

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education
www.la-recherche-en-education.org

N° 14 (2015), pp. 43-60

Interactions entre les conceptions pédagogiques des enseignants du primaire et leur sentiment d'efficacité

Elisabeth Issaieva

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève
elisabeth.issaieva@neuf.fr

Résumé

La question de la structuration des croyances pédagogiques des enseignants en système ou en réseaux est considérée comme essentielle pour comprendre leur fonctionnement professionnel et leurs pratiques. La présente recherche s'inscrit dans cette perspective. Partant de la littérature dans ce domaine, nous avons avancé deux hypothèses principales : 1. Les conceptions des enseignants eu égard à l'apprentissage et à l'intelligence sont liées et affectent leur sentiment d'efficacité pédagogique, en partie par l'intermédiaire des conceptions de l'évaluation ; 2. Tous les enseignants ne partagent pas les mêmes conceptions et croyances, et il est possible de distinguer différents profils selon la façon de les articuler. Pour mettre à l'épreuve nos hypothèses, nous avons conduit une recherche par questionnaire auprès d'environ 200 enseignants du primaire et réalisé une série d'analyses statistiques : modélisations en équations structurales et analyses typologiques. Les résultats confirment partiellement la première hypothèse et mettent en évidence trois profils d'enseignants d'après la configuration des croyances investiguées : « normatif » ; « désengageant » et « actif ».

Mots-clés : Conception de l'apprentissage – Conception de l'intelligence – Sentiment d'auto-efficacité – Conceptions évaluatives – Croyances pédagogiques – Enseignant

1. Introduction et cadre théorique

L'importance de l'étude des liens entre les croyances pédagogiques des enseignants est soulevée par Pajares (1992) dans sa note de synthèse, qui constitue une des premières réflexions à propos de la clarification du concept " teachers beliefs " ¹ et qui analyse les premiers travaux dans ce domaine. Partant de là, et en se basant sur la théorie de Rokeach (1976) qui propose que les croyances sont organisées en système, Pajares (1992) considère que pour mieux comprendre leur rôle, fonctionnement et transformation, les futurs travaux doivent les « penser » en termes de systèmes ou de réseaux et non en termes d'entités isolées et indépendantes. À ce titre, il suggère qu'une des priorités des recherches se préoccupant de la problématique des croyances pédagogiques des enseignants doit porter sur la clarification de la structure et les relations des croyances pédagogiques d'abord entre elles, et ensuite avec d'autres systèmes de croyances (psychologiques, éthiques, etc.) pour se tourner ensuite vers leurs relations avec leurs pratiques, l'apprentissage des élèves, et d'autres variables (notamment, le contexte). D'autres chercheurs rejoignent Pajares (1992) et rappellent que la

question de l'étude du mode d'organisation des catégories de croyances est cruciale et qu'elle reste toujours d'actualité (Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron, 2010 ; Calderhead, 1996 ; Crahay, 2002 ; Kagan, 1992 ; Richardson, 1996 ; Woolfolk Hoy, Davis et Pape, 2006). Ainsi, dans une recension récente des recherches nous avons constaté qu'aujourd'hui malgré une littérature abondante, les investigations relatives aux croyances et connaissances des enseignants constituent un ensemble assez varié et que la question de leur structuration demeure « largement sous-explorée » (Crahay et al., 2010). Dans son texte de 1992, Pajares avait déjà évoqué deux raisons qui peuvent expliquer les lacunes dans ce domaine : d'une part, les chercheurs ont exploré les croyances des enseignants en fonction de leurs propres objectifs qui consistaient à investiguer l'impact sur les pratiques et n'ont donc pas mis au centre de leur intérêt la thématique de la structuration des croyances ; d'autre part, les croyances n'ont pas été clairement conceptualisées et des modèles empiriques testant leurs relations ne sont pas encore proposés (Pajares, 1992). Kagan (1992) précise qu'une des difficultés qui réside dans l'étude des croyances des enseignants concerne leur opérationnalisation du fait que celles-ci sont des ensembles assez complexes, implicites, souvent inconscients et par conséquent difficiles à verbaliser par les enseignants. Cette chercheuse suggère que le mode de recueil doit être adapté à leur «nature» pluridimensionnelle, ce qui n'a pas souvent été le cas dans les premiers travaux et n'a probablement pas facilité ni l'identification des croyances ni l'étude de leurs inter-liens et interactions avec les actions des enseignants ou celles des élèves.

Quoiqu'il en soit, depuis les années 90, sur le plan de la conceptualisation, une avancée considérable a été réalisée et la plupart des catégorisations qui ont été proposées ont tendance à converger (Crahay et al., 2010). Par ailleurs, bien que sous explorés, les liens entre certaines catégories et sous-catégories de croyances des enseignants ont été examinés par quelques recherches. La présente étude s'inscrit dans leur foulée, et prend appui sur deux modèles théoriques en particulier, un modèle théorique qui envisage l'organisation des croyances des enseignants en système (Woolfolk Hoy, Davis et Pape, 2006) et un autre qui les considère plutôt comme interagissant au sein des réseaux (Green, 1971). Dans les lignes qui suivent nous présenterons ces recherches et les modèles évoqués. Puis, nous les présenterons et poursuivrons avec les résultats de la présente recherche.

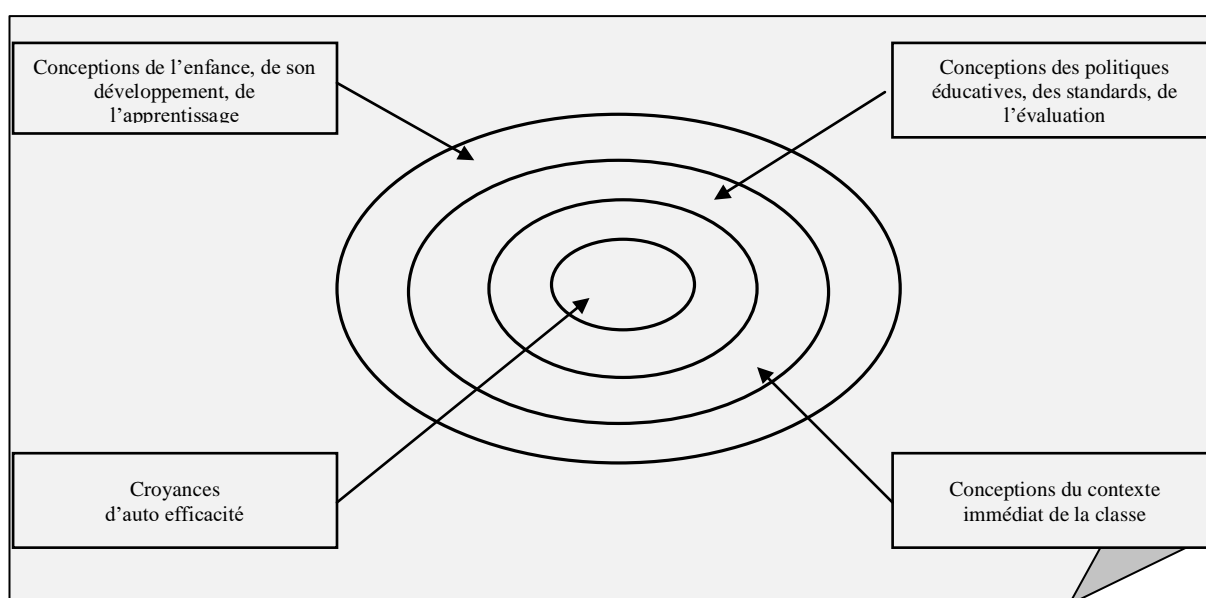
1.1. Relations entre les croyances pédagogiques des enseignants : des essais de modélisation

Parmi les différents chercheurs qui ont tenté de conceptualiser et de classer les nombreuses croyances des enseignants, on retiendra Borko et Putnam (1996) et Woolfolk Hoy, Davis et Pape (2006) dont les contributions aboutissent – pensons-nous - à des catégorisations à la fois claires et complémentaires qui peuvent servir de base pour l'étude des croyances en système. Le modèle de Borko et Putnam (1996) a l'avantage de proposer une classification synthétique des croyances. Ces auteurs partent en fait de la typologie détaillée en sept catégories, proposée par Shulman (1987) et la réorganisent en trois ensembles (catégories), eux-mêmes subdivisés en sous-catégories :

- « connaissances et croyances pédagogiques générales » : cet ensemble se divise en trois sous-catégories :
 - les conceptions des enseignants eu égard à la gestion de classe en vue d'établir des conditions pour le travail du groupe d'élèves et de maintenir leur engagement dans les tâches, etc. ;
 - les conceptions des enseignants ayant trait aux stratégies d'enseignement en vue de mener des leçons et de créer un environnement favorable d'apprentissage, etc. ;

- les conceptions des enseignants relatives aux apprenants et à leur manière de penser et d'apprendre et sur la manière des enseignants à enseigner, etc.
- « connaissances et croyances disciplinaires » : ici sont inclus les conceptions et les savoirs des enseignants dans des matières spécifiques (leur compréhension des faits, des concepts, des procédures, des théories et de la terminologie d'une discipline donnée, etc.).
- « connaissances et croyances du contenu pédagogique » : cet ensemble se situe en quelque sorte à l'intersection des conceptions des enseignants concernant une matière disciplinaire donnée et la manière d'enseigner ; on pourrait qualifier ces connaissances et croyances de didactiques.
- Comme nous venons de le préciser, cette classification offre à la fois une conceptualisation de différentes croyances des enseignants et un regroupement dans des catégories et sous catégories de manière assez logique et synthétique, ce qui facilite leur investigation. Son originalité tient notamment à la prise en compte des « connaissances et croyances disciplinaires » et à la création d'une catégorie – la dernière – correspondant à l'interaction de ces connaissances et croyances disciplinaires avec les connaissances et croyances pédagogiques générales. Néanmoins, dans ce modèle, il manque des éléments quant aux relations et leurs sens qui pourraient exister entre les catégories des croyances et entre les croyances au sein d'une même catégorie. Le modèle de Woolfolk Hoy, Davis et Pape (2006) comble cette lacune en proposant une classification systémique des catégories de croyances en quatre niveaux et en supposant des interactions et des coordinations entre eux (voir la **Figure 1**). Ces niveaux sont superposés comme des poupées russes et les influences et les interactions sont envisagées entre les croyances appartenant aux différents niveaux dans la direction suivante : allant des niveaux situés plus à l'extérieur vers l'intérieur (le centre) :

Figure 1. Modèle de Woolfolk Hoy, Davis et Pape (2006)



- au premier niveau « extérieur » sont réunies les conceptions des enseignants relatives à l'enfance et l'adolescence, à la nature de son développement, à l'apprentissage, ainsi qu'à l'école et à la diversité des normes et valeurs culturelles qui peuvent l'imprégner ;

- au deuxième niveau, se situent les conceptions des enseignants relatives aux politiques éducatives (standards, réformes et pratiques en matière d'évaluation, etc.) ;
- au troisième niveau, sont regroupés trois sous-ensembles de croyances « situées » en relation avec le contexte immédiat de la classe : conceptions des capacités et des caractéristiques spécifiques des élèves de la classe ; conceptions relatives aux interactions avec les élèves, conceptions eu égard au contenu (savoir disciplinaire et manière de l'enseigner, etc.) ;
- au quatrième niveau et donc au centre du modèle, les auteurs placent les croyances des enseignants à propos de leur identité professionnelle et notamment la croyance relative à sa propre efficacité (*self efficacy*) qui peut être définie comme « la croyance dans sa capacité à avoir un effet positif sur l'apprentissage des élèves » (Ashton, 1985, p. 142, cité par Woolfolk Hoy *et al.*, 2006).

Des modèles théoriques antérieurs (Borko et Putnam, 1996 ; Calderhead, 1996) avaient également attribué une place aux croyances des enseignants ayant trait à leur identité professionnelle et notamment au sentiment d'efficacité pédagogique, mais sans les mettre au centre comme c'est le cas dans le modèle systémique de Woolfolk Hoy *et al.* (2006) et surtout sans envisager leurs relations avec d'autres types et catégories de croyances. Rappelons-le, pour Woolfolk Hoy *et al.* (2006), les croyances pédagogiques des enseignants sont organisées en système et le sentiment d'auto-efficacité pédagogique est placé au cœur de ce système car il semble jouer un rôle déterminant dans le fonctionnement des enseignants et les actions pédagogiques menées. En effet, d'après un certain nombre de travaux, les effets qu'il exerce sont multiples, notamment sur le fonctionnement motivationnel et le développement professionnel des enseignants, sur l'adaptabilité aux situations mouvantes et le choix des pratiques, ainsi que sur les apprentissages des élèves. Il a été notamment montré que les enseignants qui croient fortement en leur capacité d'influencer les apprentissages des élèves, ont une vision plus optimiste à l'égard des élèves, s'investissent davantage dans des tâches d'enseignement, utilisent moins la sanction, soutiennent plus les élèves en difficulté et se montrent plus favorables à la mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques (Bandura, 2003 ; Coladarci, 1992 ; Guskey, 1986 ; Woolfolk et Hoy, 1990). En revanche, les enseignants qui déclarent avoir un faible sentiment d'efficacité pédagogique, s'impliquent moins dans des tâches d'enseignement, recourent plus souvent aux sanctions, se focalisent davantage sur la gestion de la classe et ont une conception plus négative de leurs élèves (Bandura, 2003 ; Coladarci, 1992 ; Guskey, 1988 ; Pajares, 1992 ; Woolfolk et Hoy, 1990).

Bien qu'ils présentent des différences, les modèles de Borko et Putnam (1996) et de Woolfolk Hoy *et al.* (2006), décrits ci-dessus nous semblent distinguer assez clairement les catégories de croyances des enseignants et ceci de manière complémentaire. De ce point de vue, ils peuvent constituer la base pour des futurs travaux tentant d'identifier les croyances des enseignants. Néanmoins pour appréhender dans quelle mesure les croyances des enseignants sont organisées en système, il faudrait se tourner plus spécifiquement vers le modèle de Woolfolk-Hoy *et al.* (2006). Celui-ci dessine non seulement les interactions entre les différentes catégories de croyances des enseignants mais offre aussi, comme nous l'avons vu, une modélisation systémique de leurs relations.

1.2. Les catégories de croyances retenues

Vu le nombre et la composition des catégories de croyances, il est difficile d'examiner leurs liens en les intégrant au sein d'une seule exploration empirique. Pour notre part, nous allons cibler les liens entre certaines croyances pédagogiques générales et les croyances à l'égard de

l'efficacité pédagogique. Précisément, les analyses présentées ici se focalisent sur trois catégories de croyances :

- les croyances relatives aux apprenants : 1) leur développement intellectuel ; 2) leur manière d'apprendre. Ces croyances jouent un rôle important dans le fondement de la pensée des enseignants et la manière dont les enseignants envisagent leur rôle pédagogique et les pratiques qui privilégient en classe selon les modèles de Borko et Putnam (1996) et Woolfolk Hoy *et al.*(2006) mais également selon d'autres auteurs (Clark et Person, 1984 ; Calderhead, 1996 ; Crahay, 2007 ; Daniels et Shumow, 2003 ; Marcoux et Crahay, 2008). Dans une note de synthèse, Daniels et Shumow (2003) recensant les recherches sur les conceptions des enseignants à propos du développement des enfants, différencie quatre points de vue (maturationniste, behavioriste, constructiviste et socioconstructiviste) qui semblent être associées à des valeurs et pratiques différentes. Sans que ne soient investigués de manière systématique les liens entre les typologies distinguées et les pratiques, certains résultats semblent plutôt convaincants et montrent l'intérêt de ce champ de recherche. Par exemple, des études mettent en évidence que les enseignants qui considèrent que les capacités des enfants en mathématiques sont fixes et immuables s'estiment moins efficaces et ont un plus grand besoin de contrôler les comportements des élèves (Midgley, Feldauer et Eccles, 1989 ; Stipek, Givin, Salmon et MacGyvers, 2001) que ceux qui considèrent les capacités comme étant malléables (Midgley *et al.*,1989) ;
- les croyances relatives à l'enseignement et en particulier aux pratiques évaluatives. Ces dernières sont désignées comme importantes par un certain nombre de chercheurs mais restent beaucoup moins investiguées, à ce jour, par rapport aux conceptions sur la manière d'enseigner, que ce soit en lien avec d'autres croyances ou avec d'autres variables (Brown, 2007). Les résultats de quelques rares recherches récentes (Marcoux et Crahay, 2008 ; Smith, 1990) apportent quelques éléments de réponse qui montrent que certaines pratiques évaluatives (privilégiant le classement, le jugement scolaire en faveur du redoublement) sont fondées sur des raisonnements relatifs au développement des enfants et la nature des apprentissages (considérés comme le produit de processus maturacionnistes et cumulatifs). Par ailleurs, d'autres études montrent que plus les enseignants sont convaincus de l'utilité de l'évaluation formative, plus ils croient en leur efficacité pédagogique, ce qui renforce leurs intentions et pratiques formatrices (Van Dinther, Dochy, Segers et Braeken, 2014 ; Yan et Keung Cheng, 2015). Ces constats nous amènent à penser que cette piste est prometteuse et que pour mieux comprendre le fondement et l'impact des croyances en matière d'évaluation il faut continuer à les explorer en les intégrant dans les modélisations.
- les croyances ayant trait à l'efficacité pédagogique des enseignants. Woolfolk Hoy, Davis et Pape (2006) mais aussi Bandura (2003) leur attribuent un rôle crucial au sein du fonctionnement des enseignants. Ces dernières années, des investigations empiriques ne cessent de se cumuler et de démontrer les multiples effets que cette variable exercent sur l'orientation des objectifs et des pratiques (stratégies d'enseignement et de gestion de la classe, adhésion à l'éducation inclusive), le système motivationnel des enseignants (investissement, gestion de la charge de travail et le stress) et les résultats des élèves (Caprara, Barbaranelli, Steca, Malone, 2006 ; De neve, Devos, Tuytens, 2015 ; Holzberger, Philipp, et Kunter, 2013 ; Skaalvik et Skaalvik, 2007 ; Wolters et Daugherty, 2007). Cependant, selon Bandura (2003) et Woolfolk Hoy, Davis et Pape (2006), le sentiment d'auto-efficacité des enseignants est non seulement l'antécédent de comportements pédagogiques mais aussi le produit des

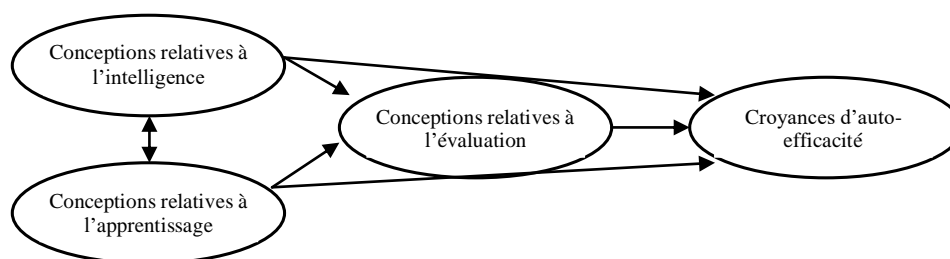
expériences. Or, des données concernant les expériences ou les facteurs qui l'affectent, notamment d'autres croyances, sont quasi-absentes dans la littérature à ce jour (Woolfolk Hoy, Davis et Pape, 2006). Il est donc nécessaire de poursuivre les investigations afin de mieux comprendre, par exemple, quelles sont les croyances qui conduisent à son développement.

2. Hypothèses

La présente étude a donc pour objet l'analyse des relations entre les conceptions de l'apprentissage, de l'intelligence, de l'évaluation et le sentiment d'auto-efficacité des enseignants. Pour ce faire, nous nous appuyons sur le modèle systémique de Woolfolk Hoy, *et al.* (2006), les travaux exposés plus haut mais aussi sur les théories de Rokeach (1976). Cette dernière, partage l'idée soutenue par Woolfolk Hoy *et al.* (2006), que les croyances forment un système complexe mais cohérent dans lequel certaines catégories de croyances sont primaires alors que d'autres dérivent ou sont prédites par les premières. Précisément, selon Rokeach (1976), à l'intérieur du système, les croyances sont organisées en fonction de leur rôle : plus une croyance donnée est fonctionnellement reliée à d'autres croyances, plus elle sera dite centrale et plus elle sera résistante au changement. À partir de là, découle notre première hypothèse générale et deux sous-hypothèses :

- H1. Les conceptions des enseignants eu égard à l'apprentissage et à l'intelligence, influencent leur sentiment d'auto-efficacité pédagogique, en partie par l'intermédiaire des conceptions de l'évaluation (voir **Figure 2**) :
 - H1a. Les croyances des enseignants que les capacités intellectuelles sont innées et immuables, sont associées à des conceptions de l'apprentissage qu'on peut qualifier de « behavioristes », et contribuent à une conception de l'évaluation considérée comme outil de sélection et de sanction et à un sentiment d'auto-efficacité peu élevé.
 - H1b. Les croyances des enseignants que les capacités intellectuelles sont acquises en interaction avec le milieu, sont liées à des conceptions de l'apprentissage qu'on peut qualifier de « constructivistes », par ailleurs, celles-ci contribuent à une vision formatrice et régulatrice de l'évaluation et à un sentiment d'auto-efficacité élevé.

Figure 2. Modèle hypothétique des liens entre les croyances des enseignants



Pour d'autres chercheurs comme Green (1971), les croyances des enseignants ne s'organisent pas en système mais en réseaux qui peuvent parfois être contradictoires en comportant des relations de logiques variables. Green (1971) distingue notamment deux types de relations entre les croyances des enseignants : d'une part, il évoque des relations logiques entre celles-ci, fondées sur une propriété « objective » (véhiculant des idées cohérentes), et d'autre part, des relations fondées sur une propriété, nommée « valeur psychologique » (qui peut se définir par l'intensité, l'intérêt ou la facilité avec laquelle un individu est enclin à accepter et adhérer à des idées proches mais aussi éloignées). Et de ce point de vue, Green (1971) estime que

certaines enseignants accordent plus de valeur psychologique et d'importance à certaines croyances données (étant proches ou éloignées), alors que d'autres adhèrent et s'attachent à d'autres croyances. Kagan (1992) et Crahay (2002) expriment également une idée semblable. Selon eux, les enseignants ont tendance à élaborer une théorie pédagogique personnelle mais qui se construit par le prisme de leur perception et jugement personnel (en rapport avec le sens attribué aux croyances) et peut donc réunir des croyances proches ou opposées. Sur cette base, nous pouvons avancer une deuxième hypothèse :

- H2. Il est possible de distinguer dans une population d'individus (d'enseignants) des configurations de croyances différentes (réseaux ou théories pédagogiques) et, par voie de conséquence, de créer une ou des typologies d'individus.

3. Méthodologie

3.1. Échantillon et procédure

Nous avons sollicité environ 300 enseignants des différents degrés du primaire (de CP au CM2) provenant de 39 écoles primaires, situées dans trois circonscriptions du département de la Haute-Savoie en France. 212 enseignants du primaire se sont portés volontaires et ont répondu au questionnaire que nous leur avons soumis. Il s'agit donc d'un échantillon de convenance qui présente les caractéristiques suivantes :

- sexe : 73 % de femmes et 27 % d'hommes;
- âge variant entre 22 à 59 ans (moyenne = 39,67 ans, écart-type = 9,2) ;
- expérience d'enseignement : 15,6 % d'enseignants ont moins de 5 ans d'expérience, 28,9 % entre 5 et 15 ans, 27,7 % entre 15 et 25 ans et 27,7 % plus de 25 ans.

Dans la lettre accompagnant le questionnaire soumis aux enseignants, nous avons donné des consignes pour le remplir, indiqué le délai de retour (un mois) et bien précisé que l'étude était anonyme. Il leur a également été précisé que les données collectées resteraient confidentielles et ne serviraient qu'à des fins de recherche et qu'ils auraient un retour s'ils le souhaitaient dès la validation de ce travail de recherche par une publication scientifique.

3.2. Questionnaire : échelles de mesure intégrées

Afin de cerner les croyances des enseignants qui nous intéressent, nous avons utilisé un questionnaire résultant de l'assemblage de différentes échelles de type Likert à 4 modalités de réponse (allant de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord). L'analyse (factorielle exploratoire et confirmatoire) en vue de la validation psychométrique des structures des échelles a été conduite au préalable. Les résultats sont présentés brièvement dans le **Tableau 1**.

1. L'échelle relative à la conception de l'apprentissage (Issaieva et Crahay, 2013). Partant des travaux sur les conceptions de l'apprentissage et différentes théories scientifiques, nous avons développé et abouti à la validation d'une échelle (de 23 items), ayant une structure à 2 facteurs de second ordre. Le premier facteur réunit 3 facteurs (de premier ordre) renvoyant à l'importance de la répétition, des tâtonnements, du déclic et de l'implicite. Nous l'avons par conséquent nommé « behavioriste ». Le second facteur peut être qualifié de « constructiviste » puisqu'il regroupe 3 facteurs, véhiculant l'idée de la déséquilibration, des liens ou de la transformation des connaissances.
2. L'échelle relative à la conception de l'intelligence et de son développement (Issaieva et Crahay, 2014). Prenant ancrage dans les travaux de Dweck (1999) sur les théories

implicites de l'intelligence et d'autres courants sur son développement, nous avons développé une échelle (de 19 items) qui a permis de mettre en évidence de conceptions multiples : « rôle des connaissances » ; « formes » ; « compréhension » ; « origine fixe/acquise » ; « interaction ».

3. L'échelle relative à la conception de l'évaluation. Celle-ci est issue d'une échelle développée dans le cadre d'une recherche antérieure (Issaieva et Crahay, 2010). Elle se compose de 20 items, partagés dans deux facteurs : l'un mettant en avant la fonction « régulatrice » et « diagnostique » de l'évaluation et l'autre, la fonction certificativo/sommative mais dans une perspective normative (visant la sélection, la sanction).
4. L'échelle ayant trait aux croyances (sentiments) d'auto-efficacité des enseignants. Celle-ci s'inspire de l'échelle développée et validée par Tschanen-Moran et Woolfolk Hoy (2001) qui ont distingué trois dimensions (facteurs) : sentiment d'auto-efficacité se rapportant à la capacité d'enseigner même aux élèves en difficultés ; sentiment d'auto-efficacité relative à la capacité d'influencer l'engagement des élèves dans les tâches scolaires et sentiment d'auto-efficacité ayant trait à la capacité de maintenir un bon climat de classe.

Tableau 1. Identification et validation des structures de croyances

Questionnaire	Facteurs	% de variance expliquée	Nombre de items	Alphas de Cronbach	Indices d'ajustement
Apprentissage par :	Apprentissage implicite	15,06	4	0,87	Chi-square (dl = 213) = 419,2 RMSEA = 0,06 CFI = 0,92
	Déséquilibre	13,67	4	0,89	
	Répétition	10,53	5	0,85	
	Transformation des connaissances antérieures	7,43	3	0,75	
	Intégration des connaissances antérieures	6,65	3	0,80	
	Déclic	4,37	4	0,76	
Intelligence et son développement	Rôle des connaissances	12,67	5	0,72	Chi-square (dl = 137) = 257,8 RMSEA = 0,06 CFI = 0,92
	Interaction	12,77	4	0,84	
	Formes (styles) multiples	15,41	3	0,86	
	Origine innée/acquise	10,32	4	0,63	
	L'intelligence comme capacité de compréhension	6,08	3	0,85	
Évaluation	L'évaluation est au service de la régulation scolaire	28,67	5	0,86	Chi-square (dl = 140) = 262,2 RMSEA = 0,05 CFI = 0,97
	L'évaluation est considérée comme un outil normatif	23,44	5	0,92	
Croyances d'auto efficacité	Efficacité relative à la gestion de la classe	32,45	3	0,86	Chi-square (dl = 114) = 213,5 RMSEA = 0,07 CFI = 0,90
	Efficacité relative aux stratégies d'enseignement	19,71	3	0,70	

Les analyses que nous avons réalisées pour appréhender les croyances relatives à l'auto-efficacité de l'enseignant ont permis de valider une structure à deux facteurs : sentiment d'auto-efficacité relatif aux stratégies d'enseignement et sentiment d'auto-efficacité à gérer la classe. Nous n'avons pas pu distinguer un construit qui relate la troisième dimension de l'échelle initiale de Tschanen-Moran et Woolfolk Hoy (2001), celle notamment qui renvoie à la capacité de motiver les élèves.

3.3. Méthodes d'analyse

Pour vérifier les H1a et H1b, supposant que les croyances relatives à l'apprentissage et à l'intelligence, prédisent le sentiment d'auto-efficacité des enseignants, et ceci en partie par le

biais des conceptions évaluatives, nous avons observé les corrélations entre les scores factoriels et procédé à des modélisations en équations structurales. La modélisation en équations structurales est une technique d'analyse statistique puissante qui nous semble adapté à notre problématique ; celle-ci offre, en effet, la possibilité d'estimer simultanément plusieurs relations de régressions linéaires en fonction du modèle spécifié. En outre, elle permet de déterminer systématiquement la covariance entre les variables et d'observer ainsi les effets directs ou indirects.

Pour vérifier l'H2, notamment examiner comment les enseignants combinent et articulent les différentes croyances, nous avons recouru à des analyses typologiques (en *clusters*). Ce type d'analyse offre la possibilité d'identifier des groupes d'individus (profils) ayant les mêmes caractéristiques, en l'occurrence les mêmes croyances. Pour ce faire, nous avons d'abord réalisé une analyse en cluster hiérarchique avec la méthode Ward et le carré de la distance euclidienne comme mesure de distance entre les enseignants sur les croyances considérées ; ceci permet notamment de mettre en évidence des profils contrastés et dont le découpage est le plus approprié. Ensuite, une analyse en cluster non hiérarchique avec la méthode de K-moyennes a été conduite afin d'examiner si on obtient ou pas la même répartition en groupes. Enfin, pour déterminer si les profils se distinguent selon les croyances, nous avons réalisé une analyse discriminante, une analyse de variance multivariée et univariée (permettant de voir où se situent exactement les différences entre les groupes).

4. Résultats

4.1 Mode d'organisation et relations entre les différents types de croyances des enseignants

Les analyses de corrélation montrent que certains des liens qui se dessinent entre les facteurs vont dans le sens des nos hypothèses (voir le tableau 2). Cependant, on observe beaucoup de liens non significatifs. Compte tenu de ceci et de nos hypothèses (H1a et H1b), ainsi que de la taille limitée de notre échantillon d'étude, nous avons veillé à spécifier un modèle structurel parcimonieux.

Tableau 2. Corrélations entre les croyances

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	Int_rô conn	1														
2	Int_inter	-0.22**	1													
3	Int-forme	+0.12	+0.16*	1												
4	Int_orig	-0.09	+0.31**	-0.12	1											
5	Int_compr	+0.05	+0.19*	+0.18*	+0.30**	1										
6	App_impl	+0.18	-0.14	+0.14*	+0.22*	+0.02	1									
7	App_répét	+0.11	-0.09	+0.02	+0.29*	-0.01	+0.42*	1								
8	App_décléc	+0.09	-0.13	+0.00	+0.15	-0.10	+0.23*	+0.18	1							
9	App_déséq	-0.08	+0.32**	+0.05	-0.19*	+0.14	-0.41*	-0.11	-0.23*	1						
10	App_intégr	-0.10	+0.21*	+0.14	-0.13	+0.09	-0.21*	-0.23*	-0.11	+0.22*	1					
11	App_transf	+0.04	+0.24*	-0.17*	-0.23*	+0.13	-0.19*	-0.38*	-0.21*	+0.30*	+0.36*	1				
12	Eval_norm	+0.13	-0.12	+0.11	+0.32*	+0.17	+0.18*	+0.33*	+0.22*	-0.29*	-0.11	-0.19*	1			
13	Eval_form	-0.04	+0.38*	+0.18	-0.18	-0.06	+0.10	-0.23*	+0.08	+0.35*	+0.19*	+0.28*	+0.10	1		
14	Eff_ped	+0.11	+0.27**	+0.17	-0.43*	+0.15	-0.30*	-0.44*	-0.27*	+0.47*	+0.13	+0.31*	-0.04	+0.11	1	
15	Eff_gest	+0.06	+0.25**	+0.29*	+0.24*	+0.28*	-0.22*	-0.22*	-0.19*	+0.33*	+0.20*	+0.10	+0.09	-0.01	+0.23*	1

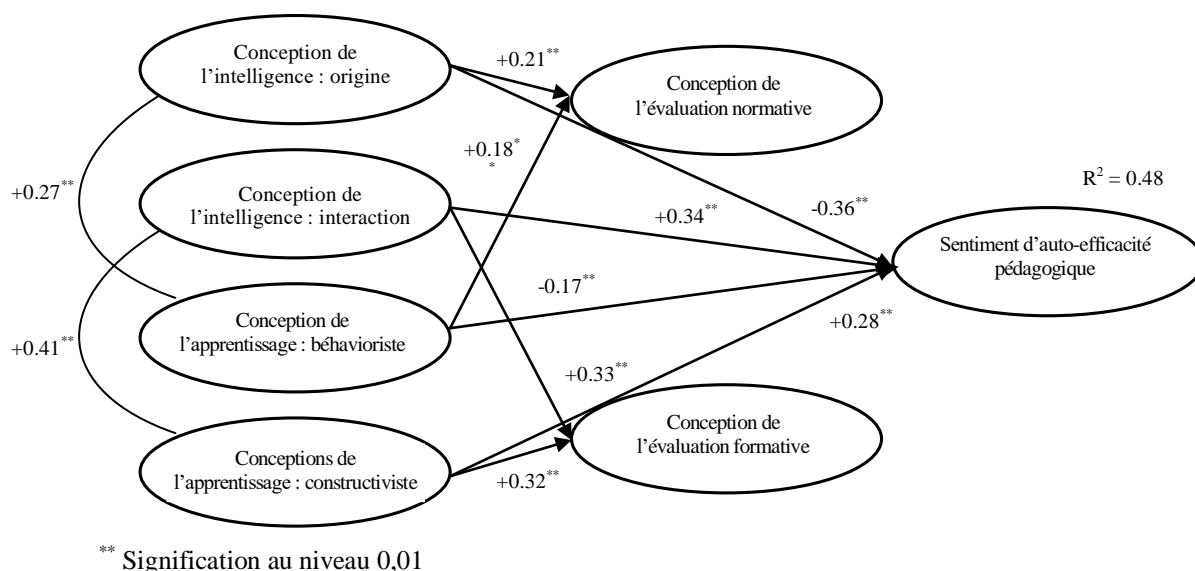
* La corrélation est significative au niveau 0,05 .

** La corrélation est significative au niveau 0,01

Ainsi nous n'avons inclus dans notre modèle que les facteurs suivants : les deux conceptions de l'apprentissage («behavioriste» et «constructiviste»), deux conceptions de l'intelligence (« origine innée/acquise » et « interaction »); les deux conceptions de l'évaluation (formative et sommative/normative) et le sentiment d'auto-efficacité ayant trait à la capacité d'utiliser des stratégies d'enseignement variées.

Le modèle structurel testé présente une qualité acceptable du point de vue psychométrique. Le coefficient d'ajustement global, le CFI atteint le seuil admis de 0,90. Le coefficient RMSEA permettant de voir dans quelle mesure le modèle testé s'éloigne du modèle théorique est également acceptable (0,075, seuil admis de 0,08). La figure 3 illustre ce modèle structurel et les interactions significatives qui se dessinent entre les variables latentes (les facteurs) en rapportant les coefficients de régression (β), le niveau de signification (p) et la variance expliquée (R^2 du modèle final).

Figure 3. Modèle structurel testé



Un premier constat que l'on peut tirer est que les conceptions évaluatives n'affectent pas le sentiment d'auto-efficacité (relation quasi-nulle). Celles-ci ne jouent par conséquent pas le rôle de variable médiatrice entre les conceptions de l'apprentissage, de l'intelligence et le sentiment d'auto-efficacité. Ce premier résultat ne va pas dans le sens de notre première hypothèse (H1a et b). Par ailleurs, on observe que la croyance selon laquelle l'intelligence résulte de l'interaction avec le milieu, est reliée positivement à la conception « constructiviste » de l'apprentissage. A leur tour, ces deux conceptions influencent, de manière positive, le sentiment d'auto-efficacité ayant trait aux stratégies d'enseignement. En revanche, seulement la conception de l'apprentissage « constructiviste » affecte positivement la conception formative de l'évaluation. Ces résultats soutiennent donc partiellement l'H1b.

Qu'en est-il de l'H1a ? La croyance que les capacités intellectuelles ont une origine fixe et immuable est associée à la conception de l'apprentissage qu'on peut qualifier de «behavioriste». Par ailleurs, ces deux conceptions favorisent la conception de l'évaluation considérée comme outil de sélection et de sanction et affectent négativement le sentiment d'auto-efficacité pédagogique. Ceci confirme seulement en partie l'H1a puisque la conception d'évaluation normative n'infléchit pas le sentiment d'auto-efficacité, comme cela a été stipulé.

4.2. Profils d'enseignants selon leur adhésion aux différentes croyances

L'analyse en cluster hiérarchique a montré qu'un découpage en trois groupes était le plus approprié. Ces groupes ont pu être mis en évidence lors de la seconde analyse en cluster, avec la méthode de K-moyenne. Leurs compositions (caractéristiques des croyances) étaient similaires avec les groupes distingués lors de la première analyse. Les résultats de l'analyse discriminante et de l'analyse multivariée ont confirmé que les différences entre les trois profils sont significatives : λ de Wilks = 0,116, $F(210) = 13,55$, $\eta^2 = 0,65$, $p < .05$. L'analyse univariée avec le test post-hoc de Bonferroni a également montré la distinction des trois profils selon les croyances. Les moyennes, les écarts-types pour chaque groupe (cluster) ainsi que les différences significatives avec les tailles d'effet sont présentés dans le tableau 3.

Les trois profils ont des effectifs proches : 47, dans le premier, 40, dans le deuxième et 35, dans le troisième (85 enseignants présentent des composantes manquantes et ne sont inclus dans aucun des clusters). Ces trois profils combinent d'une manière ou d'une autre les différentes croyances, ce qui confirme notre H2 selon laquelle on peut distinguer des typologies d'enseignants selon leur manière d'articuler diverses conceptions.

Le premier profil (47 enseignants) se distingue des deux autres par des valeurs élevées pour les facteurs renvoyant à l'idée que l'apprentissage consiste à faire des liens entre les connaissances et que l'intelligence est innée (voir le **Tableau 3**).

Tableau 3. Moyennes, écarts type des facteurs selon l'appartenance aux clusters

	Cluster A (n = 47)	Cluster B (n = 40)	Cluster C (n = 35)	F	η ²
	Moyenne (e.t)	Moyenne (e.t)	Moyenne (e.t)		
FAC1APP_Répétition	-0,14(0,96)a	0,17(0,83)a	0,31(0,93)a	2,55	0,04
FAC2APP_Implicite	-0,16(1,00)a	0,23(0,73)a	-0,20(1,03)a	2,60	0,04
FAC3APP_Déséquilibre	0,15(0,78)a	-0,55(0,59)b	0,89(0,68)c	40,35	0,40
FAC_APP_Décliv	-0,90(1,08)a	-0,26(0,61)b	0,89(0,76)a	19,46	0,25
FAC_APP_Transformation	-0,33(0,77)a	-0,07(0,49)b	0,89(1,16)a	22,93	0,28
FAC_APP_Intégration	0,56(0,73)a	-0,78(0,53)a	0,34(1,12)c	32,81	0,35
F1INT_rôle_connaiss	0,38(0,91)a	-0,05(0,81)b	-0,13(0,89)a	4,31	0,07
F2INT_rôle_interaction	-0,40(1,04)a	-0,36(0,66)b	0,67(0,58)b	20,92	0,26
F3INT_formes	-0,63(0,66)a	0,42(0,66)a	0,19(1,05)b	21,39	0,26
F4INT_inné_acquis	-0,14(0,88)a	-0,31(0,93)b	0,26(1,08)b	3,37	0,05
F5INT_compréhension	-0,10(0,93)a	-0,05(0,90)a	0,35(0,77)a	3,03	0,05
FAC1_EV_normative	0,14(0,98)a	-0,36(0,64)b	0,31(0,79)b	6,85	0,10
FAC2_EF_formative	0,00(0,70)a	-0,21(1,00)b	0,33(0,90)b	3,60	0,06
FAC_Auto-efficacité_gestion_classe	0,21(0,88)a	-0,57(0,75)b	0,59(0,87)c	19,02	0,25
FAC_Auto-efficacité_enseignement	-0,05(0,70)a	-0,51(0,68)b	0,57(0,80)c	20,55	0,26

*Pour chaque facteur, les moyennes avec des indices différents indiquent une différence significative à $p < 0,05$ (Bonferroni, post-hoc)

Par ailleurs, il s'oppose aux autres profils (scores très bas) par le fait qu'il n'accorde pas d'importance aux interactions dans le développement de l'intelligence et ne pense pas non plus qu'il existe différentes formes d'intelligence. Quant au positionnement face à l'évaluation, ce groupe se montre plus favorable à l'évaluation sommative dans une perspective normative. Il présente aussi des scores plus élevés sur le plan du sentiment d'auto-efficacité dans le domaine de gestion de la classe. On peut donc qualifier ce groupe comme « normatif ».

Les 40 enseignants du deuxième groupe partagent des croyances que l'apprentissage se réalise de manière implicite et que l'intelligence a des formes multiples et une origine héréditaire et stable (scores élevés pour ces conceptions). Ce qui les distingue des autres groupes, c'est leur positionnement assez défavorable à l'égard d'un ensemble de conceptions relatives à l'apprentissage (par déséquilibre, à l'intégration des connaissances dans un réseau) ainsi que face aux deux fonctions évaluatives. Ces enseignants manifestent de même un sentiment d'auto-efficacité pédagogique et de gestion de classe, très faible. Par conséquent, on peut les qualifier comme étant « désengageant » puisqu'il semble qu'ils s'attribuent un rôle faible dans les apprentissages des élèves.

Le troisième groupe, composé de 35 enseignants, affiche un attachement clair à un ensemble d'approches de l'apprentissage (par déséquilibre, par déclin, par transformation). Il attribue de même de l'importance aux interactions dans le développement de l'intelligence et pense que celle-ci a une origine évolutive. Les enseignants de ce profil pensent à la fois que l'évaluation remplit une fonction formative et sommative/normative et croient fortement en leurs compétences de « manier » l'enseignement et la classe. Vu ces caractéristiques, on peut qualifier ce profil comme « dynamique » et actif.

5. Discussion et conclusion

Partant du postulat que les croyances pédagogiques des enseignants s'organisent en système ou en réseaux, nous avons formulé deux hypothèses principales. La première soutenait l'idée de l'organisation des croyances en système et supposait concrètement que les conceptions de l'apprentissage et de l'intelligence affectent le sentiment d'auto-efficacité pédagogique, en partie par le biais des conceptions de l'évaluation (Rokeach, 1976 ; Woolfolk Hoy *et al.* 2006) ; la seconde, optait pour la formation des réseaux de croyances et considérait donc que tous les enseignants ne partagent pas les mêmes croyances et, partant, qu'il est possible de distinguer différents profils de croyances selon leur configuration plus ou moins cohérente (Crahay, 2002 ; Green, 1971 ; Kagan, 1992).

5.1. Dans quelle mesure et comment les croyances de l'apprentissage et de l'intelligence affectent le sentiment des enseignants en leur efficacité pédagogique ?

Les résultats de l'analyse structurale montrent que le sentiment d'auto-efficacité pédagogique est affecté par des croyances à propos de l'intelligence et de l'apprentissage. D'une part, lorsque les enseignants attribuent un rôle aux échanges avec le milieu dans le développement de l'intelligence et considèrent que l'apprentissage est un processus de construction active des connaissances, ils croient plus fortement que leurs actions pédagogiques peuvent favoriser la réussite des élèves. D'autre part, la croyance que l'intelligence a une origine fixe et que l'apprentissage résulte de processus implicites et cumulatifs, conduisent les enseignants à s'estimer peu capables à contrôler et à infléchir les apprentissages des élèves. Dans les deux cas, l'impact des conceptions de l'apprentissage et de l'intelligence s'exerce de manière directe, sans l'intervention des conceptions évaluatives, puisque celles-ci n'affectent pas le sentiment d'auto-efficacité, comme le montrent les résultats. Nos hypothèses H1a et H1b sont donc partiellement validées car les conceptions de l'évaluation semblent jouer un rôle limité et ne pas occuper une position intermédiaire, comme stipulé dans le modèle Woolfolk Hoy *et al.* (2006). On peut évoquer des éléments d'ordre méthodologique et conceptuel pour expliquer ce résultat. Il est possible que l'hétérogénéité et la taille limitée de l'échantillon, rendent difficile la mise en évidence des relations en recourant à des techniques de régressions linéaires. Cette difficulté peut de même provenir du fait que le construit « sentiment d'auto-efficacité » est multidimensionnel, comportant une dimension se rapportant en particulier à la

capacité de recourir à des pratiques évaluatives différenciées (Yan et Keung Cheng, 2015). Or, nous n'avons pas intégré une telle dimension dans notre recherche. Des travaux récents qui analysent les relations entre le sentiment d'efficacité relatif à l'utilisation des pratiques évaluatives régulatrices, et les intentions et les pratiques allant dans ce sens, montrent que ceux-ci sont fortement liés (Yan et Keung Cheng, 2015). Il faudrait donc poursuivre les recherches en ciblant et en incluant la mesure de cette dimension spécifique du sentiment d'auto-efficacité.

Quoi qu'il en soit, les résultats invoqués ci-dessus et notamment l'absence d'une interaction entre les conceptions évaluatives des enseignants et le sentiment d'auto-efficacité ne permettent pas de soutenir l'idée de la structuration des croyances pédagogiques des enseignants en système, comme cela a été avancé par Woolfolk Hoy *et al.* (2006) et Rokeach (1976). Certes, les conceptions de l'apprentissage et de l'intelligence interagissent de manière cohérente avec les conceptions évaluatives d'une part, et avec le sentiment d'auto-efficacité d'autre part. Cependant ces relations partielles et qui n'englobent pas les différentes catégories de croyances visées dans cette recherche, ne suffisent pas pour qualifier la structuration constatée de systémique.

Si le rôle des conceptions évaluatives relatives à l'évaluation ne ressort pas dans cette recherche, celui des croyances relatives au développement et à l'apprentissage des élèves apparaît clairement. Celles-ci interagissent de manière non négligeable avec les finalités évaluatives prises en considération par les enseignants, mais aussi avec son sentiment d'efficacité pédagogique. Ceci confirme le bien fondé des modèles théoriques et des travaux qui attribuent un rôle important aux croyances de l'apprentissage et de l'intelligence (Borko et Putham, 1996 ; Calderheald, 1996 ; Daniels et Shumow, 2003 ; Marcoux et Crahay, 2008 ; Midgley *et al.*, 1989 ; Stipek *et al.*, 2001 ; Woolfolk-Hoy *et al.*, 2006).

Ces résultats revêtent également une autre importance. Les constats que l'adoption d'une approche développementale de l'intelligence et constructive de l'apprentissage permet de privilégier des finalités formatives et mène les enseignants à croire en leurs capacités à favoriser les apprentissages, sont rassurants. Ceux-ci laissent penser que les enseignants qui se trouvent dans ce cas de figure, arrivent mieux à prendre en charge les difficultés scolaires des élèves et à gérer et dépasser les multiples obstacles rencontrés en classe. L'autre cas de figure est en revanche plus inquiétant. Croire que l'intelligence est non malléable, que l'apprentissage résulte globalement des processus implicites et cumulatifs, conduit comme on l'a observé, à privilégier la fonction normative de l'évaluation et à s'estimer peu capable d'induire des changements dans les apprentissages. Ceci a sans doute des conséquences pour le développement professionnel des enseignants, leurs pratiques ainsi que les élèves, comme le suggèrent les travaux cités dans l'introduction. La question qui surgit dès lors est de savoir comment s'est-elle tissée cette chaîne de croyances et comment peut-on la briser ? Pour tenter de répondre à cette question, certains chercheurs estiment qu'il faudrait interroger l'ensemble des facteurs contextuels qui seraient à l'origine du tissage des croyances des enseignants : culture et normes sociétales, expérience en tant qu'élève, effets de la formation initiale, vécus durant les stages, expériences pédagogiques (Brown, 2007). Notre recherche reste limitée sur ce plan et des investigations ultérieures seraient nécessaires.

Bien qu'importants, les résultats issus de la modélisation structurale doivent être interprétés avec prudence car le dispositif de notre recherche est de nature transversale. Celui-ci ne permet pas réellement de cerner des relations de causalité entre les croyances des enseignants et de savoir lesquelles sont centrales ou davantage ancrées. Pour aller dans ce sens et afin de mieux appréhender l'organisation et l'interaction entre les différentes croyances, il faudrait poursuivre les investigations en adoptant des plans de recherches longitudinaux.

5.2. Les différents types de croyances des enseignants s'organisent-ils en réseaux ?

Les résultats issus des analyses typologiques ont mis en évidence différentes configurations des croyances pédagogiques des enseignants, plus ou moins cohérentes, et permettent donc de soutenir l'idée que celles-ci s'intègrent en réseaux, conformément à la théorie de Green (1971).

Ce constat est valable pour l'ensemble des croyances examinées et les profils qu'elles forment (H2). Ainsi, l'analyse typologique a révélé trois profils selon la manière dont les enseignants combinent et partagent les croyances, ce qui conforte notre H2. D'abord, en ce qui concerne les croyances relatives à l'intelligence, les enseignants manifestent des positions assez tranchées. En revanche, en ce qui concerne l'apprentissage, celui-ci est considéré davantage comme un processus complémentaire dans lequel certaines visions de l'apprentissage, s'articulent sans vraiment s'opposer. C'est au même constat que nous avons abouti en ce qui concerne l'évaluation. Ces résultats nous amènent à penser que les enseignants que nous avons interrogés semblent se distinguer entre eux, sur la base de leurs théories de l'intelligence, qui constituent des sortes d'îlots de rationalité autour desquels gravitent des idées plus ou moins complémentaires ou contradictoires à propos de l'apprentissage, de l'évaluation et de l'auto-efficacité. Dans ce sens, nos constats montrent le bien fondé du postulat de Hofer et Pintrich (1997) concernant à l'organisation des croyances épistémiques en îlots de rationalité.

L'apport des résultats des analyses typologiques ne se limite pas uniquement à la mise en évidence des réseaux de croyances. Ceux-ci sont intéressants car ils ont permis de distinguer des profils d'enseignants contrastés dont les caractéristiques du raisonnement interpellent. Ainsi, d'une part, un profil assez dynamique se forme en affichant un fort sentiment d'efficacité, conjugué à diverses conceptions de l'apprentissage et de l'intelligence mais mettant en avant le postulat de l'éducabilité. Ce profil paraît donc composé d'enseignants s'attribuant une responsabilité importante et qui arrivent certainement à l'assumer en classe et à garder le sentiment de contrôle mêmes dans les situations les plus contraignantes. Sur ce point les résultats sont rassurants. Ils sont en revanche préoccupants si l'on se centre sur le profil « désengageant » qui réunit des enseignants qui s'attribuent un rôle faible, croient en la non-malléabilité des capacités intellectuelles et privilégient les pratiques sélectives. Cela suscite légitimement les interrogations sur le plan de la recherche et de la formation des enseignants. Sur le plan de la recherche, on peut se demander si ce raisonnement se traduit dans les actions des enseignants et/ou celles des élèves ? Si c'est oui, dans lesquelles et comment ? Pour répondre à ces interrogations, il est nécessaire de mener des études qualitatives approfondies (par observation en classe et entretiens) auprès des enseignants issus du profil en question.

Sur le plan de la formation, la persistance de raisonnements et de réseaux de croyances des enseignants associant des idées remettant en cause le pari de l'éducabilité montre qu'un travail important reste à accomplir afin de briser ce tissage de croyances qui mène certains enseignants à baisser les bras et à « démissionner » : c'est le cas notamment des enseignants réunis dans le profil que nous avons nommé « désengageant ». L'une des pistes que l'on peut suggérer pour avancer dans cette perspective serait d'envisager des formations plus ciblées et approfondies autour de la problématique des causes et des origines des difficultés d'apprentissage ainsi que de leurs traitements dans des situations pédagogiques concrètes.

Note

1. Des termes variés sont employés pour désigner le concept de «teachers beliefs» : croyances, conceptions, connaissances, représentations. Une distinction claire entre eux, n'est à l'heure actuelle pas établie dans la littérature et souvent, ils sont utilisés de manière interchangeable. C'est cette option que nous avons choisi aussi tout en considérant que les « connaissances » renvoient à des faits factuels et vérifiables alors que les croyances de nature subjective, se rapportent à des idées non validées (Woolfolk *et al.*, 2006). Selon nous, une « conception » se trouve à l'intersection entre ces deux termes car celle-ci peut être composée de faits valides (connaissances), comme des convictions ou idées du sens communs et non vérifiées (croyances).

Références bibliographiques

- BANDURA, Albert. *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck Université, 2003, 860 pages.
- BORKO, Hilda et PUTNAM, Ralph. «Learning to teach». In D. Berliner et R. Calfee, *Handbook of educational psychology*, New York, MacMillan, 1996, pp. 673-708.
- BROWN, Gavin. «Integrating teachers' conceptions: Assessment, teaching, learning, curriculum, and efficacy». In B. Klein (ed.), *New Teaching and Teacher Issues*, New York, Nova Science, 2007, pp. 1-50.
- CALDERHEAD, James. «Teachers: Beliefs and knowledge». In D. Berliner et R. Calfee (ed.), *Handbook of educational psychology*, New York, Macmillan, 1996, pp. 709-725.
- CAPRARA Gian Vittorio; BARBARANELLI Claudio; STECA Patrizia et MALONE, Patrick. Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level, *Journal of School Psychology*, n° 44, 2006, pp. 473-490.
- CLARK, Christopher et PETERSON, Penelope. «Teachers' thought processes». In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*, New York, Macmillan, 1984, pp. 255-296.
- COLADARCI, Theodore. Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching, *Journal of Experimental Education*, n° 60, 1992, pp. 323-337.
- CRAHAY, Marcel. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles, De Boeck Université, 2007, 332 pages.
- CRAHAY, Marcel. «Enseigner, entre réussir et comprendre, théorie implicite de l'éducation et pensée des enseignants experts. Essai de recadrage socioconstructiviste». In J. Donnay et M. Bru (ed.), *Recherche, pratique et savoirs en Éducation*, Bruxelles, De Boeck, 2002, pp.107-132.
- CRAHAY, Marcel; WANLIN, Philippe; ISSAIEVA, Elisabeth et LADURON, Isabelle. Fonction, structuration et évolution des croyances des enseignants, *Revue Française de Pédagogie*, n° 172, 2010, pp. 85-129.
- DANIELS, Denise et SHUMOW, Lee. Child development and classroom teaching: A review of the literature and implications for educating teachers, *Applied Development Psychology*, n°23, 2003, pp. 495-526.
- DE NEVE, Debbie; DEVOS, Geert et TUYTENS, Melissa. The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction, *Teaching and Teacher Education*, n° 47, 2015, pp. 30-41.
- DWECK, Carole. *Self-theories: their role in motivation, personality, and development*. Hove, UK, Psychology Press, 1999, 234 pages.
- GREEN, Thomas. *The activities of teaching*. New York, McGraw-Hill, 1971, 234 pages.
- GUSKEY, Thomas. Staff development and the process of teacher change, *Educational Researcher*, n° 5, 1986, pp. 5-12.

- HOFER, Barbara et PINTRICH Patrick. The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning, *Review of Educational Research*, n° 1, 1997, pp. 88-140.
- HOLZBERGER, Doris; PHILIPP, Anja et KUNTER Mareike. How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, n° 3, 2013, pp. 774-786.
- HOY, Wayne et WOOLFOLK Anita. Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools, *The Elementary School Journal*, n° 4, 1993, pp. 355-372.
- ISSAIEVA, Elisabeth et CRAHAY, Marcel. Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et étude de leurs relations, *Mesure et Évaluation en Éducation*, n°1, 2010, pp. 31-62.
- ISSAIEVA, Elisabeth et CRAHAY, Marcel. *Primary school teachers and learning: An analysis of their conceptions and profiles*. 15th Biennial EARLI conference for Research on Learning and Instruction. Munich, 27-31 août 2013. Disponible sur l'internet : <http://www.earli2013.org/media/documents/EARLI2013_programme_25.8.2013.pdf> (consulté le 29 octobre 2013).
- ISSAIEVA, Elisabeth et CRAHAY, Marcel. Conceptions et postures des enseignants du primaire à propos de l'intelligence, *La Revue des Sciences de l'Éducation, Québec*, n°1, 2014, pp. 129-156.
- KAGAN, Dona. Implications of research on teacher belief, *Educational Psychologist*, n° 27, 1992, pp. 65-90.
- MARCOUX, Gery et CRAHAY, Marcel. Mais pourquoi continuent-ils à faire redoubler ? Essai de compréhension du jugement des enseignants, *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 3, 2008, pp. 501-518.
- MIDGLEY, Carol; FELDLAUFER, Helen et ECCLES, Jacquelynne. Student-teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school, *Child Development*, n° 60, 1989, pp. 375-395.
- PAJARES, Franck. Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up the messy construct, *Review of Educational Research*, n° 3, 1992, pp. 307-332.
- RICHARDSON, Virginia. «The role of attitudes and beliefs in learning to teach». In J. Sikula, *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, MacMillan, 1996, pp. 102-119.
- ROKEACH, Milton. *Beliefs, attitudes and values : A theory of organization and change*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers. 1976, 322 pages.
- SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform, *Harvard Educational Review*, n°1, 1987, pp. 1-22.
- SKAALVIK, Einar et SKAALVIK Sidsel. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout, *Journal of Educational Psychology*, n° 99, 2007, pp. 611- 625.
- SMITH, Mary. «Teacher's beliefs about retention». In L. A. Shepard et M. L. Smith (ed.), *Flunking Grades. Research and Policies on Retention*, Briston, Flamer Press, 1990, pp. 132-151.
- STIPEK, Debora; GIVVIN, Karen; SALMON, Julie et MACGYVERS, Valanne. Teacher's beliefs and practices related to mathematics instruction, *Teaching and Teacher Education*, n°17, 2001, pp. 213-226.
- TSCHANNEN-MORAN, Megan et WOOLFOLK HOY, Anita. Teacher efficacy: capturing an elusive construct, *Teaching and Teacher Education*, n° 17, 2001, pp. 783-805.
- VAN DINTHER, Mart; DOCHY, Filip; SEGERS, Mien et BRAEKEN Johan. Student perceptions of assessment and student self-efficacy in competence-based education, *Educational Studies*, n° 3, pp. 330-351.

- WOLTERS, Christopher et DAUGHERTY Stacy. Goal structures and teachers' sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic level, *Journal of Educational Psychology*, n° 99, 2007, pp. 181-193.
- WOOLFOLK, Anita et HOY, Wayne. Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control, *Journal of Educational Psychology*, n°1, 1990, pp. 81-91.
- WOOLFOLK HOY, Anita; DAVIS, Heather et PAPE, Stephen. «Teachers' knowledge and beliefs». In P. Alexander et P. Winne, *Handbook of educational psychology*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, 2006, pp. 715-737.
- YAN, Zi; KEING CHENG, Eric. Primary teachers' attitudes, intentions and practices regarding formative assessment, *Teaching and Teacher Education*, n° 45, 2015, pp. 128-136.

Resumen:

La cuestión de la estructuración de las creencias pedagógicas de los docentes en sistema y en redes es considerada como esencial para entender su funcionamiento profesional y sus prácticas. La presente investigación se inscribe en esa perspectiva. Partiendo de la literatura en dominio, nosotros hemos adelantado dos hipótesis principales: 1. Las concepciones de los docentes tuvo en consideración que el aprendizaje y la inteligencia están ligados y afectan la impresión de eficacia pedagógica, en parte por intermedio de las concepciones de la evaluación; 2. Todos los docentes no comparten las mismas concepciones y creencias, y es posible de distinguir diferentes perfiles según la manera de articularlos. Para poner a prueba nuestras hipótesis, nosotros hemos conducido una investigación por cuestionario cerca de alrededor 200 docentes de la escuela primaria y realizado una serie de análisis estadísticos: modelizaciones en ecuaciones estructurales y análisis tipológicos. Los resultados confirman parcialmente la primera hipótesis y ponen en evidencia tres perfiles de los docentes según la configuración de las creencias investigadas: “normativo”; “sin compromiso”; y “activo”.

Palabras clave: Concepción del aprendizaje – Concepción de la inteligencia – Impresión de auto-eficacia – Concepciones evaluativas – Creencias pedagógicas – Docente.

Abstract

The issue of structuring of educational beliefs of teachers in the system or network is considered essential to understanding their professional roles and their practices. Our study falls within this context. Based on existing literature in the field of pedagogical beliefs, we formulate two main assumptions: 1. Teachers' conceptions with regard to learning and intelligence are interconnected and affect their sense of teaching efficiency, partly through their conceptions of evaluation; 2. All teachers do not share the same conceptions and beliefs, and it is possible to distinguish different profiles according to the relationships between them. To test our hypotheses, we distributed approximately 200 questionnaires among primary school teachers and carried out a series of statistical analyses: structural equation modelling and cluster analyses. Our findings partially confirm our first hypothesis and highlight three teacher profiles based on the configuration of the beliefs analysed: “normative”; “disengaged” and “active”.

Keywords: Conceptions of learning – Conception of intelligence – Self-efficacy – Teachers beliefs – Conceptions of assessment – Teacher

Resumo

A questão da estruturação das crenças pedagógicas dos professores no sistema ou em rede é considerada essencial para a compreensão do seu funcionamento profissional e das suas práticas. Esta investigação inscreve-se nessa perspetiva. Com base na literatura nesta área, avançámos duas hipóteses principais: 1. As concepções dos professores em relação à aprendizagem e à inteligência estão relacionados e afetam o seu sentimento de eficácia pedagógica, em parte através das concepções de avaliação; 2. Nem todos os professores partilham as mesmas concepções e crenças, e é possível distinguir diferentes perfis, em conformidade com a maneira de os articular. Para testarmos as nossas hipóteses, fizemos uma investigação por meio de um questionário a cerca de 200 professores do ensino primário e uma série de análises estatísticas (modelizações em equações estruturais e análises tipológicas). Os resultados confirmam parcialmente a primeira hipótese e evidenciam três perfis de professores segundo a configuração das crenças investigadas: «normativo»; «sem compromisso» e «ativo».

Palavras-chave: Conceção da aprendizagem – Conceção da inteligência – Sentimento de autoeficácia – Concepções avaliativas – Crenças pedagógicas – Professor