent l'élève en classe et l'inclusion de tous les élèves dans la classe.

#### **3.2.2.8 Leadership (Q.21)**

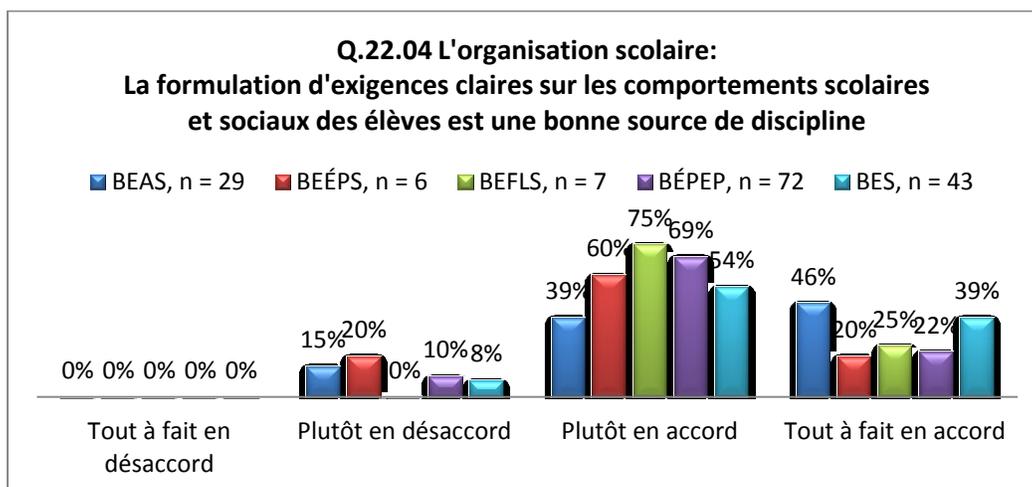
En ce qui a trait au leadership, considérant que les réponses à tous les items reliés à ce thème correspondent aux connaissances scientifiques et aux attentes ministérielles et qu'il n'y a aucun écart significatif entre les étudiants du BEPEP et ceux des autres programmes, nous ne

présenterons également pas de figures pour les items relatifs à l'importance du leadership. Voici un court résumé des réponses des étudiants sur ce sujet.

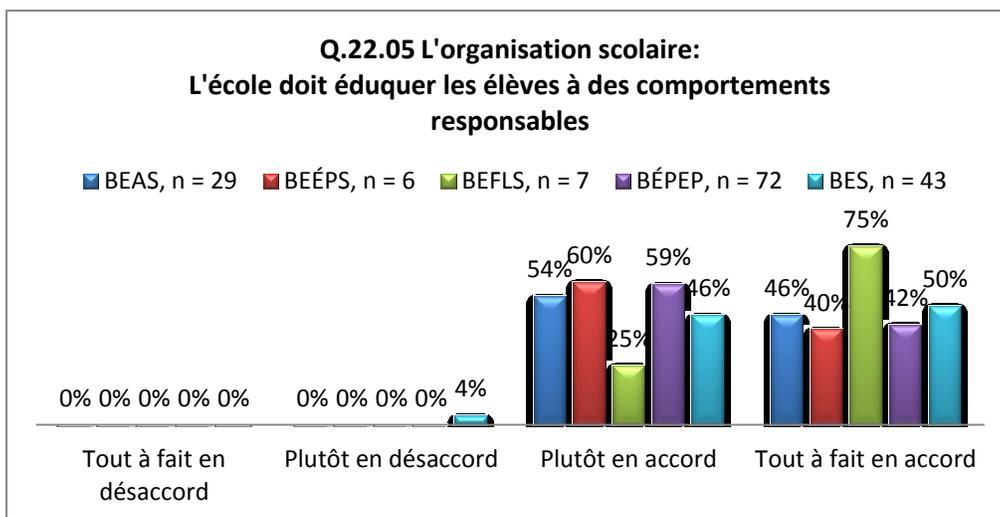
Pour ce qui est de l'importance du leadership, les étudiants reconnaissent en grande majorité que la direction de l'établissement contribue à la réussite des élèves (Deniger et *al.*, 2014). En effet, pour les répondants, le rôle de la direction a beaucoup d'importance pour le climat scolaire, la pédagogie et l'encadrement professionnel. Les données révèlent également que les étudiants associent le leadership partagé à l'engagement des acteurs et au sentiment d'appartenance.

### 3.2.2.9 L'organisation scolaire (Q.22)

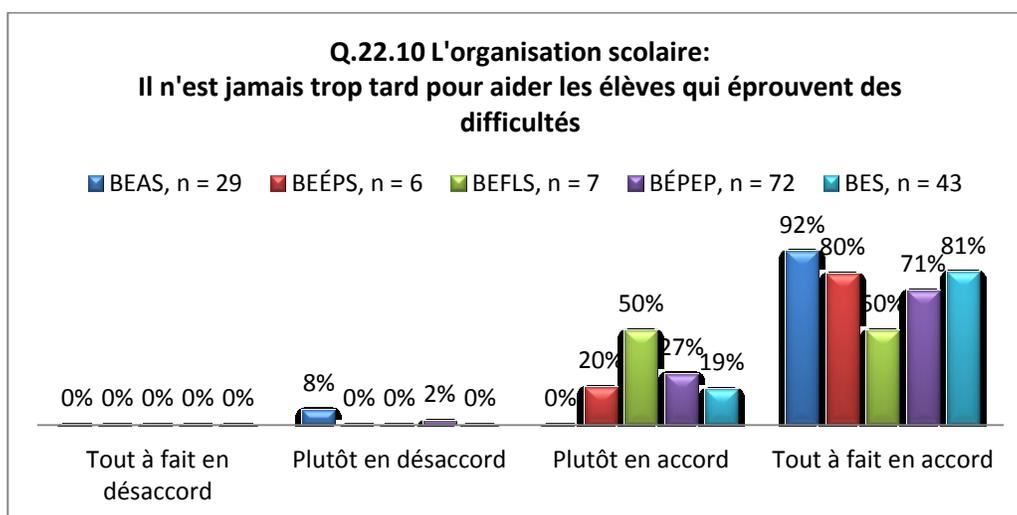
Tout comme elle l'avait précédemment exprimé, la vaste majorité des répondants souscrit à l'importance d'un climat scolaire propice à l'apprentissage (Deniger et *al.*, 2014). En effet, les répondants sont d'accord, en forte majorité, avec les bienfaits pressentis d'exigences claires sur les comportements scolaires attendus des élèves (Figure 30).



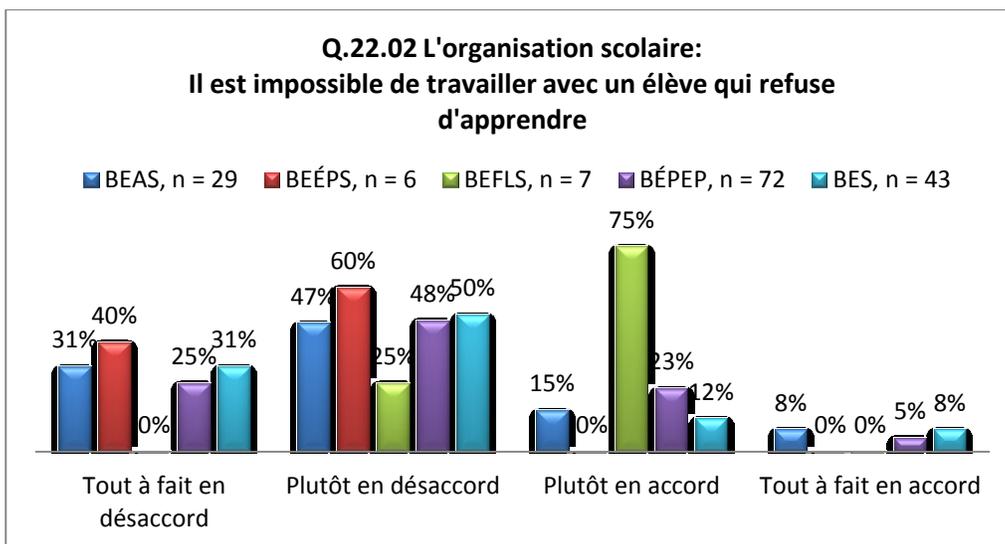
Les répondants sont également d'accord avec la responsabilité de l'école en matière d'éducation des élèves à des comportements responsables (Figure 31).



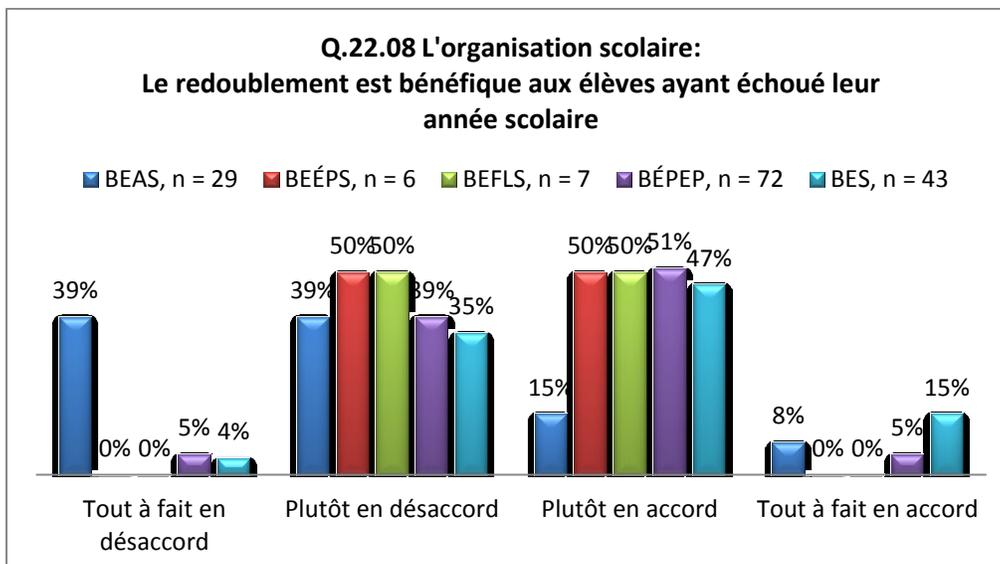
Par ailleurs, au chapitre de la gestion des comportements, tous se disent d'accord avec l'énoncé selon lequel il n'est jamais trop tard pour aider un élève en difficulté (Figure 32).



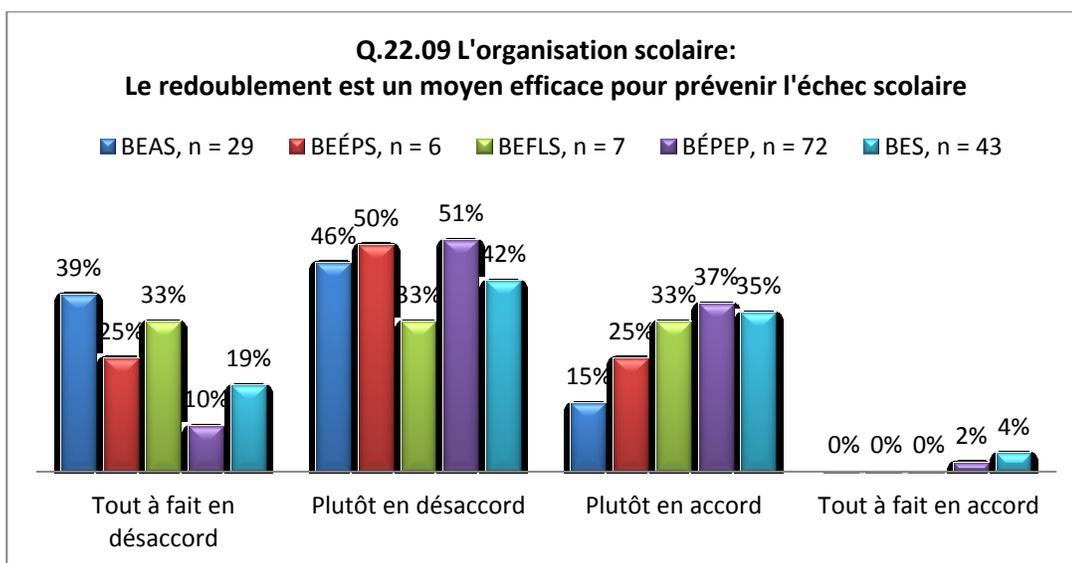
Dans la même optique, la majorité des répondants ne souscrivent pas à l'énoncé selon lequel il est impossible de travailler avec des élèves qui refusent d'apprendre (Figure 33) (Deniger et al., 2014).



Les opinions sont beaucoup plus partagées au sujet des bienfaits du redoublement avec une faible majorité en faveur (Figure 34).



Toutefois, la tendance se renverse lorsqu'on associe le redoublement à la prévention du décrochage scolaire (Figure 35). En effet, les étudiants inscrits au BEAS se distinguent des autres quant à leurs opinions au sujet des hypothétiques bénéfiques du redoublement. Tandis que les étudiants des autres programmes sont divisés sur cette question, les étudiants d'adaptation scolaire se rangent résolument parmi les opposants à cette idée (Deniger et *al.*, 2014).

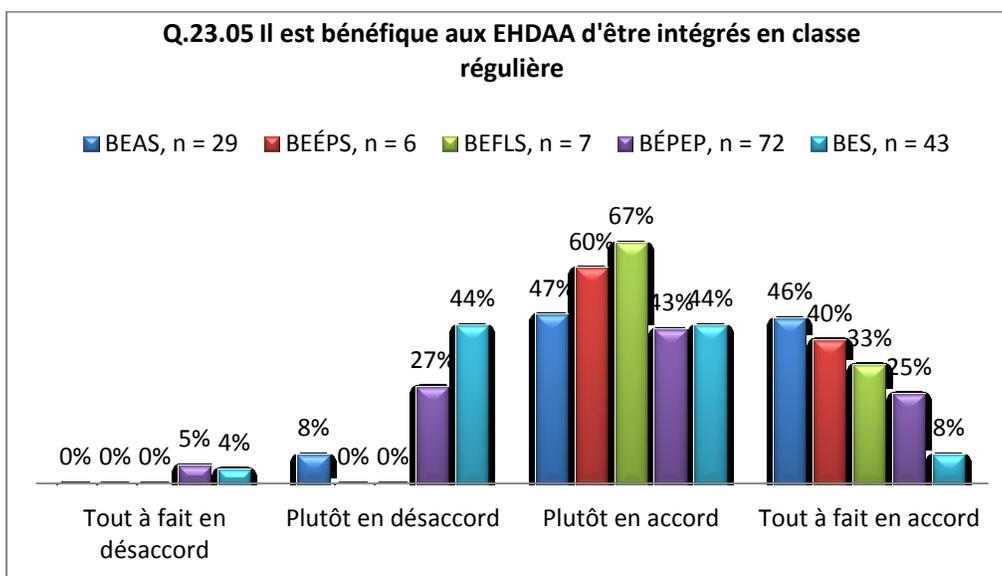


En ce qui a trait aux étudiants du BÉPEP, ils sont très partagés sur la question puisque 56% des étudiants de ce programme considèrent le redoublement comme étant bénéfique. Ce pourcentage est tout de même élevé si on le met en relation avec des études qui établissent que le redoublement est souvent une mesure inefficace à moyen et à long terme (Crahay, 2004; Grisay, 1992).

### 3.2.3.0 L'école inclusive (Q.23)

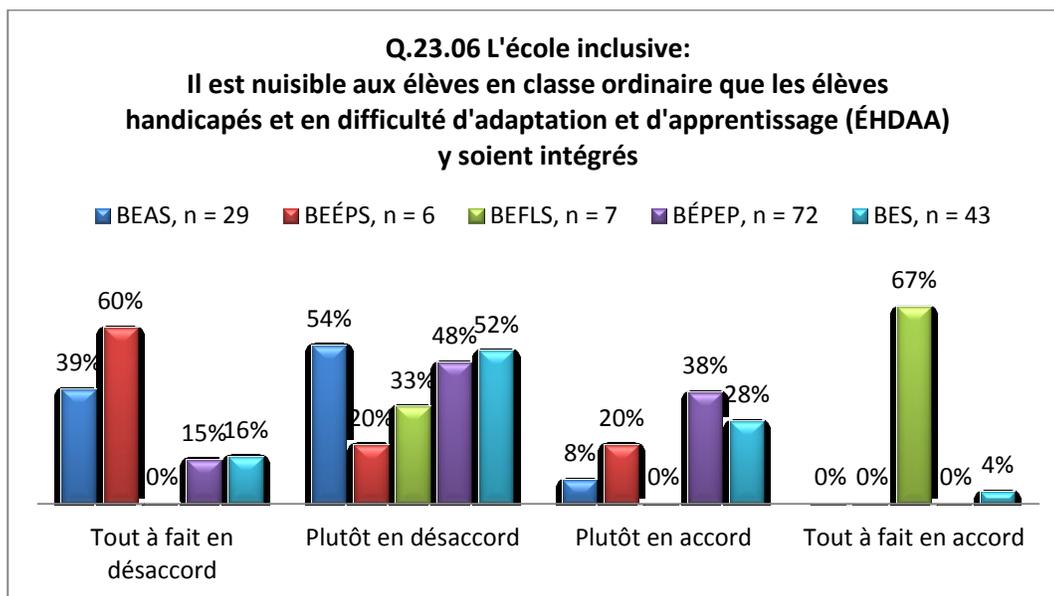
Parmi l'ensemble des résultats au sujet de l'école inclusive, plus précisément en ce qui a trait à l'intégration des EHDAA, une majorité des répondants (69,8%) estiment qu'il est bénéfique aux EHDAA d'être intégrés en classe régulière. Notons toutefois que 30,2% des étudiants se disent en désaccord avec ce même principe (Deniger et al., 2014).

Les étudiants exprimant des opinions défavorables à l'intégration des EHDAA en classe régulière sont principalement inscrits au BES (44%) et au BÉPEP (27,5%) (Figure 36). Notons, à titre indicatif, que 7,7% des étudiants du BEAS se disent également en désaccord avec ce même principe (Deniger et al., 2014). Ces mêmes tendances se maintiennent lorsque l'ensemble des étudiants se prononce sur le fait que l'intégration des EHDAA en classe régulière pourrait nuire aux autres élèves.



Lorsqu'on analyse ces données par programme (Figure 37), 37,5% des étudiants du BÉPEP et 32% des étudiants inscrits au BES considèrent comme nuisible l'intégration des EHDAA pour les autres élèves du groupe. Or, les recherches montrent que l'intégration des EHDAA peut

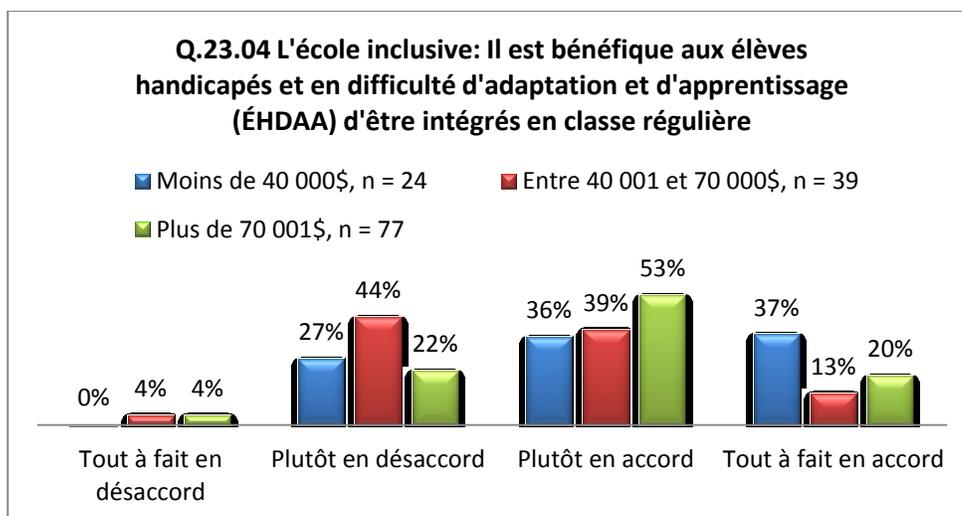
être bénéfique pour les autres élèves du groupe. Voici donc un bon exemple où les réponses des étudiants ne correspondent pas aux connaissances scientifiques.



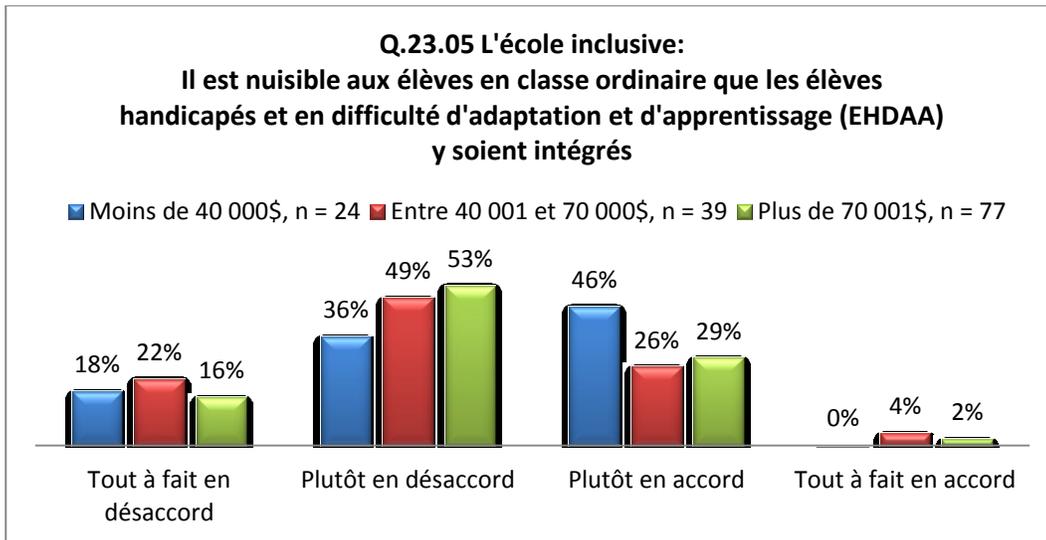
Notre analyse des résultats de l'enquête révèle que la distance la plus importante entre les croyances des étudiants et les connaissances issues de la recherche (au sujet des compétences professionnelles à développer) ainsi que les attentes du ministère de l'Éducation est à l'égard de l'école inclusive. Considérant que c'est au sujet de l'école inclusive que la différence est la plus importante, nous avons décidé de nous intéresser aux caractéristiques sociologiques des étudiants uniquement pour les questions propres à ce thème afin de vérifier si certaines caractéristiques sociologiques peuvent avoir une incidence sur les réponses des étudiants.

Au sujet des données sociologiques de tous les répondants à l'égard des questions relatives à l'école inclusive, nous mettrons en évidence uniquement les variables où les différences sont

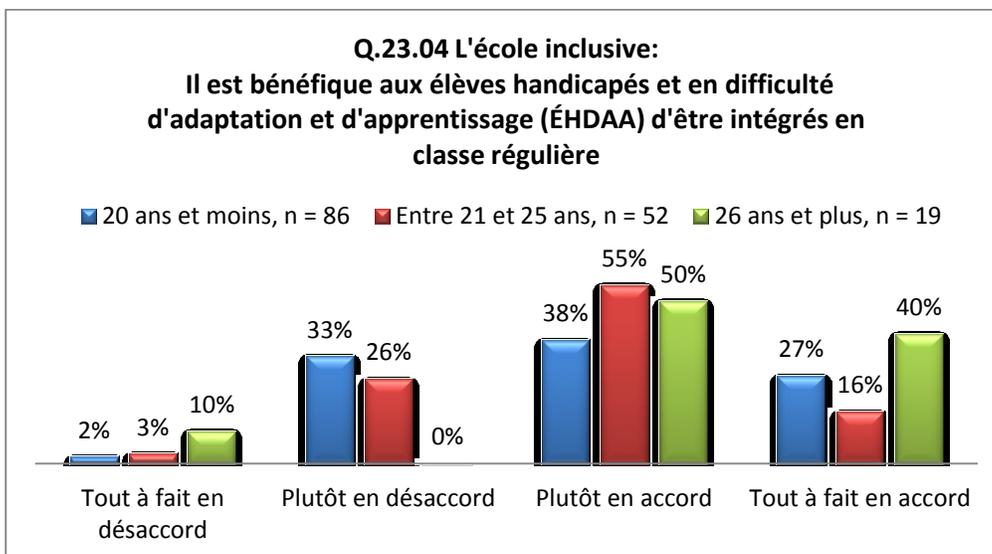
significatives. Ainsi, nous remarquons, au sujet du milieu de provenance socioéconomique des répondants, que 47,8% des étudiants issus de familles à revenus moyens ont des opinions défavorables à l'intégration des EHDAA (Figure 38). Cette proportion est de 26,6% pour les étudiants issus de familles favorisées et de 27,3% pour ceux dont le revenu familial est moins élevé.



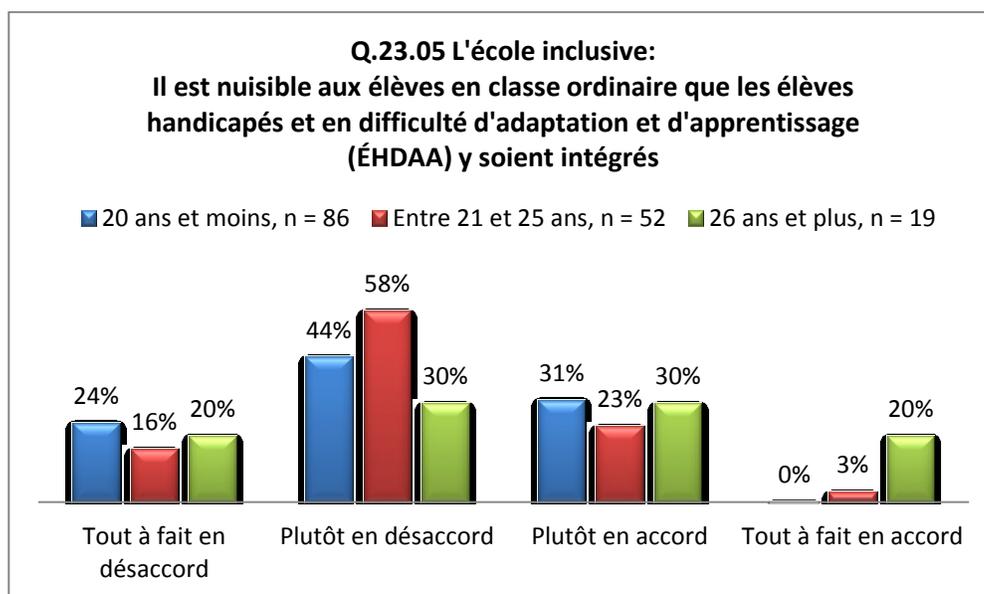
Toujours au sujet de l'intégration des EHDAA, 45,5% des étudiants dont le revenu est le moins élevé considèrent qu'il est nuisible aux autres élèves en classe ordinaire que les EHDAA y soient intégrés (Figure 39). Cette proportion est de 30,4% pour les étudiants issus de familles à revenu moyen et de 31,1% pour ceux issus de familles à revenu élevé.



En ce qui a trait à la variable de l'âge, ce sont les étudiants les moins âgés (20 ans et moins), dans une proportion de 35,5% qui sont le plus en désaccord avec l'intégration des EHDA alors que les plus âgés (26 ans et plus) sont majoritairement favorables (90%) à l'intégration des EHDA (Figure 40). Quant aux étudiants dans le groupe médian (21 à 25 ans), 70,9% sont favorables à l'intégration des EHDA.



La même tendance s’observe lorsque les étudiants se prononcent sur le fait que l’intégration des EHDAA en classe régulière pourrait nuire aux autres élèves (Figure 41) : 31,1% des étudiants les moins âgés sont d’accord avec cet énoncé alors que pour les étudiants du groupe d’âge médian, cette proportion se situe à 25,8%. Cependant, cette tendance ne se maintient pas pour les étudiants les plus âgés puisque 50% de ces derniers considèrent qu’il est nuisible aux élèves de classe ordinaire que les EHDAA y soient intégrés.



Tel que mentionné précédemment, nous cherchons à identifier une croyance des étudiants au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP) qui nous semble importante, voire essentielle à travailler. Pour ce faire, nous avons décidé de cibler une croyance qui semblait s’inscrire en faux avec les connaissances scientifiques et avec une des compétences du référentiel des 12 compétences professionnelles (MEQ, 2001). En effet, ce document est une référence importante puisqu’il englobe toutes les facettes de la profession enseignante à développer en formation initiale ainsi que tout au long de la pratique enseignante. De plus, ce référentiel constitue le cœur de toutes les évaluations en stage puisque

les stagiaires sont évalués en fonction de leur capacité à démontrer qu'ils possèdent ces 12 compétences. Considérant qu'on ne peut traiter l'ensemble des 12 compétences professionnelles lors d'une seule étude puisqu'elles sont trop nombreuses, nous nous arrêterons à une seule compétence dans le cadre de notre étude.

### 3.4.1 Synthèse des croyances des étudiants du BÉPEP

Voici un tableau qui présente une synthèse des principales croyances des étudiants du BÉPEP selon leurs réponses au questionnaire présenté.

.....	.....	.....
.....	Tous comme les étudiants des autres programmes, les étudiants du BÉPEP adhèrent en majorité au paradigme constructiviste de l'apprentissage. Tous comme les autres étudiants, les étudiants du BÉPEP adhèrent peu au socioconstructivisme.	En ce qui concerne le behaviorisme, les étudiants du BÉPEP sont les seuls à être partagés puisque les étudiants des autres programmes sont défavorables en forte majorité.
.....	Tous comme les autres étudiants, ceux du BÉPEP ont une vision peu socioconstructiviste et plutôt centrée sur l'intervention individuelle auprès des élèves.	Les étudiants du BÉPEP sont partagés au sujet de l'importance de favoriser la motivation chez les élèves alors que la majorité des étudiants des autres programmes sont en d'accord sur cette question.
.....	Il y a peu de différences significatives entre les étudiants du BÉPEP et ceux des autres programmes.	Les étudiants du BÉPEP valorisent moins que les étudiants du BEAS la mise en place de stratégies

	<p>Parmi les 12 compétences professionnelles à développer, ce sont celles d'agir de manière éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions et d'adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves HDAA (12 et 7) qui sont jugées les plus importantes par les étudiants.</p>	<p>d'intégration des EHDA et l'intervention auprès de ces élèves selon le plan d'intervention.</p>
<p>Les s .....</p>	<p>Tous comme les étudiants des autres programmes, les répondants du BÉPEP ne souscrivent pas aux déterminismes cognitifs et sociaux. Également dans la tendance des autres programmes, les étudiants du BÉPEP accordent beaucoup d'importance au rôle des enseignants dans la réussite des élèves.</p>	<p>Environ 58% des étudiants du BÉPEP sont favorables à la fixation d'objectifs chiffrés alors que seulement 25% des étudiants du BEAS et 15% des étudiants du BEÉPS y sont favorables.</p>
<p>.....</p>	<p>Il y a peu ou pas de différences significatives entre les étudiants du BÉPEP et ceux des autres programmes. Les répondants estiment que la prise en compte de la culture de l'élève par l'enseignant contribue à sa motivation, ils reconnaissent des vertus à la différenciation pédagogique et à l'expression des points de vue des élèves.</p>	<p>Aucun étudiant (0%) du BEAS et du BEFLS n'est d'accord avec les déterminismes scolaires alors que 12% des étudiants du BÉPEP sont d'accord avec ces derniers.</p>
<p>.....</p>	<p>Il y a peu de différences significatives entre les étudiants du BÉPEP et ceux des autres programmes. Les répondants reconnaissent l'importance de la discipline à la maison et souscrivent</p>	<p>32% des étudiants du BÉPEP sont en accord avec le lien entre la réussite des élèves et les antécédents familiaux alors que 93% des étudiants du BEAS sont en désaccord avec cet</p>

	largement (93,3%) à l'idée que les enseignants ont un rôle à jouer pour que les parents comprennent le processus de développement de leurs enfants et interviennent plus efficacement à ce chapitre.	énoncé et 50% pour le BEFLS est également en désaccord.
Le r.....	Il n'y pas de différences significatives entre les étudiants du BÉPEP et ceux des autres programmes. Les étudiants reconnaissent largement l'importance des connaissances disciplinaires et sont d'avis que les maitres ont une influence déterminante sur la motivation et la capacité d'apprendre des élèves, mais pas sur le rendement de ceux-ci.	Aucune spécificité pour les répondants du BÉPEP sur ce thème.
.....	Il y a peu ou pas de différences significatives entre les étudiants du BÉPEP et ceux des autres programmes. La vaste majorité des répondants souscrit à l'importance d'un climat scolaire propice à l'apprentissage et est d'accord avec les bienfaits pressentis d'exigences claires sur les comportements scolaires attendus des élèves.	Les étudiants du BÉPEP sont très partagés sur la question du redoublement : 56% considèrent le redoublement comme étant bénéfique alors que 44% le considère inefficace.
.....	Les étudiants du BÉPEP sont partagés au sujet de l'intégration des EHDAA en classe régulière et au sujet de l'impact de cette intégration sur les autres élèves.	Les étudiants exprimant des opinions défavorables à l'intégration des EHDAA en classe régulière sont principalement inscrits au BÉPEP (27,5%) alors que 7,7% des étudiants du BEAS se disent en

		désaccord avec ce même principe. Ces mêmes tendances se maintiennent lorsque l'ensemble des étudiants se prononce sur le fait que l'intégration des EHDAA en classe régulière pourrait nuire aux autres élèves
--	--	---

Ainsi, considérant les croyances des étudiants du BÉPEP, celles qui ressortent comme étant éloignées de la littérature scientifique (Dionne et Rousseau 2006; Rousseau, 2010) et des attentes ministérielles sont celles relatives aux interventions auprès des EHDAA. Voici pourquoi nous nous intéresserons plus particulièrement à l'intégration des EHDAA et à la compétence 7 du référentiel de compétences : *Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.*

Nous retenons cette compétence (*Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap*) puisque 32,5% des étudiants du BÉPEP expriment des opinions défavorables à l'intégration des EHDAA en classe régulière; ces résultats sont exprimés à la fois dans les réponses provenant de la question 15 (Croyances sur l'enseignement) et de la question 23 (L'école inclusive).

Cette proportion nous semble suffisamment importante pour suggérer une intervention qui permettra de modifier cette croyance ou, à tout le moins, de la remettre en question pour tenter de la moduler. Selon nous, il est pertinent de travailler cette croyance considérant les nombreuses recherches qui démontrent l'importance et l'efficacité de l'inclusion scolaire pour les élèves en difficulté (Dionne et Rousseau 2006; Hammeken, 2013; Rousseau, 2010; Tremblay 2012). Il est également important d'intervenir sur cette croyance parce que le référentiel de compétences exige à tous les enseignants d'*adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage,*

*d'adaptation ou un handicap*. En effet, ce qui est exigé par le MELS ainsi qu'au sein de la formation initiale des maîtres est d'intervenir de manière efficace auprès des EHDAA.

### **3.4.2 L'école inclusive**

À la suite de notre analyse secondaire sur les données de l'enquête de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, nous croyons qu'il est nécessaire de transformer les croyances relatives à l'école inclusive pour plusieurs étudiants du BÉPEP qui expriment des opinions défavorables à l'intégration des EHDAA en classe régulière. À cet égard, mentionnons que les étudiants du BÉPEP seront fort probablement confrontés à l'intégration des EHDAA lors de leurs stages puisqu'il s'agit d'une réalité de plus en plus présente dans les écoles d'aujourd'hui.

De plus, nous considérons qu'il est impératif que les étudiants du BÉPEP interviennent à cet égard afin de fermer davantage les écarts. En effet, nous croyons qu'assumer le rôle compensatoire de l'école relève davantage du primaire que du secondaire (Dubet et Martuccelli, 1996).

Enfin, considérant que l'école peut contribuer à créer des inégalités de traitement (effets système) (Dubet et Martuccelli, 1996), nous considérons qu'il est essentiel de faire évoluer les croyances sur les bénéfices de l'intégration des EHDAA en classe régulière pour l'élève intégré ainsi que pour les autres élèves.

Toutefois, tel que nous l'avons mentionné dans notre cadre théorique, il est difficile de changer des croyances. Dans le cadre de notre mémoire, nous cherchons à établir des pistes d'intervention efficaces à l'égard de la transformation des croyances défavorables à l'intégration des EHDAA. Nous cherchons des pistes d'intervention qui vont au-delà de la présentation d'informations sur les EHDAA aux étudiants des programmes de formation.

.....  
.....

Le présent chapitre comporte quatre parties et il est directement lié à notre deuxième objectif de recherche : fournir des pistes d'intervention pour la formation des maîtres en lien avec une croyance sur laquelle il semble important d'intervenir, particulièrement chez les étudiants du programme de BEPEP. Pour ce faire, la première partie du chapitre présente le programme de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire en lien avec la croyance qui fera l'objet de notre attention. La deuxième partie fait d'état d'une recension des écrits sur les pratiques d'intervention en formation des maîtres. La troisième partie présente le compte-rendu d'un entretien de groupe au sujet de pistes d'intervention possibles à l'égard des croyances et il a été réalisé auprès du comité de programme du BEPEP. Enfin, la quatrième partie suggère des pistes d'intervention possibles en formation des maîtres fondées sur la littérature et l'entretien de groupe.

.....  
.....

Avant d'émettre des suggestions de bonifications en formation des maîtres en lien avec le développement de la compétence 7 (intégration des EHDAA), il convient de présenter la structure actuelle du programme de BEPEP en lien avec le développement de cette compétence. Ceci nous permettra de voir combien de cours sont prévus pour son développement et la manière dont ces cours sont répartis, selon les départements, tout au long des 4 années de formation.

Lorsque nous regardons la matrice<sup>6</sup> qui spécifie les compétences évaluées et développées dans les différents cours du programme de BEPEP, nous constatons que la compétence 7 est, selon le cours, soit développée, soit développée et évaluée. Cette compétence peut ainsi être évaluée

---

<sup>6</sup> Il s'agit d'un outil qui a été conçu pour vérifier l'occurrence de l'enseignement des compétences, du référentiel de compétences du ministère de l'Éducation, dans les cours suivis par les étudiants tout au long de leur formation.

ou développée dans des cours provenant des trois départements de la faculté des sciences de l'éducation : didactique (DID), psychopédagogie et andragogie (PPA) et administration/fondements de l'éducation (ETA) et également lors des stages effectués par les étudiants. Ainsi, à la lecture de la matrice du programme de BEPEP, nous constatons que la compétence 7 (Intervenir auprès des EHDAA) est évaluée et/ou développée dans les cours suivants :

1<sup>re</sup> année du programme :

- Problématique et prévention au préscolaire* (PPA);
- Didactique du français BEPEP 1* (DID);
- *Stage d'initiation professionnelle;*

2<sup>e</sup> année du programme :

- École et environnement social* (ETA);
- L'intervention éducative au préscolaire* (PPA);
- Régulation des apprentissages* (ETA);
- Régulation de l'enseignement* (PPA);
- Stage en éducation au préscolaire;*

3<sup>e</sup> année du programme:

- Didactique des sciences et technologie au primaire* (DID);
- Didactique du français BEPEP 3* (DID);
- Didactique de la géométrie* (DID);
- Intervention pédagogique raisonnée 2* (PPA);
- Didactique des sciences humaines au primaire* (DID);
- Stage d'enseignement au primaire;*

4<sup>e</sup> année du programme :

- Intégration des TIC 3* (PPA);
- Pratiques pédagogiques inclusives* (PPA);
- Didactique du français et diversité linguistique* (DID);
- Didactique de l'arithmétique 2* (DID);
- Didactique du français et élèves en difficulté* (DID);
- Stage d'intégration à la profession.*

La compétence 7 est donc évaluée ou développée dans 8 cours de didactique, 6 cours de psychopédagogie et 2 cours de fondements de l'éducation. Nous remarquons également qu'elle a une place relativement importante dans la formation des maîtres pour les étudiants du programme de BEPEP et qu'elle est davantage travaillée dans les deux dernières années de formation (10 cours) que dans les 2 premières années du programme (6 cours).

En somme, nous remarquons qu'au-delà des 4 stages, la compétence 7 est également développée ou évaluée dans environ une quinzaine de cours. Elle est moins abordée en début de formation, mais plusieurs cours sont présents et prévus afin de faire évoluer les croyances des étudiants à cet égard.

.....  
.....

Cette section a pour objectif de présenter la littérature qui aborde les manières efficaces d'intervenir sur les croyances en formation des maîtres. À ce sujet, Fives et Buehl (2012) présentent des éléments importants à considérer pour intervenir efficacement sur le changement de croyances. Selon ces chercheurs, les croyances des enseignants en poste et celles des futurs enseignants peuvent changer tout au long de leur carrière en réponse à des expériences spécifiques. Toutefois, l'ampleur du changement est conditionnée par la longueur et la nature de l'expérience ainsi que plusieurs facteurs individuels et contextuels.

#### ***4.2.1 Vers une démarche de changement de croyances***

Afin qu'une démarche de changement de croyances soit efficace, les enseignants doivent être conscients de l'influence que leurs croyances ont sur le contexte de la classe, des décisions pédagogiques et des actions automatiques dans les salles de classe. Le changement d'une croyance est plus probable si les expériences, y compris les cours, le travail de terrain et des programmes de perfectionnement professionnel, offrent des possibilités de pratique, de réflexion et de soutien. De surcroît, plusieurs études montrent que lorsqu'il s'agit de remettre

en question explicitement les croyances préalables de futurs enseignants dans les cours de pédagogie, des changements ont lieu (McDiarmid, 1990).

Les enseignants doivent également jouer un rôle actif dans l'augmentation de la congruence entre leurs croyances et leurs pratiques. Ils doivent identifier la manière dont leurs croyances et leurs pratiques sont ou ne sont pas congruentes et s'engager dans un développement professionnel continu. En outre, les enseignants ont la responsabilité de faire connaître aux chefs d'établissement leurs besoins.

#### ***4.2.2 Travailler les croyances pendant les cours théoriques***

De nombreux chercheurs (Calderhead, 1996; Gunstone et Northfield, 1992; Tobin, 1992, cités dans Tillema et Knol, 1997) remarquent que les programmes ne sont pas du tout en lien avec les croyances et les conceptions que les futurs étudiants ont de l'enseignement. De surcroît, la majorité des cours investigués par ces chercheurs ne permettent pas aux futurs étudiants de vivre des processus de réflexion et d'apprentissage significatifs.

D'autres chercheurs proposent des manières de travailler les croyances pendant les cours théoriques. En voici quelques exemples : favoriser l'expression des croyances initiales des futurs enseignants, développer une démarche autoréflexive, privilégier l'enseignement de connaissances procédurales et confronter les futurs enseignants à des cas d'enseignement (Boraita et Crahay , 2013). Selon plusieurs chercheurs (Calderhead, 1996; Gunstone et Northfield, 1992; Tobin, 1992, cités par Tillema et Knol, 1997), les cours doivent permettre aux futurs étudiants de vivre des processus de réflexion et d'apprentissage significatifs. À cet égard, Boraita et Crahay (2013) suggèrent des moyens afin de travailler les croyances des étudiants dans les cours théoriques :

- 1) favoriser l'expression des croyances initiales des futurs enseignants;
- 2) développer une démarche autoréflexive;
- 3) privilégier l'enseignement de connaissances procédurales;
- 4) confronter les futurs enseignants à des cas d'enseignement.

### **4.2.3 Pistes d'intervention dans les stages**

En ce qui a trait aux stages, ils constituent également un contexte propice à l'intervention sur les croyances. Pour ce faire, mentionnons la stratégie de Richardson et Placier (2001) qui proposent l'approche normative rééducative comme étant une stratégie d'intervention efficace. Cette approche s'appuie sur le postulat que la personne est d'abord et avant tout un être social. Elle suppose que les actions et comportements sont soutenus, renforcés, conditionnés par les normes et valeurs socioculturelles auxquelles adhèrent les membres d'un système (Carton, 2004) et que « tout changement de croyances et/ou de pratiques un tant soit peu important requiert une transformation en profondeur des normes cognitives et comportementales qui impliquent l'individu dans ses relations avec son entourage social » (Crahay et *al.*, 2010 : 102).

Par ailleurs, Richardson et Placier (2001) soulignent l'importance de plusieurs éléments de l'approche normative rééducative dont la conjugaison leur semble déterminante. Voici les trois éléments sur lesquels ils insistent :

- 1) les étudiants doivent tout d'abord appréhender leurs croyances implicites. Cette appréhension peut être favorisée par le dialogue avec ceux qui comprennent ce qu'est l'enseignement tels que les superviseurs de stages et les maîtres-associés;
- 2) le dialogue dans la communauté des futurs enseignants est l'élément clé, notamment lors des séminaires de stage. À ce sujet, la confiance au sein de la communauté est essentielle : l'étudiant doit se sentir en confiance pour être en mesure de nommer ses problèmes, de discuter de ses pratiques inefficaces et d'accepter sa responsabilité dans les embûches observées ;
- 3) dans une phase ultérieure, notamment lors du dernier séminaire ou dans la rédaction du rapport de stage, il est crucial que l'étudiant remette en question ses croyances, se questionne sur leur origine, leur pertinence et leur validité. Enfin, il doit entrevoir la possibilité de changer certaines croyances.

#### ***4.2.4 Conditions d'efficacité des stratégies de développement professionnel***

Par ailleurs, un large consensus, parmi les chercheurs, se dégage de la littérature sur les conditions d'efficacité des stratégies de développement professionnel des enseignants. Fullan (1990, cité dans Crahay et *al.*, 2010) résume ces conditions comme suit :

- le programme de formation doit impliquer l'ensemble des enseignants de l'école, favoriser la collégialité et cibler les problèmes rencontrés ;
- la direction de l'établissement doit favoriser le changement et s'engager dans le processus ;
- le programme doit s'échelonner sur le long terme et s'appuyer sur des ressources financières suffisantes (achat de matériel, remplacement des enseignants, invitation d'experts, etc.) ;
- le contenu du programme de formation doit être appuyé par des recherches récentes avec une méthodologie rigoureuse.

Dans la même optique, Chin et Benne (1969, cités dans Crahay et *al.*, 2010) proposent également l'approche normative rééducative comme étant une stratégie d'innovation efficace. Au sujet des approches normatives rééducatives, il nous apparaît important de cibler deux conditions essentielles : « l'évolution des croyances et connaissances s'opère d'abord sur le long terme » (Crahay et *al.*, 2010 : 114) et l'ensemble des enseignants de l'école est impliqué et, mieux encore, constitue une communauté de dialogue.

Pour leur part, Tatto et Coupland (2003) proposent certains éléments à considérer pour une approche efficace du changement chez les enseignants. Voici les deux points de départ sur lesquels ils insistent :

1) le développement d'une théorie qui s'appuie sur le point de vue de l'apprentissage et qui permet de passer des conceptions traditionnelles de la connaissance aux connaissances développées par ceux qui sont impliqués dans l'enseignement d'un processus d'enseignement et d'apprentissage;

2) le développement de communautés d'apprentissage capable de créer des opportunités pour les enseignants et les étudiants afin d'encourager leurs réflexions, des dialogues, l'exercice de

la pensée critique ainsi qu'une compréhension liée au contexte incluant le développement de normes pour guider la progression des programmes et assurer une cohérence et une continuité (Tatto et Coupland, 2003).

Enfin, une recherche dirigée par Brownlee, Purdie et Boulton-Lewis (2001) a démontré une croissance dans l'épistémologie des croyances des enseignants en formation initiale attribuable à un programme d'une année de l'enseignement réflexif. Un tel travail met en évidence des propositions pour lesquelles les changements des croyances des enseignants devraient et peuvent être modifiées lors des premières années de formation.

#### ***4.2.5 Synthèse***

En somme, pour favoriser le développement professionnel des futurs enseignants, il semble y avoir un consensus parmi les chercheurs (Raths, 2001; Paquay, 2004; Beckers, 2007) à l'effet qu'il faut concevoir la formation des enseignants de manière à développer et à renforcer leurs capacités et leurs aptitudes à l'autoréflexion. Mentionnons toutefois que cette finalité est exigeante et difficile à réaliser, car elle suppose que l'enseignant se remette en question de manière quasi permanente. Dans cette optique, la formation des enseignants se conçoit comme un travail sur soi.

Selon Boraita et Crahay (2013), il faudrait donc obtenir des futurs enseignants un engagement très fort dans un processus qui viserait à les transformer en tant qu'individu : « le bon enseignant doit en plus surveiller en permanence les effets de sa pratique, les évaluer, en juger la pertinence et, le cas échéant, la transformer tout en se montrant capable de la justifier en invoquant des connaissances scientifiques validées... » (Boraita et Crahay, 2013 : 54 ).

.....

Afin d'enrichir les pistes d'intervention que nous proposerons, nous nous appuierons sur un entretien de groupe avec le comité de programme du BEPEP à l'Université de Montréal. Cet

entretien de groupe nous a permis également de bonifier nos suggestions d'intervention provenant de la recension d'écrits. Dans le cadre de l'entretien de groupe, nous avons questionné ces différents acteurs afin de faire ressortir les pistes d'intervention qui permettraient d'intervenir efficacement sur la croyance des étudiants du BEPEP identifiée après la présentation des résultats.

L'entretien de groupe a eu lieu le 5 novembre 2014 lors d'une rencontre du comité de programme du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Les membres de ce comité sont des personnes habilitées à intervenir sur la formation initiale des maîtres et qui ont pour mandat de réfléchir à la qualité du programme de BEPEP.

Lors de l'entretien de groupe, les personnes suivantes étaient présentes :

Une professeure du département d'administration et fondements;

Un professeur du département de didactique;

Une professeure du département de psychopédagogie et d'andragogie;

Une chargée de cours du département de didactique;

La vice-doyenne aux études de premiers cycles et directrice du CFIM;

Un étudiant de 3<sup>e</sup> année en éducation préscolaire et enseignement primaire;

L'adjointe à la vice-doyenne aux études de premier cycle;

Deux techniciennes en gestion des études.

Avant la rencontre, les membres du comité ont reçu une copie du rapport de recherche *Croyances des étudiants au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage des étudiants de 1<sup>re</sup> année de baccalauréat à la Faculté des sciences de l'éducation* (Deniger et al., 2014). Après avoir pris connaissance des résultats présentés dans le rapport, le comité était appelé à énoncer des suggestions afin d'essayer de bonifier la formation offerte.

En première partie de l'entretien de groupe, nous avons présenté l'objectif de la rencontre. Pour ce faire, nous avons tout d'abord rappelé la démarche de la recherche (la passation du questionnaire à l'égard des croyances sur l'enseignement et l'apprentissage aux étudiants en formation des maîtres). Ensuite, nous avons fait état de notre objectif de recherche, soit celui de fournir des pistes d'intervention pour la formation des maîtres en lien avec une croyance particulièrement en opposition avec les connaissances scientifiques chez les étudiants du BEPEP. Puis, nous avons mentionné que considérant que 27,5% des étudiants du BÉPEP étaient en désaccord avec l'énoncé affirmant qu'il est bénéfique pour un EHDAA d'être intégré en classe ordinaire, nous considérons que la croyance qui nécessite une intervention particulière est l'intégration des EHDAA (compétence 7 du référentiel de compétences à développer).

En deuxième partie de l'entretien de groupe, nous avons donné la parole aux membres du comité en leur demandant de préciser les interventions à privilégier dans la formation initiale des maîtres afin d'avoir un impact sur les croyances des étudiants à l'égard de l'école inclusive et afin que cet impact puisse se rendre à l'application et à la transposition, c'est-à-dire de proposer des méthodes d'enseignement qui permettent la transposition pratique des apprentissages. Voici un compte-rendu de la discussion qui a eu lieu à ce sujet.

La professeure au département d'administration et fondements de l'éducation (AFE) mentionne tout d'abord que les étudiants qui ne sont pas favorables à l'intégration des EHDAA en classe régulière n'ont pas été scolarisés dans un contexte d'intégration et qu'ils ont souvent une mauvaise conception des concepts de justice et d'équité. Elle ajoute qu'il faut déconstruire certaines croyances au profit de croyances favorables à l'intégration des EHDAA.

Cette même professeure souligne également que l'influence sur les croyances défavorables à l'intégration des EHDAA peut provenir du milieu de la pratique (les enseignants en exercice). À cet égard, elle est d'avis que pour avoir un réel impact à l'égard de ces croyances, il serait pertinent d'agir au niveau de la pratique, auprès des enseignants en exercice qui sont en contact avec les stagiaires, notamment par le biais des rencontres de concertation entre les superviseurs de stages et les enseignants associés.

La professeure du département AFE demande ensuite à connaître les cours dans lesquels la compétence 7 est développée/abordée. À ce sujet, la vice-doyenne présente la matrice des cours de la nouvelle version du programme du BEPEP en faisant ressortir les cours où cette compétence est développée ou évaluée. À cet égard, nous remarquons que l'intégration des EHDAA est développée ou évaluée dans plusieurs cours de didactique, dans certains cours d'intervention éducative ainsi que dans tous les stages.

Après la consultation de cette matrice des cours, la professeure du département AFE propose d'outiller les étudiants dans le cadre des cours qui travaillent la compétence 7 et de mettre en application ce qui est vu dans le cours par un travail en stage auprès d'un élève HDAA.

Pour sa part, la professeure du département de psychopédagogie et d'andragogie abonde dans le même sens en rappelant que selon plusieurs études, les informations présentées dans les cours à l'égard des EHDAA ne permettent pas de faire évoluer les représentations des étudiants et que la structure des nouveaux cours qui permettent de faire des activités d'intégration est davantage propice au développement d'un regard plus précis sur le comportement des élèves. De plus, elle est d'avis que les activités d'intégration sont propices à une intervention sur les croyances des étudiants considérant que les groupes sont plus restreints dans ce contexte (environ 30 étudiants) que dans le contexte des cours (environ 60 étudiants). Il serait donc intéressant d'exploiter cette structure qui semble favorable à une intervention sur les croyances.

De son côté, la chargée de cours du département de didactique, mentionne que les enseignants des cours de didactique n'ont peut-être pas l'expertise pour aborder l'intégration des EHDAA. Elle ajoute également qu'il y a un certain manque dans la formation des maîtres au niveau de la progression interdisciplinaire et des réinvestissements possibles entre les différents cours. Par exemple, d'appliquer en didactique des mathématiques ce qui est développé dans les cours d'intervention éducative ou de fondements de l'éducation. La chargée de cours propose comme moyen d'accorder un cours de 3 heures (sur un total de 14 cours) qui permettrait d'appliquer les éléments propres à un cours antérieur dans le contexte du cours actuel.

Par la suite, la vice-doyenne fait une synthèse en trois points des éléments importants qui ressortaient de la discussion :

- 1) Les membres du comité soulignent l'importance de travailler l'intégration des EHDAA dans les cours de didactique des disciplines (mathématiques, français, univers social, sciences, etc.);
- 2) Les enseignants des cours de didactique n'ont peut-être pas l'expertise pour aborder l'intégration des EHDAA (ils peuvent avoir l'ouverture d'aborder le sujet, mais ne connaissent pas nécessairement les outils). À cet égard, on présume qu'outiller les étudiants à l'égard de l'école inclusive fera évoluer leurs croyances;
- 3) Une collaboration entre des spécialistes de l'intégration ou de la pédagogie différenciée (professeurs et chargés de cours des départements PPA ou ETA) et des spécialistes disciplinaires (professeurs et chargés de cours du département de didactique) serait souhaitable afin de trouver une manière interdisciplinaire d'intervenir sur les croyances des étudiants à l'égard des EHDAA.

Pour faire suite à l'idée de collaboration entre les spécialistes des différents départements, la vice-doyenne propose d'aller sonder l'opinion des professeurs et chargés de cours au sujet d'un projet de mise en commun des expertises qui prendrait forme dans le cadre d'une semaine thématique et qui aurait lieu une fois par année, à chacune des années du programme. Il est également mentionné qu'un travail de coordination important devra avoir lieu entre le comité de programme du BEPEP et les responsables des cours concernés afin de voir aux modalités de réalisation et d'évaluation d'un tel projet. À cet égard, la professeure du département AFE propose que dans le cadre de la semaine thématique interdisciplinaire, les étudiants pourraient avoir à remettre un travail qui ferait l'objet d'une évaluation commune pour les deux cours regroupés : par exemple, un travail dans lequel il y aurait un aspect didactique et aspect psychopédagogique.

.....

Tel que nous l'avons mentionné dans le chapitre de la méthodologie, nous avons l'intention de faire un retour sur les pistes d'intervention suggérées dans notre recension des écrits afin de les bonifier à l'aune des résultats obtenus lors de l'entretien de groupe. Cependant, lors de nos analyses préliminaires, nous avons remarqué qu'il serait également intéressant de faire des liens avec la littérature scientifique préalablement abordée. Pour ce faire, nous avons décidé de faire ressortir les différents thèmes provenant de l'entretien de groupe et de voir la mesure dans laquelle ces thèmes correspondent aux éléments de notre cadre théorique à l'égard des croyances des étudiants en formation initiale des maîtres.

Avant de présenter notre analyse, nous tenons à rappeler l'objectif de l'entretien de groupe : demander aux membres du comité du programme de BEPEP quelles sont les interventions à privilégier dans la formation initiale des maîtres afin d'influencer les croyances des étudiants à l'égard de l'école inclusive et afin que cet impact puisse se rendre à l'application et à la transposition, c'est-à-dire de proposer des méthodes d'enseignement qui permettent la transposition pratique des apprentissages.

#### ***4.4.1 Influence de l'expérience scolaire en tant qu'élève sur les croyances à l'égard de l'école inclusive***

En ce qui a trait aux principaux facteurs d'influence sur les croyances des étudiants à l'égard de l'école inclusive, il a été mentionné, lors de l'entretien de groupe, que le principal facteur est que les étudiants n'ont pas été scolarisés dans un contexte d'intégration des EHDAA en classe régulière. À ce sujet, Crahay et *al.*, (2010) précisent que l'expérience personnelle en tant qu'élève est une source importante mentionnée par les futurs enseignants. Les études de Crahay et *al.* (2010) révèlent également que la formation théorique donnée aux futurs enseignants est prise entre l'influence persistante de l'expérience scolaire de ces derniers en tant qu'élèves et les effets cumulés de socialisation vécus lors des stages et de l'entrée dans le métier.

Considérant que les résultats de l'entretien de groupe confirment ce que nous avons mentionné dans notre cadre théorique à l'égard de l'importance de l'expérience antérieure en tant qu'élève, nous croyons qu'il est important de considérer ce facteur et de le communiquer aux étudiants du BEPEP ou encore d'en faire une activité lors de la semaine thématique proposée par les membres lors de l'entretien de groupe. De plus, les activités d'intégration du programme de BEPEP pourraient permettre de faire émerger l'importance de l'expérience antérieure en tant qu'élève.

#### ***4.4.2 Influence du milieu de la pratique et intervention lors des stages***

Lors de l'entretien de groupe, il a également été mentionné que l'influence sur les croyances défavorables à l'intégration des EHDAA peut provenir du milieu de la pratique (les enseignants en exercice). Ainsi, afin d'avoir un réel impact à l'égard de ces croyances, il a été proposé d'agir au niveau de la pratique, auprès des enseignants en exercice qui sont en contact avec les stagiaires, notamment par le biais des rencontres de concertation entre les superviseurs de stages et les enseignants associés. Il a également été proposé, lors de l'entretien de groupe, d'outiller les étudiants dans le cadre des cours qui travaillent la compétence 7 (l'intégration des EHDAA) et de mettre en application ce qui est vu dans les cours par un travail en stage auprès d'un élève HDAA.

Pour leur part, Crahay *et al.* (2010) rappellent l'importance de l'influence des stages en mentionnant que le contact avec le monde de l'enseignement pendant les stages viendrait supplanter l'effet des cours et que l'entrée dans la vie professionnelle amènerait les nouveaux enseignants à délaisser les conceptions psychopédagogiques mises en place lors de la formation initiale. L'influence de la formation initiale sur les conceptions des enseignants est donc limitée. Quant à Leavy, McSorley et Boté (2007, cités dans Crahay *et al.*, 2010), ils émettent l'hypothèse que les futurs enseignants ne bénéficient pas suffisamment d'occasions de réflexion quant à la manière dont les concepts enseignés sont en lien avec la réalité des classes. Selon eux, « la pratique réflexive offrirait la possibilité de combler efficacement ce vide entre la théorie et la pratique professionnelle » (Crahay *et al.*, 2010 : 90).

Ainsi, considérant que l'influence des stages est un élément important pour intervenir sur les croyances des étudiants, tel que mentionné dans le cadre théorique et lors de l'entretien de groupe, nous proposons de retenir la suggestion de ce dernier à l'effet d'exiger des étudiants un travail sur l'intégration d'un EHDAA qui sera réalisé dans le cadre du stage, mais évalué dans le cadre du cours. De plus, il nous apparaît important de réinvestir l'idée de pratique réflexive tout au long de la formation initiale. À cet égard, nous proposons d'inclure une activité de pratique réflexive dans la semaine thématique qu'ont suggérée les membres de l'entretien de groupe.

#### ***4.4.3 L'importance de travailler la progression interdisciplinaire***

Un élément important qui est ressorti de l'entretien de groupe est le manque au niveau de la progression interdisciplinaire et des réinvestissements entre les cours. Il est soulevé par les membres du comité de programme qu'il n'y a pas suffisamment de liens, à l'égard de l'intégration des EHDAA, entre les cours de didactique et les cours d'intervention éducative ou de fondements de l'éducation. À cet égard, il est suggéré par une chargée de cours, qui enseigne la didactique des mathématiques, de prévoir un cours d'une durée de 3 heures (sur un total de 14 cours au cours d'une session) qui permettrait d'appliquer des éléments qui sont liés aux connaissances scientifiques au sujet de l'intégration des EHDAA et qui ont été développés lors d'un cours antérieur.

#### ***4.4.4 Collaboration entre les spécialistes de l'intégration et les spécialistes disciplinaires***

La solution qui apparaît la plus souhaitable pour les membres du comité de programme du BEPEP serait de trouver une manière interdisciplinaire d'intervenir sur les croyances des étudiants à l'égard des EHDAA. Il est donc proposé d'élaborer un projet de mise en commun des expertises qui prendrait forme dans le cadre d'une semaine thématique interdisciplinaire et qui aurait lieu une fois par année, à chacune des années du programme.

À cet égard, il est proposé que dans le cadre de cette semaine thématique interdisciplinaire, les étudiants pourraient avoir à remettre un travail qui ferait l'objet d'une évaluation commune pour deux cours regroupés : par exemple, un travail dans lequel il y aurait un aspect *didactique* et un aspect *psychopédagogique*.

De surcroît, nous croyons qu'il serait intéressant de réinvestir certaines pistes d'intervention présentées dans le cadre théorique dans l'élaboration de la semaine thématique interdisciplinaire envisagée. Voici quelques pistes, adaptées de Fullan (1990, cité dans Crahay et *al.*, 2010), que nous proposons à l'aune de l'entretien de groupe :

- la semaine thématique interdisciplinaire doit impliquer l'ensemble des étudiants de la faculté (tous les programmes), favoriser la collégialité et cibler les problèmes rencontrés à l'égard des croyances sur l'école inclusive ;

- il doit y avoir un espace ou une activité dans laquelle les étudiants pourront tout d'abord appréhender leurs croyances implicites à propos de l'intégration des EHDAA. Cette appréhension pourrait être favorisée par le dialogue avec ceux qui se spécialisent dans la didactique des matières et ceux qui connaissent le contexte d'intégration dans lequel les praticiens évoluent (les spécialistes de l'intégration) ;

- tout au long de la semaine thématique, le dialogue dans la communauté des étudiants est un élément essentiel, notamment au début du processus. À cet égard, la confiance au sein de la communauté est essentielle : l'étudiant doit se sentir en confiance pour être en mesure de nommer ses croyances, de discuter de ses doutes et de reconnaître, lorsque c'est le cas, que sa représentation est erronée ;

- vers la fin de la semaine thématique, dans une phase ultérieure, il est essentiel que l'étudiant remette en question ses croyances, se questionne sur leur origine, leur pertinence et leur validité. Il doit entrevoir la possibilité de changer certaines croyances. À ce stade, la discussion avec autrui peut s'avérer riche puisque ce dernier peut offrir un autre langage qui

aide à révéler les croyances implicites et ainsi ouvrir de nouvelles perspectives de réflexion sur la pratique.

#### ***4.4.5 Les communautés d'apprentissage***

Enfin, nous remarquons que la structure souhaitée pour la semaine thématique interdisciplinaire serait propice au développement de communautés d'apprentissage tel que défini par Tatto et Coupland (2003). En effet, nous croyons qu'il serait bénéfique de développer des communautés d'apprentissage capable de créer des opportunités pour les enseignants et les étudiants afin d'encourager leurs réflexions, des dialogues, l'exercice de la pensée critique ainsi qu'une compréhension liée au contexte incluant le développement de normes pour guider la progression des programmes et assurer une cohérence et une continuité (Tatto et Coupland, 2003). Ces communautés d'apprentissage pourraient également avoir lieu dans le cadre des activités d'intégration.

.....

.....

Les études sur les croyances des enseignants démontrent que parmi les différents facteurs influençant les pratiques pédagogiques, les croyances des enseignants sont un des facteurs les plus importants à considérer. En effet, elles sont souvent plus fortes que la raison pour accepter des idées en formation des maîtres et elles vont favoriser, au-delà de la raison, l'adhésion à des conceptions qui peuvent avoir une incidence sur les pratiques pédagogiques adoptées par les enseignants ainsi que sur la réussite des élèves. Ainsi, considérant que certaines croyances des étudiants en formation peuvent parfois s'écarter des connaissances scientifiques sur certains sujets et que ceci peut avoir un impact négatif sur la réussite des élèves, nous avons décidé de faire notre recherche sur l'intervention sur les croyances des étudiants lors de la formation des maîtres.

La littérature sur le sujet démontre des résultats mitigés au sujet de l'intervention sur les croyances des étudiants en formation. En effet, plusieurs études (Markel, 1995; Mattheoudakis, 2007; Hollingsworth, 1989; Nicholas et Williams, cités dans Crahay et Boraita, 2013) ont fait état des changements dans les croyances des étudiants en cours de formation. Cependant, d'autres auteurs (Bolin, 1990; Olson, 1993) ont plutôt conclu à une résistance au changement puisque les croyances des étudiants observés, relatives à l'enseignement, ne changent pas. Nous avons également remarqué qu'il existe peu de données qui attestent un changement en profondeur et à long terme dans les croyances initiales des étudiants au terme de leur formation. Enfin, il ressort des recherches un manque d'articulation entre la formation théorique et la formation pratique et qu'il y a peu de moments ciblés de manière spécifique pour aborder les croyances des étudiants en formation.

Considérant que la littérature disponible sur le sujet n'aborde pas spécifiquement les étudiants d'un programme de baccalauréat en enseignement primaire, qu'il s'agit d'un échantillon important dans les programmes de formation à l'enseignement et que parmi le personnel enseignant actuel, il y a beaucoup d'enseignants qui proviennent du primaire, nous nous

sommes intéressée aux étudiants d'une cohorte du programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP) de l'Université de Montréal. Nous avons donc fait le portrait des croyances des étudiants du programme de BEPEP de l'Université de Montréal à propos de l'enseignement et de l'apprentissage dans le but de fournir des pistes d'intervention pour la formation des maîtres en lien avec une croyance ciblée sur laquelle il semble important d'intervenir, particulièrement chez les étudiants du programme de BEPEP.

Dans un premier temps, nous avons procédé à une analyse secondaire de données collectées lors d'une enquête de la Faculté des sciences de l'éducation (FSE) de l'Université de Montréal, en 2013. Cette étude portait sur les croyances et les rapports que les étudiants entretiennent à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage. Les étudiants ont été questionnés sur des concepts de l'enseignement et de l'apprentissage répartis dans les dix dimensions suivantes : définition de l'apprentissage, de l'acte d'enseigner, des déterminants de la réussite scolaire, des caractéristiques des élèves, du rôle de la famille, du rôle de l'enseignant, du climat de l'école, du leadership, de l'organisation scolaire et de l'école inclusive. Afin de sélectionner les thèmes du questionnaire, plusieurs études sur les « *teachers' beliefs* » ont été consultées. Derrière chacune des questions, il y avait un concept permettant d'approfondir l'apprentissage, la réussite scolaire et les différentes sources de celle-ci.

Afin d'atteindre notre premier objectif de recherche (faire le portrait des croyances des étudiants du programme de BEPEP de l'Université de Montréal), nous avons regardé les croyances des étudiants par rapport à l'ensemble du questionnaire. À partir des analyses statistiques déjà effectuées, nous avons comparé les étudiants du BEPEP aux étudiants des autres programmes afin de voir ce qui était différent. Celles qui ressortaient en s'éloignant des connaissances scientifiques favorables à la réussite des élèves étaient celles relatives à l'école inclusive. En effet, 32,5% des étudiants du BEPEP exprimaient des opinions défavorables à l'intégration des EHDAA en classe régulière.

Considérant ceci, nous avons décidé de proposer des pistes d'intervention qui permettraient de faire évoluer cette croyance chez les étudiants du BEPEP. Toutefois, avant de proposer nos pistes d'intervention, nous avons tout d'abord consulté la littérature scientifique sur l'intervention à l'égard des croyances en formation des maîtres afin de bonifier nos pistes d'intervention. Voici un rappel de certains éléments, pour travailler les croyances des étudiants dans les cours théoriques, de Boraita et Crahay (2013), que nous avons retenu pour notre proposition finale :

- 1) favoriser l'expression des croyances initiales des futurs enseignants;
- 2) développer une démarche autoréflexive;
- 3) privilégier l'enseignement de connaissances procédurales;
- 4) confronter les futurs enseignants à des cas d'enseignement.

Nous avons également retenu deux conditions essentielles d'une intervention efficace sur les croyances provenant des approches normatives : « l'évolution des croyances et connaissances s'opère d'abord sur le long terme » (Crahay et *al.*: 114) et l'ensemble des enseignants de l'école est impliqué et, mieux encore, constitue une communauté de dialogue.

De plus, mentionnons également que pour favoriser le développement professionnel des futurs enseignants, il semble y avoir un consensus parmi les chercheurs (Raths, 2001; Paquay, 2004; Beckers, 2007) à l'effet qu'il faut concevoir la formation des enseignants de manière à développer et renforcer leurs capacités et leurs aptitudes à l'autoréflexion. Dans cette optique, la formation des enseignants se conçoit comme un travail sur soi. Selon Boraita et Crahay (2013), il faudrait donc obtenir des futurs enseignants un engagement très fort dans un processus qui viserait à les transformer en tant qu'individus.

Par la suite, nous avons consulté les membres du comité de programme du BEPEP de l'Université de Montréal. Voici une synthèse des éléments importants qui sont ressortis de l'entretien de groupe:

- 1) Les membres du comité soulignent l'importance de travailler l'intégration des EHDAA dans les cours de didactique des disciplines (mathématiques, français, univers social, sciences, etc.);
- 2) Les enseignants des cours disciplinaires n'ont peut-être pas l'expertise pour aborder l'intégration des EHDAA (ils peuvent avoir l'ouverture d'aborder le sujet, mais ne connaissaient pas nécessairement les outils). À cet égard, on présume qu'outiller les étudiants à l'égard de l'école inclusive fera évoluer leurs croyances;
- 3) Une collaboration entre des spécialistes de l'intégration ou de la pédagogie différenciée (professeurs et chargés de cours des départements PPA ou ETA) et des spécialistes disciplinaires (professeurs et chargés de cours du département de didactique) serait souhaitable afin de trouver une manière interdisciplinaire d'intervenir sur les croyances des étudiants à l'égard des EHDAA.

Il a donc été proposé d'élaborer un projet de mise en commun des expertises qui prendrait forme dans le cadre d'une semaine thématique interdisciplinaire et qui aurait lieu une fois par année, à chacune des années du programme. Considérant que cette semaine thématique aurait lieu à chacune des quatre années du programme, elle serait en correspondance avec l'intervention à long terme prise par les recherches antérieures.

Puis, en ce qui a trait à nos propositions d'intervention en formation des maîtres, nous tenons à rappeler l'importance de l'expérience antérieure en tant qu'élève et nous croyons qu'il est important de considérer ce facteur et de le communiquer aux étudiants du BEPEP ou encore d'en faire une activité lors de la semaine thématique proposée par les membres du comité de programme.

Enfin, considérant que l'influence des stages est un élément important pour intervenir sur les croyances des étudiants, nous proposons d'exiger un travail sur l'intégration d'un EHDAA qui sera réalisé dans le cadre d'un stage, mais qui sera évalué dans le cadre d'un cours. De plus, il nous apparaît important de réinvestir l'idée de pratique réflexive tout au long de la formation

initiale. À cet égard, nous proposons d'inclure une activité de pratique réflexive dans la semaine thématique qu'ont suggérée les membres du comité de programme.

.....

Au sujet des limites de notre étude, mentionnons tout d'abord le nombre relativement faible de répondants au questionnaire. En effet, parmi les 680 étudiants sollicités, 157 étudiants ont répondu au questionnaire. Cependant, parmi les 157 répondants qui ont commencé le questionnaire, seulement 87 l'ont terminé, le taux de réponse diminuant graduellement d'une question à l'autre.

Ensuite, il y a aussi des limites qui sont inhérentes au questionnaire. En effet, afin de concevoir le questionnaire, des choix ont été faits sur certains items et certains concepts. Ainsi, le questionnaire aurait pu porter sur d'autres dimensions que nous n'avons pas jugé important d'explorer. De plus, notre questionnaire n'avait pas été validé scientifiquement au préalable. Cependant, il a été validé par la suite. Considérant ceci, nous sommes consciente que le questionnaire a ses limites.

Puis, nous tenons à préciser les limites relatives à l'utilisation de données secondaires. En effet, les interprétations que nous avons faites des données secondaires demeurent les nôtres et nous n'avons pas été en mesure de les valider à l'aide d'un second questionnaire ou d'un autre entretien de groupe. À titre d'exemple, nous n'avons pas fait d'entretien de groupe afin de demander aux étudiants du programme de BEPEP concernés les raisons pour lesquelles ils sont réticents à l'intégration des élèves HDAA.

Enfin, une limite peut être soulevée par rapport au fait que l'étude a porté sur les croyances des étudiants en 1<sup>re</sup> année de baccalauréat. Ainsi, on ne connaît pas leurs croyances au terme de la formation de quatre ans. La croyance retenue liée à l'école inclusive évoluera peut-être lors de la progression dans le programme. Considérant que le programme existant est peut-être

déjà efficace à cet égard, une proposition de pistes d'intervention en 1<sup>re</sup> année de baccalauréat ne serait pas nécessaire.

.....

Nous croyons qu'il serait fort intéressant d'appliquer les propositions présentées dans le cadre de notre mémoire afin de voir la mesure dans laquelle elles permettraient une réelle évolution/transformation des croyances des étudiants en formation des maîtres qui s'écartent des connaissances scientifiques à l'égard de l'école inclusive.

Selon nous, la proposition d'intervention qui apparaît comme étant le plus susceptible de faire évoluer les croyances est la semaine thématique interdisciplinaire. En effet, si elle implique l'ensemble des étudiants de tous les programmes, la collégialité permettra aux étudiants de certains programmes d'influencer les étudiants de d'autres programmes de manière à ce que les croyances des étudiants qui sont éloignées des connaissances scientifiques se rapprochent davantage de ces dernières. Par exemple, les étudiants du BEAS pourraient permettre de faire évoluer les croyances des étudiants du BEPEP qui sont réfractaires à l'école inclusive. Ainsi, la discussion avec autrui pourrait s'avérer riche puisque ce dernier offrira un autre langage qui aide à révéler les croyances implicites et ainsi ouvrir de nouvelles perspectives de réflexion sur la pratique. Un des résultats les plus probables de la proposition de semaine thématique est que l'étudiant remette en question ses croyances, se questionne sur leur origine, leur pertinence et leur validité afin d'entrevoir la possibilité de changer certaines croyances.

Une autre structure qui pourrait avoir un impact signifiant sur les croyances des étudiants est le développement de communautés d'apprentissage. En effet, nous croyons qu'il serait bénéfique de développer des communautés d'apprentissage capable de créer des occasions pour les enseignants et les étudiants d'encourager leurs réflexions, des dialogues et l'exercice de la pensée critique.

Enfin, nous croyons qu'il est important de poursuivre par une réflexion sur l'importance de tenir compte des croyances des étudiants dans la formation de maîtres. Ces dernières peuvent être un obstacle à l'adoption de pratiques pédagogiques fondées sur des faits scientifiques. Il est également important de poursuivre les recherches sur les croyances des étudiants afin de découvrir des manières d'intervenir qui permettront de faire évoluer leurs croyances et de faire en sorte qu'elles se rapprochent le plus possible des connaissances scientifiques sur l'enseignement et l'apprentissage. De futures recherches dans le domaine pourraient ainsi permettre de se concentrer davantage sur l'impact potentiel sur les croyances des étudiants tout au long de la formation des maîtres, avant l'insertion professionnelle.

- .....
- Anderson, L.W. et D.R. Krathwohl (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing : A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. Boston : Pearson Education Group.
- Beckers, J (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Bolin, F. (1990). « Helping student teachers think about teaching: Another look at Lou ». *Journal of Teacher Education*, vol. 41, n° 1, p. 10-19.
- Book, C., Byers, J. & Freeman, D. (1983). « Student expectations and teacher education traditions with which we can and cannot live ». *Journal of Teacher Education*, vol. 34, n° 1, p. 1-13.
- Boraita, F. & Crahay, M. (2013). «Les croyances des futurs enseignants: est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment ?» *Revue Française de Pédagogie*, 183, p.99-158.
- Borko, H., & Putnam, R.T. (1996). «Learning to Teach». Dans *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan Library Reference.
- Boudon, R. et Bourricaud, F. (2011). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Brookheart S. & Freeman D. (1992). « Characteristics of entering teacher candidates ». *Review of Educational Research*, vol. 62, n° 1, p. 37-60.
- Brown, C. A., & Cooney, T. J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15(4), p.13-18.

- Brownlee, J., Purdie, N. et Boulton-Lewis, G. (2001). «Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students. *Teaching in Higher Education* 6(2), p.247-268.
- Bruno, A. et Elleboude, C. (sous la direction de) (2010). *Dictionnaire d'économie et de sciences sociales*. Paris : Ellipses Marketing.
- Burton, C. (1992). Defining family-centered early education: Beliefs of public school, childcare, and Head Start teachers. *Early Education and Development*, 3, p.45-59.
- Carton, G.D. (2004). *Éloge du changement : méthodes et outils pour réussir un changement individuel et professionnel*. Paris : Éditions Village Mondial.
- Civil, M. (1996). Thinking about mathematics and its teaching : An experience with preservice teachers. In J. Gimenez, S. Llinares & V. Sanchez (Eds), *Becoming a primary teacher : Issues from mathematics education*, Spain : Autores, p.137-154.
- Cochran-Smith M. (1991). « Learning to teach against the grain ». *Harvard Educational Review*, vol. 61, n° 3, p. 279-310.
- Crahay, M. (2004). « Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? ». *Revue française de pédagogie*, vol. 148, no 148, p.11-23.
- Crahay, M., Wanlin, P. Issaieva E. et Laduron, I. (2010). « Fonctions, structuration et évolution des croyances et des connaissances des enseignants. » *Revue française de pédagogie*, 3(172), p.85-129.
- Crahay, M. & Ory P. (2006). *Les représentations des normaliens en matière de redoublement évoluent-elles au cours de leur formation à l'école normale ?* Communication présentée au 4e congrès des chercheurs en éducation, Bruxelles.

- Decker, L. et Rimm-Kaufman, S.E. (2008). « Personality characteristics and teacher beliefs among pre-service teachers ». Dans *Teacher Education Quarterly*, 35(2), p.45-64.
- Deniger, M-A. (2012). « La gestion et l'appropriation du changement en éducation ». *Éducation et francophonie*, Volume XL (1), p.1-11.
- Deniger, M-A. (2012). *Questionnaire sur les relations écoles-familles-communautés. Version française, Groupe de recherche sur l'éducation en milieux défavorisés, GREMD. Montréal : Faculté des sciences de l'éducation, Département d'administration et fondement de l'éducation.*
- Deniger, M-A. (2011). *Questionnaire pour les acteurs de l'école (Direction, personnel enseignant, professionnel non enseignant, service de garde, parents) Le Plan de réussite de mon école Hiver 2011 Version française, Groupe de recherche sur l'éducation en milieux défavorisés, GREMD. Montréal : Faculté des sciences de l'éducation Département d'administration et fondement de l'éducation.*
- Deniger, M.A., Lefrançois, P., Morin, M. et Paret, N. (2014) *Croyances au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage des étudiants de 1ère année de baccalauréat à la Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal, Centre de formation initiale des maîtres, Université de Montréal.*
- Dionne, C. et Rousseau, N. (2006). *Transformations des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire.* Québec : Presses de l'Université du Québec
- Doudin, P.-A., Pfulg, L., Martin, D. et Moreau, J. (2001). « Entre renoncement et engagement. Un défi pour la formation continuée des enseignants ». Dans Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A. & Martin, D. *La formation continue. De la réflexion à l'action.* Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Dubet, F. et Martucelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (2009). *Sociologie du système éducatif : Les inégalités scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ernest, P. (1989). «The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A Model». *Journal of Education for Teaching*, 15, p.13-34.
- Faculté des sciences de l'éducation. (2013). *Répertoire de manifestations observables, extrait du référentiel des 12 compétences professionnelles du MÉLS, 2001*: Centre de formation initiale pour la formation des maîtres, CFIM, Montréal : Université de Montréal.
- Faculté des sciences de l'éducation. (2011). *Sondage Sciences de l'éducation 2011. Statistiques descriptives*. Montréal : Centre de formation initiale pour la formation des maîtres, CFIM, Montréal : Université de Montréal.
- Faculté des sciences de l'éducation. (2010). *Manuel de cours DID1230. Automne 2010. Montréal : Programme de baccalauréat en enseignement au secondaire*. Département d'éducation et de pédagogie. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Feiman-Nemser, S., et Buchmann, M. (1986). Knowing, thinking, and doing in learning to teach: A research framework and some initial results. In J. Loyyck & C. M. Clark (Eds.), *Teacher Thinking and Professional Action*. Leuven, Belgium: University Press.
- Fives, H. et Buehl, M. (2012) « Spring cleaning the « messy » construct of teacher's beliefs: what are they? Which have been examined? What can they tell us? » Dans *Individual differences and cultural and contextual factors*, p. 471-490.

- Foulquié, P. (1978). *Vocabulaire des sciences sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Garnier C. et Sauvé L. (1999). «Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement - Conditions pour un design de recherche» Dans *Éducation relative à l'environnement - regards, recherches, réflexions*. Arlon : FUL, p. 65-77.
- Gordon A. (1935). «Attitudes». Dans *A Handbook of Social Psychology*. Worcester, MA : Clark University Press, p.784-789.
- Grisay, A. (1992). « Que peut-on « prescrire » en matière d'évaluation-bilan ?» Dans de Ketele J.M. (Ed.) *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (3<sup>e</sup> Édition). Bruxelles : De Boeck Université.
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching : Theory and practice*, 8(3/4), p.381-391.
- Hammeken, P.A. (2013). *Le guide de l'inclusion scolaire : répondre aux besoins de tous les élèves du primaire*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Harrington, H. & Hathaway, R. (1994). Computer conferencing, critical reflection, and teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 10(2), 543-554.
- Harvey, O. J. (1986). «Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments». *Journal of Psychology*, 54, p.143-159.
- Kagan, D.M. (1992). «Implications of research on teacher belief». *Educational Psychologist*, 27, 65-90.

- Kirschner P., Sweller J. & Clark R. (2006). « Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching ». *Educational Psychologist*, vol. 41, n° 2, p. 75-86.
- Kitchener, K. S. (1986). «The reflective judgment model: Characteristics, evidence, and measurement». Dans Mines, R. A. & Kitchener, K. S. (Eds.), *Adult cognitive development: Methods and models* (p. 76-91). New York: Praeger.
- Langevin, L., Ménard, L. et Nault, T. (2003). « Comparaison des conceptions de professeurs d'expérience et d'aspirants enseignants : réflexion sur les besoins de formation en enseignement supérieur ». *Res Academica, Revue internationale de l'enseignement supérieur*, 21(2), p.219-242.
- Larochelle, M. et Bednarz, N. (1994). « À propos du constructivisme et de l'éducation ». *Revue des sciences de l'éducation*, XX(1), 5-19.
- La Paro, K., Siepak, K. et Scott-Little, C. (2009). « Assessing beliefs of preservice early childhood education teachers using Q-sort methodology ». *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30, p.22-36.
- Leavy A., McSorley F. et Boté L. (2007). « An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, n° 7, p. 1217-1233.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation (3<sup>e</sup> édition)*. Montréal : Guérin, Éditeur limité.
- Loiola, F.A. et Tardif, M. (2001). « Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement ». *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(2), 305-326.

- Markes, S. (1995). *Acquiring practical knowledge : A study of development through observations of student teaching practice and dialogues of community*. Unpublished dissertation, Tucson : University of Arizona.
- McCarty, F., M. Abbott-Shim et Lambert, R. (2001). « The relationship between teacher beliefs and practices, and head start classroom quality ». *Early education & development*, 12(2), p.225-238.
- McDiarmid, G.W. (1990). Challenging prospective teachers' beliefs during early field experience: A quixotic undertaking? *Journal of Teacher Education*, 41(3), 12-20.
- Mesure, S. et Savidan, P. (sous la direction de) (2006). *Dictionnaire des sciences humaines*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations, les compétences professionnelles*.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec : Gouvernement du Québec.
- Rioux-Dolan, M. (2004). L'accompagnement du personnel enseignant : enjeux et défis dans le contexte de la réforme. Dans M. L'Hostie et L.-H. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation : Un soutien au renouvellement des pratiques*, (pp. 13-19). Sainte-Foy : PUQ.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Éthique et culture religieuse (version révisée)*, Programme du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire. Québec: Le Ministère.

- Montgomery C., Legault F., Gauthier C. & Bujold N. (1999). « Conceptions of an efficient teacher, motivations of career choice, and feelings of efficacy in secondary school student teachers ». *Res Academica, Revue internationale de l'enseignement supérieur* vol. 17, n° 1, p. 139-163.
- Murat, F. (2009). « Le retard scolaire en fonction du milieu parental : L'influence des compétences des parents ». *Économie et statistique*, n° 424-425, p. 103-124.
- Nespor, J. (1987). « The role of beliefs in the practice of teaching ». *Journal of Curriculum Studies*, 19, p.317-328.
- Nibestt, R. et Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Olson, M. (1993). « Knowing what counts in teacher education ». Communication présentée à la Canadian association of teacher educators, Canadian society of studies in education, Ottawa, Canada.
- Osioma, I., et Moscovici, H. (2008). « Profiling the beliefs of the forgotten teachers: An analysis of intern teachers' frameworks for urban science teaching ». *Journal of Science Teacher Education*, 19, p.285-311.
- Pajares, F. (1992). « Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy Construct ». *Review of educational research*, 62(3), p.307-332.
- Paquay, L. (dir.) (2004). *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- Peterman, F. P. (1991). *An experienced teacher's emerging constructivist beliefs about teaching and learning*. Communication présentée à l' Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, États-Unis.

- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. et Gertzog, W. A. (1982). « Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change ». *Science Education*, 66, p.211-227.
- Raths, J. (2001). « Teachers' Beliefs and Teaching Beliefs ». *Early childhood research and practice*. 3(1). Repéré à l'URL spécifique: <http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/raths.html>
- Richardson, V. (1996). « The role of attitudes and beliefs in learning to teach ». Dans John Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2<sup>nd</sup> ed., pp.102-119). New York: MacMillan.
- Richardson V. & Placier P. (2001). « Teacher change ». Dans Richardson, V. *Handbook of research on teaching*. Washington : American educational research association, p. 905-947.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rousseau, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rueda, R. (2011). *The 3 dimensions of improving student performance : finding the right solutions to the right problems*. New York : Teachers College Press.
- Ruel, F. (1994). La complexification conceptuelle des représentations sociales discursives à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage chez de futurs enseignants et enseignantes de sciences. Québec : Université Laval, thèse de doctorat non publiée.
- Russell, T., Munby, H., Spafford, C. et Johnston, P. (1988). « Learning the professional knowledge of teaching ». Dans P. Grimmett & G. Erickson, *Reflection in teacher education*. New York: Teachers College Press, p. 67-90.

- Sauvé, P. (2001). « De l'enseignement à l'apprentissage ». *Virage express*. Repéré à l'URL spécifique : [http://www.education.gouv.qc.ca/virage/journal\\_fr/Express\\_3\\_6.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/virage/journal_fr/Express_3_6.pdf)
- Schwartz, S.H. et Bilsky, W. (1987). « Toward a universal psychological structure of human values' ». *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, p. 550-562.
- Shulman, L. (1987). « Knowledge and teaching: foundations of the new reform ». *Harvard Educational Review*, vol. 57, n° 1, p. 1-22.
- Sigel, I. E. (1985). « A conceptual analysis of beliefs ». Dans I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 345-371). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tatto, M. T et D. B. Coupland (2003). «Teacher education and teacher's beliefs. Theoretical and Measurement Concerns». *Advances in teacher education* 3(6), p.123-182.
- 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*. n°1.
- Thinés G. et A. Lempereur (1984). *Dictionnaire général des sciences humaines*. Paris : Éditions universitaires.
- Thompson, A. (1992). « Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research ». Dans Grows, D. *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: MacMillan, p. 127-146.
- Tillema, H. et Knol, W. (1997). « Promoting student teacher learning through conceptual change or direct instruction ». *Teaching and teacher Education*, vol. 13, n°6, p. 579-595.

Tondreau, J. et Robert, M (2011). *L'école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales*. Anjou : Les éditions CEC.

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.

Vergote, A, (1966). *Psychologie religieuse, Revue Philosophique de Louvain*, vol. 64, n° 83, p. 488-492.

Wanlin, P. et M. Crahay (2012). « La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone ». *Education & didactique*, 6(1), p.9-46.

.....  
*La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles* (MEQ, 2001).

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

11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

.....

## **Consultation des étudiants de 1<sup>ère</sup> année du 1er cycle à la Faculté des sciences de l'éducation**

### **Lettre aux participants**

Bonjour à toutes et à tous,

Ce questionnaire<sup>7</sup> porte sur les croyances que vous avez à l'égard de divers aspects de l'enseignement et de l'apprentissage.

#### **Objectifs de la démarche**

L'administration de ce questionnaire s'inscrit dans le contexte de la révision en cours des neuf programmes de baccalauréat en éducation dans une approche-programme. En effet, des modifications seront apportées prochainement à nos programmes. Or, définir le type d'interventions et de contenus de formation qu'il vous faudrait suppose une connaissance des croyances et des rapports que vous entretenez à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage, concepts répartis en dix (10) dimensions : définition de l'apprentissage, de l'acte d'enseigner, des déterminants de la réussite scolaire, des caractéristiques des élèves, du rôle de la famille, du rôle de l'enseignant, du climat de l'école, du leadership, de l'organisation scolaire et de l'école inclusive.

#### **Pourquoi connaître vos croyances et à quoi serviront-elles?**

Les recherches sur les croyances des futurs enseignants révèlent que celles-ci ont un impact certain sur leur formation, à tel point que l'équipe pédagogique devra prendre en compte la possibilité que ces croyances interagissent avec les savoirs enseignés et le contenu de la formation. Vos croyances fournissent des renseignements essentiels à l'ajustement des interventions de l'équipe pédagogique et des superviseurs de stage lors des modifications de nos programmes. Pour Richardson (1996)<sup>8</sup>, les croyances des futurs enseignants constituent un enjeu de la formation: il s'agit de les faire évoluer. Les croyances des futurs enseignants influencent fortement ce qu'ils apprennent et la manière dont ils apprennent.

#### **Votre collaboration**

Pour nous assurer que les modifications apportées aux contenus de nos programmes reflètent bien votre conception d'une formation enseignante de qualité, nous désirons connaître vos perceptions en début, en milieu et en fin de formation à l'égard de l'enseignement/apprentissage. C'est pourquoi nous vous demandons de lire attentivement le questionnaire suivant et de répondre aux items selon les consignes données.

---

<sup>7</sup> Ce questionnaire a été élaboré avec l'aide des personnes suivantes : François Bowen, Marc André Deniger, Valérie Djédjé, Pascale Lefrançois, Nathalie Loye, Maxim Morin (étudiant de Marc André Deniger) et Louise Poirier.

<sup>8</sup> Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 102-119). New York : Simon & Schuster Macmillan.

Mon équipe et moi nous engageons à vous communiquer les résultats de cette enquête et à en discuter avec vous.

Nous vous rappelons que vos réponses demeureront confidentielles et que votre participation est volontaire. Votre opinion nous est précieuse et nous vous remercions chaleureusement de la partager avec nous!

Cordialement,

Pascale Lefrançois, Ph.D.  
*Vice-doyenne aux études du premier cycle*  
*Directrice du CFIM*

### Informations très importantes

**Le temps requis pour répondre au questionnaire est d'environ 45 min.  
Toutes les informations recueillies à l'aide de ce questionnaire seront traitées de  
manière confidentielle.  
Ce questionnaire a été construit à l'aide de références citées à la dernière page de ce  
document.**

### Formulaire de consentement du participant

1. Je déclare avoir pris connaissance des informations relatives à cette recherche, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Oui

Non

2. Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

Oui

Non

Je déclare avoir fourni toutes les informations concernant le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet et être disponible pour répondre à toute éventuelle question.

Valérie Djédjé, Ph.D  
Coordonnatrice du projet

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec :

Valérie Djédjé, Ph.D  
Coordonnatrice et conseillère pédagogique

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

## A. Section : Caractéristiques personnelles

Dans cette section, nous vous demandons certains renseignements de nature personnelle permettant de vous décrire, vous et vos parents.

Cochez la réponse  ou répondez sur l'espace approprié :

1. Quel est votre matricule? :

\_\_\_\_\_

2. Quel est votre âge? :

\_\_\_\_\_

3. Genre :

Je suis une femme

Je suis un homme

4. Quel est le dernier diplôme que vous avez obtenu? :

Diplôme d'études collégiales (DEC)

Études universitaires partielles (Veuillez préciser Certificat, Majeure, Majeure,)  
\_\_\_\_\_

Baccalauréat

Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS)

Maîtrise

Doctorat

Autres (Veuillez préciser)

5. Avez-vous fréquenté l'école secondaire? :

a. Publique

b. Privée

c. Les deux

6. Avez-vous un ou des enfants?

Oui  Non

7. Si oui, combien d'enfants avez-vous?

- Un enfant  
 Deux enfants  
 Trois enfants  
 Quatre et plus

8. Quel est le niveau de scolarité de votre père? :  
de votre mère? :

9. Quel est le niveau de scolarité

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Études secondaires partielles partielles   | <input type="checkbox"/> Études secondaires                      |
| <input type="checkbox"/> Diplôme d'études secondaires (DES) secondaires (DES)   | <input type="checkbox"/> Diplôme d'études                        |
| <input type="checkbox"/> Diplôme d'études professionnelles (DEP) professionnelles (DEP)   | <input type="checkbox"/> Diplôme d'études                        |
| <input type="checkbox"/> Études collégiales partielles partielles   | <input type="checkbox"/> Études collégiales                      |
| <input type="checkbox"/> Diplôme d'études collégiales (DEC) collégiales (DEC)   | <input type="checkbox"/> Diplôme d'études                        |
| <input type="checkbox"/> Études universitaires partielles (Certificat, Majeure partielles (Certificat, Mineure), Veuillez préciser _____<br>Veuillez préciser _____ | <input type="checkbox"/> Études universitaires Majeure, Mineure) |
| <input type="checkbox"/> Baccalauréat   | <input type="checkbox"/> Baccalauréat                            |
| <input type="checkbox"/> Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) supérieures spécialisées  | <input type="checkbox"/> Diplôme d'études (DESS)                 |
| <input type="checkbox"/> Maîtrise   | <input type="checkbox"/> Maîtrise                                |
| <input type="checkbox"/> Doctorat   | <input type="checkbox"/> Doctorat                                |
| <input type="checkbox"/> Autre (Veuillez préciser) : _____<br>: _____   | <input type="checkbox"/> Autre (Veuillez préciser)               |

10. Quel est le revenu annuel brut approximatif du ménage de vos parents ? :

- ≤ 10 000 \$
- Entre 10 001 \$ et 20 000 \$
- Entre 20 001 \$ et 30 000 \$
- Entre 30 001 \$ et 40 000 \$
- Entre 40 001 \$ et 50 000 \$
- Entre 50 001 \$ et 60 000 \$
- Entre 60 001 \$ et 70 000 \$
- Entre 70 001 \$ et 80 000 \$
- Entre 80 001 \$ et 90 000 \$
- Entre 90 001 \$ et 100 000 \$
- Plus de 100 000 \$

11. Quelle est votre année de formation actuelle ? :

- 1<sup>e</sup> année
- 2<sup>e</sup> année
- 3<sup>e</sup> année
- 4<sup>e</sup> année

12. Dans quel programme êtes-vous inscrit cette session? :

- Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire
- Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé
- Baccalauréat en enseignement du français langue seconde
- Baccalauréat en enseignement en éducation préscolaire et en enseignement primaire
- Baccalauréat en enseignement de l'éthique et de la culture religieuse au secondaire
- Baccalauréat en enseignement du français au secondaire
- Baccalauréat en enseignement des mathématiques au secondaire
- Baccalauréat en enseignement des sciences et des technologies au secondaire
- Baccalauréat en enseignement de l'univers social au secondaire

## CROYANCES SUR L'APPRENTISSAGE

### B. Section : Nous aborderons ici vos opinions sur l'apprentissage.

Dans un premier temps, nous voulons connaître votre opinion sur l'apprentissage.

- Classez par ordre d'importance, les définitions suivantes de l'apprentissage (1 étant la plus importante à vos yeux et 9 la moins importante) :

#### 13. Pour moi, l'apprentissage, c'est :

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Une modification du comportement observable ainsi que des savoirs provoquée par des stimuli provenant de l'environnement | <input type="checkbox"/> La mobilisation des stratégies  |
| <input type="checkbox"/> Une réponse positive à un stimulus donné   | <input type="checkbox"/> La construction active de ses connaissances au fil des interactions avec les objets et les phénomènes |
| <input type="checkbox"/> Un processus dynamique de construction des savoirs   | <input type="checkbox"/> Un processus d'exploration active, d'adaptation et de création de significations                      |
| <input type="checkbox"/> Une organisation continue des connaissances sociale antérieures  | <input type="checkbox"/> Le fruit d'une interaction  |
| <input type="checkbox"/> La co-construction de ses connaissances par la confrontation de ses représentations à celles d'autrui                    |  |

Deuxièmement, nous voulons connaître votre opinion sur le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage de l'élève.

- Classez par ordre d'importance, les définitions du rôle de l'enseignant dans l'apprentissage de l'élève (1 étant la plus importante à vos yeux et 10 la moins importante) :

**14. Le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage, c'est de:**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Créer de bonnes conditions d'apprentissage                   | <input type="checkbox"/> Favoriser l'engagement actif des élèves dans les tâches d'apprentissage                       |
| <input type="checkbox"/> Enseigner des stratégies d'apprentissage efficaces           | <input type="checkbox"/> Trouver des stratégies d'enseignement plus efficaces pour soutenir l'apprentissage des élèves |
| <input type="checkbox"/> Favoriser la motivation chez ses élèves                      | <input type="checkbox"/> Développer la créativité  |
| <input type="checkbox"/> Enseigner des stratégies cognitives et métacognitives        | <input type="checkbox"/> Encourager ses élèves à la coopération et aux interactions sociales                           |
| <input type="checkbox"/> Donner des tâches d'apprentissage/ évaluation significatives | <input type="checkbox"/> Bien connaître sa discipline en vue de contribuer à l'apprentissage des élèves                |

**CROYANCES SUR L'ENSEIGNEMENT**

**C. Section : Nous arrivons ici à vos opinions sur l'enseignement.**

Dans cette section, nous vous demandons votre opinion sur l'enseignement.

- Indiquez le degré d'importance de chaque énoncé suivant de 1 à 10 (1 sans importance à 10 très important)

**15. Pour moi, enseigner, c'est :**

	1 Sans importance	2	3	4	5	6	7	8	9	10 Très import ant
15.1 Démontrer une compréhension des savoirs de la discipline enseignée										
15.2 Mettre en place des moyens pour développer la culture des élèves										
15.3 Ajuster son niveau de langue orale aux diverses situations de communication										



## SOURCES DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE

### D. Section : Nous abordons ici vos opinions sur les sources de la réussite scolaire.

Dans cette section, nous aimerions connaître votre opinion sur les sources de la réussite scolaire

➤ Indiquez le chiffre approprié selon vous :

#### 16. En général :

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
16.1 L'intelligence explique l'échec ou la réussite des élèves	1	2	3	4
16.2 Le nouveau programme de formation par compétence est bénéfique pour la qualité des apprentissages	1	2	3	4
16.3 La fixation d'objectifs chiffrés (taux de réussite) favorise la réussite des élèves	1	2	3	4
16.4 L'élève réussit lorsque l'enseignant utilise une variété de techniques de renforcement	1	2	3	4
16.5 La réussite de l'élève est renforcée lorsque l'élève comprend le rôle d'une rétroaction	1	2	3	4
16.6 Lorsque les parents ont réussi à l'école, leurs enfants réussissent aussi à l'école	1	2	3	4
16.7 Le climat de la classe influence la réussite de l'élève	1	2	3	4
16.8 Les compétences pédagogiques de l'enseignant favorisent la réussite de l'élève	1	2	3	4

## CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES, RÔLE DE LA FAMILLE, RÔLE DE L'ENSEIGNANT, CLIMAT DE L'ÉCOLE, LEADERSHIP, ORGANISATION SCOLAIRE ET ÉCOLE INCLUSIVE

### E. Section : Nous allons nous intéresser ici à vos opinions sur les caractéristiques des élèves, le rôle de la famille, le rôle de l'enseignant, le climat de l'école, le leadership, l'organisation scolaire et l'école inclusive.

#### Caractéristiques des élèves

Dans cette section, nous vous demandons votre opinion sur les caractéristiques des élèves.

➤ Indiquez le chiffre approprié selon vous :

## 17. En général :

		Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
17.1	La motivation des élèves s'explique essentiellement par les notes obtenues	1	2	3	4
17.2	La motivation des élèves s'accroît lorsqu'ils surmontent des difficultés	1	2	3	4
17.3	La capacité d'apprendre des élèves est essentiellement reliée à leur motivation	1	2	3	4
17.4	Un enseignement individualisé augmente l'estime de soi chez les élèves	1	2	3	4
17.5	Lorsque l'enseignant prend en compte la culture de l'élève, l'élève est motivé	1	2	3	4
17.6	Donner des tâches avec des consignes claires aux élèves n'est pas une source de motivation	1	2	3	4
17.7	Un enfant qui éprouve des difficultés au début de sa fréquentation scolaire en éprouvera tout au long de son parcours	1	2	3	4
17.8	La différenciation pédagogique favorise l'engagement de l'élève en classe	1	2	3	4
17.9	Même avec les rétroactions, certains élèves ne peuvent pas comprendre leurs erreurs	1	2	3	4
17.10	Les élèves qui ne travaillent pas bien doivent faire plus d'exercices	1	2	3	4
17.11	Les élèves réussissent mieux dans les classes où les enseignants les encouragent à exprimer leur point de vue	1	2	3	4

## Rôle de la famille

Dans cette section, nous aimerions connaître votre opinion sur le rôle de la famille.

- Indiquez le chiffre approprié selon vous :

## 18. En général :

		Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
18.1	Les enseignants devraient aider les parents à comprendre le processus du développement de l'enfant afin qu'ils puissent intervenir efficacement sur leurs enfants à la maison	1	2	3	4
18.2	Si les élèves n'ont aucune discipline à la maison, ils n'accepteront probablement aucune discipline à l'école	1	2	3	4
18.3	La capacité d'apprendre d'un élève est essentiellement reliée à ses antécédents familiaux	1	2	3	4
18.4	L'attention que les parents portent au cheminement scolaire de leurs enfants est plus déterminante que leur capacité d'encadrer les devoirs	1	2	3	4

18.5	Si les parents s'occupaient plus de leurs enfants, les enseignants pourraient faire plus	1	2	3	4
18.6	Le niveau de scolarité des parents est un facteur déterminant de la réussite scolaire des élèves	1	2	3	4

## **Rôle de l'enseignant**

Dans cette section, nous aimerions avoir votre opinion sur le rôle de l'enseignant.

➤ Indiquez le chiffre approprié selon vous :

### **19. En général :**

		Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
19.1	La connaissance de la discipline est importante pour être un enseignant efficace	1	2	3	4
19.2	Je ne peux pas me permettre de faire des fautes avec mes élèves	1	2	3	4
19.3	L'enseignant doit aider les élèves à se sentir à l'aise de discuter de leurs sentiments et croyances	1	2	3	4
19.4	Bien connaître ma discipline est déterminant pour la qualité de l'apprentissage de l'élève	1	2	3	4
19.5	Les bons enseignants en savent toujours plus que leurs élèves	1	2	3	4
19.6	Mon acceptation de moi-même est plus centrale à mon efficacité en classe que l'ensemble de mes compétences pédagogiques	1	2	3	4
19.7	Les enseignants possèdent la connaissance nécessaire pour développer leurs propres instruments d'évaluation	1	2	3	4
19.8	Quand un élève fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que l'enseignant fait un petit effort supplémentaire	1	2	3	4
19.9	L'enseignant a plus d'influence sur la réussite des élèves que leur milieu familial	1	2	3	4
19.10	Quand un élève a de la difficulté, les enseignants sont habituellement en mesure de s'adapter	1	2	3	4
19.11	Quand l'enseignant essaie vraiment, il peut venir à bout des élèves les plus difficiles	1	2	3	4
19.12	L'enseignant a une influence sur la motivation à apprendre des élèves	1	2	3	4
19.13	Pour accroître leur motivation, les élèves doivent être actifs dans leur apprentissage	1	2	3	4
19.14	Quand un élève obtient une meilleure note que d'habitude, c'est parce que son enseignant a trouvé des moyens plus efficaces de lui enseigner	1	2	3	4
19.15	La capacité d'apprendre des élèves est essentiellement reliée à la qualité de l'enseignement qu'ils reçoivent	1	2	3	4

## **Climat de l'école**

Dans cette section, nous vous demandons votre opinion sur le climat de l'école.

➤ Indiquez le chiffre approprié selon vous :

<b>20. En général :</b>		Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
20.1	Les relations entre les membres du personnel de l'école sont déterminantes dans la réussite des élèves	1	2	3	4
20.2	Les relations entre les élèves influencent leur rendement	1	2	3	4
20.3	Les relations entre les adultes d'une école influencent le rendement des élèves	1	2	3	4
20.4	Le développement d'un sentiment d'appartenance à l'école augmente la motivation de tous	1	2	3	4
20.5	Le personnel de l'école doit agir avec constance afin d'amener les élèves au respect des règles de fonctionnement social	1	2	3	4
20.6	Le souci de la qualité de la vie collective à l'école est une préoccupation pour tous	1	2	3	4
20.7	Les acteurs qui améliorent leur style de communication développent une bonne communication avec les autres	1	2	3	4
20.8	Les enseignants ne devraient pas travailler avec des élèves qui ne cessent de causer des problèmes en classe	1	2	3	4
20.9	Les enseignants doivent comprendre la façon dont les problèmes sociaux affectent l'élève dans la classe.	1	2	3	4
20.10	Un environnement de classe irrespectueux a un impact négatif sur le développement psychologique des élèves	1	2	3	4

## **Leadership à l'école**

Dans cette section, nous aimerions avoir votre opinion sur le leadership de l'école.

➤ Indiquez le chiffre approprié selon vous :

<b>21. En général :</b>		Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
21.1	Le travail de la direction d'école est déterminant dans la réussite des élèves	1	2	3	4
21.2	La direction de l'école a un rôle à jouer au plan pédagogique	1	2	3	4
21.3	La direction de l'école devrait assumer un encadrement professionnel	1	2	3	4
21.4	Le leadership partagé favorise l'engagement des acteurs à l'école	1	2	3	4
21.5	Inclure tous les acteurs de l'école dans le processus de prise de décisions renforce le sentiment d'appartenance	1	2	3	4

21.6	La direction de l'école doit créer un environnement accueillant et équitable favorable à l'engagement des divers acteurs de l'école	1	2	3	4
------	---	---	---	---	---

## **Organisation scolaire**

Dans cette section, nous aimerions connaître votre opinion sur l'organisation scolaire.

➤ Indiquez le chiffre approprié selon vous :

### **22. En général :**

		Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
22.1	L'école doit offrir un cadre propice à l'apprentissage de l'élève	1	2	3	4
22.2	Il est impossible de travailler avec un élève qui refuse d'apprendre	1	2	3	4
22.3	Le nombre élevé d'élèves par classe n'a aucun effet sur la réussite des élèves	1	2	3	4
22.4	La formulation d'exigences claires sur les comportements scolaires et sociaux des élèves est une bonne source de discipline	1	2	3	4
22.5	L'école doit éduquer les élèves à des comportements responsables	1	2	3	4
22.6	L'école aide les parents à développer un ensemble de stratégies pour travailler efficacement avec leurs enfants à la maison	1	2	3	4
22.7	La qualité de l'éducation est meilleure dans les écoles privées que dans les écoles publiques	1	2	3	4
22.8	Le redoublement est bénéfique aux élèves ayant échoué leur année scolaire	1	2	3	4
22.9	Le redoublement est un moyen efficace pour prévenir l'échec scolaire	1	2	3	4
22.10	Il n'est jamais trop tard pour aider les élèves qui éprouvent des difficultés	1	2	3	4

## École inclusive

Dans cette section, nous vous demandons votre opinion sur l'école inclusive.

Indiquez le chiffre approprié selon vous :

### 23. En général :

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
23.1 Les enseignants doivent maîtriser les principes de dynamique de groupe pour résoudre les conflits émanant de la différence entre les élèves	1	2	3	4
23.2 Les enseignants devraient posséder des techniques d'identification des élèves ayant des besoins spéciaux dans leur classe	1	2	3	4
23.3 Les enseignants doivent être capables d'utiliser différentes méthodes pour adapter leur enseignement aux besoins individuels des élèves	1	2	3	4
23.4 Il est bénéfique aux élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (ÉHDAA) d'être intégrés en classe régulière	1	2	3	4
23.5 Il est nuisible aux élèves en classe ordinaire que les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (ÉHDAA) y soient intégrés	1	2	3	4
23.6 Les classes spéciales réservées aux enfants en difficulté sont une réponse adéquate à leurs besoins	1	2	3	4
23.7 Les écoles à vocation particulière constituent une réponse adéquate pour les élèves les plus talentueux	1	2	3	4
23.8 Les enfants issus de l'immigration ont plus de difficulté à l'école	1	2	3	4
23.9 Les élèves issus de l'immigration font plus d'effort à l'école	1	2	3	4
23.10 Les élèves issus de l'immigration sont plus respectueux	1	2	3	4
23.11 Quoi que fasse l'enseignant ou quoi qu'il essaie, certains élèves demeurent inaccessibles	1	2	3	4

Avez-vous des commentaires?

---

---

---

---

---

Le questionnaire est maintenant terminé.

Nous vous remercions grandement de votre collaboration!



## Références

..... M.A. (2002). *Questionnaire sur les relations écoles-familles-communautés. Version française, Groupe de recherche sur l'éducation en milieux défavorisés, GREMD. Montréal* .....

..... M.A. (2011). *Questionnaire pour les acteurs de l'école (Direction, personnel enseignant, professionnel non enseignant, service de garde, parents) Le Plan de réussite de mon école Hiver 2011 Version française, Groupe de recherche sur l'éducation en milieux défavorisés, GREMD* .....

..... M.A. (2001). *Répertoire de manifestations observables, extrait du référentiel des 12 compétences ..... du MÉLS, 2001.* .....

..... M.A. (2011). *Sondage Sciences de l'éducation 2011. Statistiques descriptives* .....

..... M.A. (2010). *Manuel de cours DID1230. Automne 2010. Montréal: Programme de baccalauréat en enseignement au secondaire* .....

..... M.A. (2008). *Education, 121(1), 90-101*