

**CONCEPTIONS DE L'EVALUATION, DE L'APPRENTISSAGE, DE L'INTELLIGENCE
ET SENTIMENTS D'AUTO-EFFICACITE CHEZ LES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE :
QUELS LIENS ?**

Elisabeth Issaieva *, Marcel Crahay **

* Université de Genève
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
moubara6@etu.unige.ch
*Service de la recherche en éducation
Département de l'instruction publique
12, quai du Rhône
CH-1205 Genève
elisabeth.moubarak@etat.ge.ch

**Université de Genève
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
40, Boulevard du Pont d'Arve
CH-1205 Genève
marcel.crahay@unige.ch
** Université de Liège
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Belgique

Mots-clés : sentiment d'auto-efficacité, croyances des enseignants, nature des croyances des enseignants, liens entre les croyances des enseignants

Résumé. La présente étude se donne pour objectif d'examiner les relations entre les conceptions qu'ont les enseignants primaires à l'égard de l'évaluation, de l'intelligence, de l'apprentissage et leurs sentiments d'auto-efficacité pédagogique. Pour ce faire, nous avons d'abord tenté d'identifier les quatre paramètres en question par le biais d'un questionnaire. 203 enseignants de l'enseignement primaire ont participé à cette étude. Les analyses factorielles exploratoires ont dévoilé des conceptions multiples en ce qui concerne les quatre croyances. Les résultats montrent également que les quatre variables ne sont pas indépendantes et qu'il existe des liens entre certains facteurs leur appartenant.

1. Introduction

Les enseignants qui croient fortement qu'ils ont la capacité d'influencer les apprentissages des élèves (sentiment d'efficacité pédagogique élevé), ont une vision plus optimiste à l'égard des élèves, s'investissent davantage dans des tâches d'enseignement, utilisent peu de sanction, soutiennent plus les élèves en difficulté et se montrent plus favorables à la mise en place des nouvelles pratiques pédagogiques (Coladarci, 1992 ; Gibson & Dembo, 1984 ; Guskey, 1988 ; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998 ; Woolfolk & 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.

Ces résultats attribuent donc une place importante à la perception d'auto-efficacité de l'enseignant au sein de son système motivationnel et de son fonctionnement professionnel. Ceci apparaît, par

ailleurs, clairement dans le modèle que proposent Woolfolk Hoy, Davis et Pape (2006). Selon eux, les croyances ayant trait à l'identité professionnelle et au sentiment d'efficacité (*self efficacy*) sont au centre du fonctionnement psychologique des enseignants ; ils estiment qu'elles sont cruciales pour l'adaptabilité des enseignants aux situations mouvantes et souvent conflictuelles qu'ils doivent gérer.

De même, les résultats de ces études incitent à penser que le sentiment d'auto-efficacité ne serait pas indépendante des autres catégories de croyances (conceptions) d'ordre psychologique et/ou pédagogique (Kasimatis, Miller & Marcussen, 1996 ; Taberno & Wood, 1999). Afin de mieux cerner son rôle dans le fonctionnement professionnel de l'enseignant, il paraît nécessaire d'explorer ses interactions avec les autres croyances, supposant en quelque sorte une irradiation de ce sentiment sur l'ensemble des croyances des enseignants. C'est l'objectif de la présente recherche dans laquelle nous avons fait l'option de cibler les croyances qui ont été rarement investiguées jusqu'à présent. Parmi ces croyances on peut citer celles relatives aux pratiques d'évaluation et d'enseignement, mais aussi celles qui ont trait à l'apprentissage et à la nature de l'intelligence. Plus précisément, la présente recherche tente notamment de voir dans quelle mesure les croyances (conceptions) des enseignants du primaire à propos des pratiques évaluatives, de l'apprentissage, de l'intelligence interagissent entre elles, mais aussi avec leur sentiment d'auto-efficacité.

2. Cadre théorique

2.1 A propos de la structuration des croyances des enseignants

Cette recherche s'inscrit dans le cadre des travaux qui considèrent que les diverses croyances sont inter-reliées. Ainsi, dans la théorie de Rokeach (1976), les croyances sont structurées en cinq classes (des plus primitives et fondamentales aux moins primitives) et forment une structure mentale complexe que l'auteur appelle un système de croyances (*belief system*). 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. Cette thèse est soutenue par beaucoup d'auteurs en ce qui concerne les croyances des enseignants (Néspor, 1987 ; Nisbett & Ross, 1980 ; Pajares, 1992 ; Peterman, 1991 ; Posner et al., 1982) : celles-ci seraient structurées en système. Pajares (1992) est, quant à lui, plus nuancé. Il précise que les croyances diffèrent entre elles en intensité et en persistance (ancrage plus profond des plus anciennes) et bien qu'elles forment des réseaux, l'auteur n'exclut pas l'existence de contradictions.

Richardson (1996) propose un modèle conceptuel selon lequel, les croyances des enseignants seraient structurées en strates superposées ou en réseaux conceptuels plus ou moins articulés. Autrement dit, les différents types de croyances ne seraient pas cloisonnés, mais plutôt situés dans un vaste réseau de connexions complexes.

Green (1971) suggère par ailleurs que les personnes peuvent organiser leurs croyances en *clusters* (grappes, ensembles de croyances), plus ou moins isolés les uns des autres, voire totalement dépourvus de relations entre eux.

Malgré ces différentes perspectives développées depuis plus de trente ans, rares sont les travaux empiriques qui ont exploré les liens entre les croyances des enseignants de manière systémique. Ainsi, une étude récente met en évidence des relations significatives entre une conception innéiste de l'intelligence, des croyances épistémologiques selon lesquelles les connaissances sont certaines et transmises par une autorité externe ainsi qu'une conception traditionnelle de l'enseignement apprentissage (Chan et Elliott, 2004). Certains chercheurs ont trouvé un lien positif existant entre une conception environnementaliste de l'intelligence et un niveau élevé d'auto-efficacité (Kasimatis, Miller & Marcussen, 1996 ; Taberno & Wood, 1999).

Ces quelques études ne suffisent pas pour clarifier comment se structurent et s'organisent les différentes croyances de l'enseignant de manière à former un ensemble consistant ou non (à la lumière du paradigme de la consistance cognitive en psychologie sociale). Il reste, selon nous, beaucoup à faire dans cette perspective.

2.2 *Le concept de croyance*

Le concept de croyance est difficile à définir (Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron, soumis). Si les travaux francophones préfèrent utiliser le terme de représentation (Gilly, 1980; Mugny & Carugati, 1985), la recherche anglo-saxonne, quant à elle, a privilégié, et continue de privilégier l'étude des croyances des enseignants en employant une terminologie diverse : théories implicites, conceptions, connaissances, préconceptions (Bandura, 1986; Clark & Peterson, 1986, Lortie, 1975; Nisbett & Ross, 1980; Rokeach, 1976; Smith, 1990; Woolfolk Hoy & Murphy, 2001). Bien que ces termes aient des définitions subtilement différentes, ils sont difficilement différenciables. Dans sa revue de la littérature, Pajares (1992) les considère comme interchangeables. Il y a là un parti pris quelque peu commode ; il se justifie dans la mesure où, par-delà les différences terminologiques, un courant de recherches relatif aux enseignants porte sur leurs « *constructions mentales de l'expérience – souvent condensées et intégrées dans des schémas ou des concepts* » (Siegel, 1985, p. 351).

Pour notre part, nous employons les termes conceptions, croyances et perceptions de manière interchangeable, considérés comme des idées ou des propositions, conscientes ou inconscientes, inférées à partir de ce que les enseignants disent (celles-ci pouvant être précédées par la phrase je crois que...).

3. **Objectif**

Le but de la présente recherche est d'examiner les relations entre trois types de croyances : croyances pédagogiques, ayant trait à l'évaluation ; croyances psychologiques ayant trait notamment au développement de l'intelligence et à l'apprentissages ; croyances à propos de l'identité personnelle (sentiment d'auto-efficacité). Pour ce faire, nous avons d'abord tenté de répondre aux questions suivantes :

- 1) Quelles sont les perceptions des enseignants de l'auto-efficacité pédagogique ?
- 2) Comment l'évaluation scolaire est-elle perçue par les enseignants ?
- 3) Comment l'apprentissage est-il perçu par les enseignants ?
- 4) Comment l'intelligence est-elle perçue par les enseignants ?

Ensuite, nous avons exploré les relations entre ces différentes catégories de croyances entre elles et, plus particulièrement, avec la perception d'auto-efficacité des enseignants.

4. **Méthode**

4.1 *Sujets et procédure*

Deux cent trois enseignants (73 % de femmes et 27 % d'hommes) du primaire ont répondu au questionnaire qui leur a été soumis. Ils proviennent de 39 écoles primaires situées dans trois circonscriptions du département de la Haute-Savoie en France.

4.2 Instruments de mesure

Les diverses croyances des enseignants qui nous intéressent ont été cernées par le biais d'un questionnaire composé de 4 échelles de mesure. Chacune de ces échelles nous a permis de recueillir des informations à propos d'un type de croyance en particulier. Toutes les échelles sont de type «Likert » à 4 modalités de réponse (« pas du tout d'accord », « plutôt pas d'accord », « plutôt d'accord », et « tout à fait d'accord »).

4.2.1 Echelle de mesure des perceptions de l'auto-efficacité des enseignants (PAE)

L'échelle que nous avons utilisée en vue d'identifier les perceptions l'auto-efficacité des enseignants se compose de 25 items (élaborée par Crahay). Elle permet d'appréhender deux dimensions : la perception de l'efficacité générale et la perception de l'efficacité personnelle. Aussi, l'échelle s'organise autour de 4 domaines de compétence : enseignement ; gestion de classe ; contrôle sur les influences sociales ; motivation des élèves. Par conséquent, l'enseignant peut estimer ses compétences selon ces 4 domaines.

4.2.2 Echelle de mesure des conceptions de l'évaluation des enseignants (CEEN)

Cette échelle, composée de 20 items, a été construite à partir du présupposé que l'évaluation scolaire peut être perçue sous deux angles : soit comme un processus formateur visant la maîtrise de savoirs, soit comme un processus normatif valorisant les performances (Issaieva & Crahay, 2010).

4.2.3 Echelle de mesure des conceptions de l'apprentissage des enseignants (CA)

Cette échelle est composée de 33 items se rapportant à 7 dimensions qui tournent autour des notions suivantes (élaborée par Crahay) : déclic, répétition, compréhension, déséquilibre, lien avec les connaissances antérieures, pas besoin de comprendre et abandon des connaissances antérieures).

4.2.4 Echelle de mesure des conceptions de l'intelligence des enseignants (PAE).

Cette échelle (élaborée par Crahay) est composée de 45 items et permet de cerner 10 dimensions qui portent sur les notions suivantes : inné/ acquis, milieu, effort, lien ou non entre la mémoire et l'intelligence, interaction, accumulation, style d'apprentissage, compréhension et confiance en soi.

5. Résultats

Afin d'identifier les perceptions des enseignants de l'auto-efficacité, ainsi que leurs croyances en matière d'évaluation, d'apprentissage et d'intelligence), nous avons réalisé des analyses factorielles exploratoires, avec rotation oblique (Promax) en vue d'observer s'il existe d'éventuels liens entre les facteurs à l'intérieur des échelles. Dans un deuxième temps, nous avons procédé à l'examen des corrélations entre les facteurs ainsi apparus.

5.1 Perception de l'auto-efficacité des enseignants (PAE).

L'analyse factorielle conduite sur les données recueillies à l'aide de l'échelle PAE a fait apparaître 6 facteurs qui couvrent 54,8 % de la variance observée. Les saturation de la plupart des items sont élevés (23 sur 25) et tous les facteurs présentent une bonne cohérence interne. Le premier et le deuxième facteurs contribuent à expliquer une part importante de la variance observée : respectivement, 28,2 % et 11,5 %. Quant aux quatre facteurs qui suivent, il leur revient respectivement 5,2 %, 3,3 %, 3,1 %, et 3,5 % de la variance totale. Le premier facteur réunit les items relatifs aux compétences relationnelles des enseignants en classe : créer un climat de travail

favorable, avoir des relations de confiance avec les élèves et savoir les encourager. Par conséquent, on peut considérer que ce facteur renvoie à une perception d'efficacité personnelle qui relève du domaine de climat en classe et qui met en avant les habiletés sociales et relationnelles. Le deuxième facteur 2 regroupe les items qui concernent les compétences des enseignants à enseigner et à mener les élèves à la réalisation des tâches scolaires. Le troisième facteur se compose de 5 items selon lesquels les enseignants estiment que le corps enseignant de manière générale ne peut faire réussir tous les élèves et qu'il ne peut qu'exercer un contrôle faible sur les facteurs externes (caractéristiques personnelles et motivationnelles des élèves). On peut donc, le qualifier comme un facteur d'efficacité générale à orientation plutôt négative. Le quatrième facteur renvoie aux items permettant à l'enseignant d'estimer ses compétences à diagnostiquer les difficultés scolaires et à aider les élèves. Selon le cinquième facteur, la perception de l'efficacité pédagogique renvoie aux capacités personnelles à gérer la discipline en classe. Enfin, le sixième facteur renvoie à une vision de l'efficacité selon laquelle le corps enseignant peut exercer un effet sur les facteurs externes (familiaux, sociaux).

En résumé, on peut donc dire que les enseignants distinguent l'efficacité personnelle (4 facteurs) de l'efficacité générale (2 facteurs) et qu'ils appréhendent ces deux paramètres de manière différente. L'analyse exploratoire fait également apparaître des intercorrélations modérées entre 5 facteurs (le 1^e, 2^e, 4^e, 5^e et 6^e) allant de 0,28 à 0,41.

5.2 Conceptions de l'évaluation scolaire par les enseignants (CEEN)

L'analyse factorielle exploratoire portant sur l'échelle qui permet de cerner les conceptions des enseignants en matière d'évaluation scolaire met en évidence 5 facteurs qui couvrent 72,3 % de la variance observée. Chacun des trois premiers facteurs contribue à expliquer une part importante de la variance observée : respectivement, 18,7 %, 27,1 % et 16,5 %. Quant au quatrième et cinquième, ils leur reviennent respectivement, 5,4 % et 4,4 % de la variance. Tous les items de l'échelle sont saturés fortement par les différents facteurs observés et se regroupent de manière cohérente en fonction de la dichotomie formative *versus* normative. Ainsi, les 10 items relatifs à la notion normative de l'évaluation se répartissent sur trois facteurs (le 1^e, le 4^e et le 5^e) et permettent de distinguer trois visions de ce type d'évaluation. Le facteur 1, organisé autour de 6 items, envisage l'évaluation comme un moyen de repérer les élèves en fonction de leurs aptitudes cognitives et compétences scolaires. Selon le facteur 4, l'évaluation est vue comme une sanction et d'après le facteur 5 comme un bilan de compétences. Quant aux 10 items renvoyant à la conception formative de l'évaluation, ils sont saturés par les facteurs 2 et 3. Le facteur 2 renvoie à une conception de l'évaluation envisagée comme une procédure de repérage et de diagnostic des difficultés et des progrès des élèves. Les items qui renvoient à la fonction régulatrice de l'évaluation apparaissent dans le facteur 3.

En définitive, l'analyse révèle qu'il existe cinq manières de percevoir l'évaluation scolaire. Elle fait également apparaître des corrélations modérées entre les facteurs ayant la même visée évaluative, notamment entre les deux facteurs correspondant à la conception formative de l'évaluation ($r = 0,32$) et entre les trois facteurs relevant de la conception normative (repérage des aptitudes, bilan et sanction, indices de corrélation allant de 0,31 à 0,34).

5.3 Conception de l'intelligence et de son développement par les enseignants (CID).

L'analyse exploratoire réalisée sur les données issues de l'échelle permettant de voir comment les enseignants conçoivent l'intelligence et son développement a produit une solution à 7 facteurs dont la valeur propre est supérieure à 1. Elle explique en tout 54,84% de la variance totale observée et présente des saturations fortes pour une quarantaine d'items. La consistance interne relevant d'un même facteur est bonne.

Le premier facteur explique 13,47% de la variance et regroupe dix items considérant que l'intelligence se développe grâce à l'interaction avec le milieu (social et physique) et grâce aux

stimulations d'autrui (soutien affectif et climat favorable). Cette manière d'appréhender le développement de l'intelligence relève donc d'une conception que l'on pourrait qualifier de « socio-constructiviste ». Le deuxième facteur (expliquant 12.03% de la variance) renvoie aux items qui ne considèrent pas que la culture générale et l'accumulation de connaissances permettraient le développement de l'intelligence. Autrement dit, les connaissances ne sont pas considérées comme facteur de développement de l'intelligence. Le troisième facteur (expliquant 8.20% de la variance) se compose des items qui font le lien entre la rapidité de la compréhension et l'intelligence. Selon eux, les élèves intelligents ont également une rapidité d'esprit. Les items qui en revanche n'associent pas l'intelligence à la mémoire se retrouvent dans le quatrième facteur expliquant 6.48% de la variance. Le cinquième facteur (expliquant 5.96% de la variance) s'organise autour des items selon lesquels l'intelligence serait à la fois héréditaire et fixée à la naissance, et se développerait via « un processus de maturation biologique ». Ce facteur renvoie donc à une conception « innéiste » de l'intelligence. Le sixième facteur qui couvre 4.60% de la variance regroupe les items qui estiment que les aptitudes intellectuelles ne sont pas d'origine génétique et qu'elles peuvent se modifier et évoluer grâce au milieu. On retrouve par conséquent ici, une conception opposée à celle relevée par le facteur 4. Le septième et dernier facteur (expliquant 4.09% de la variance) s'articule autour des items considérant qu'il existe des différents types et styles d'intelligence.

Les résultats issus de l'analyse présentée montre que les enseignants ont multiples façons de percevoir l'intelligence. Entre ces multiples dimensions, il ne semblerait pas qu'il existe des relations. Les rares corrélations observées ne sont en effet pas significatives.

5.4 Conceptions de l'apprentissage des enseignants (CA)

Comme pour les échelles précédentes, une analyse factorielle exploratoire a été effectuée afin de mettre en évidence les conceptions qu'ont les enseignants en matière d'apprentissage. La structure factorielle obtenue présente 7 facteurs d'une valeur supérieure à 1 et expliquant en tout 65.34% de la variance totale. Les items partagés entre tous les facteurs sont saturés fortement.

Le trois premiers facteurs expliquent une part importante de la variance totale (respectivement, 20,36 %, 12,83 % et 10,27% de la variance). Le premier facteur (20,36 % de la variance) renvoie aux items qui s'articulent autour de la notion de « répétition ». L'apprentissage s'y réalise en répétant et en s'entraînant. Le deuxième facteur (12,83 % de la variance) comporte les items accordant de l'importance à l'« expérience directe » dans l'apprentissage et les items considérant que l'apprentissage ne nécessite pas la compréhension. Dans le troisième facteur (10,27% de la variance) se retrouvent les items selon lesquels les élèves apprennent lorsqu'ils sont confrontés à des situations-problèmes. Cette vision relève donc d'une conception « constructiviste ». Le quatrième facteur (expliquant 7,37% de la variance) regroupe les items attribuant une importance à l'intégration de nouvelles connaissances dans un réseau de connaissances déjà existantes. Les items renvoyant à la place du déclic forme le cinquième facteur (expliquant 5,66% de la variance). Le sixième facteur (4,88% de la variance) s'articule autour des items envisageant l'apprentissage comme une remise en question des connaissances antérieures. Le septième et dernier facteur couvrant 4,09% de la variance se compose des items estimant que l'apprentissage procède par étape et nécessite une compréhension approfondie.

L'analyse des relations entre les facteurs a mis en évidence des corrélations significatives et (positives) mais plutôt modérées entre certains facteurs. Ainsi, le troisième facteur renvoyant à une conception « constructiviste » est lié au facteur 4 ($r = 0,31$) et au facteur 5 ($r = 0,37$) ; et le septième est également associé au facteur 4 ($r = 0,31$) et facteur 5 ($r = 0,36$).

5.5 Exploration des liens entre les perceptions de l'auto-efficacité des enseignants et leurs conceptions de l'évaluation

L'examen de corrélations entre les scores factorisés des différents facteurs ainsi identifiés, révèle quelques relations significatives. Le facteur d'efficacité générale à orientation plutôt négative est lié positivement aux deux conceptions normatives de l'évaluation (facteur « repérage des aptitudes » et « facteur bilan »). La corrélation est plus forte entre le facteur « efficacité générale négative » et le facteur « repérage des aptitudes » ($r= 0.48$ **, $p=.01$) et plus modérée pour l'« efficacité générale négative » et l'« évaluation bilan » ($r= 0.34$ **, $p=.01$). Par ailleurs, des relations négatives, mais non significatives se dégagent entre le facteur d'« efficacité générale négative » et les conceptions d'évaluation formative. En revanche, ces dernières sont liées positivement (corrélations significatives plutôt modérées pour la plupart, allant de 0,31 à 0,40) avec les 3 facteurs suivants de perception d'auto-efficacité : celui qui met en avant les compétences d'enseignement, de diagnostic et d'aide des élèves en difficulté, et celui d'efficacité générale positive, qui envisage notamment que l'enseignant peut contrecarrer les influences sociales négatives. Par ailleurs, ces 3 facteurs de perception de l'auto-efficacité sont liés négativement aux conceptions normatives de l'évaluation, mais de manière non significative.

5.6 Exploration des liens entre les conceptions de l'apprentissage et de l'intelligence

La plupart des corrélations observées entre certains des facteurs issus de deux échelles sont d'une faible ampleur ou modérées (allant de 0,19 à 0,33). Une seule corrélation est plus élevée, d'une valeur de 0.44. Elle s'observe entre le facteur 4 de l'échelle « intelligence » (absence de lien entre la mémoire et l'intelligence) et le facteur 1 de l'échelle « apprentissage » (apprentissage par répétition et mémorisation). Par ailleurs, le facteur « répétition est également lié de manière plus faible à 3 autres facteurs de l'échelle intelligence (3^e : lien entre la rapidité de la compréhension et l'intelligence ; 5^e : conception « innéiste » ; 6^e : « l'intelligence est malléable »).

Le premier facteur de l'échelle « intelligence » de type « socio-constructiviste » est associé au de manière positive aux facteurs 2 (« expérience directe »), 3 (apprentissage en passant par des obstacles) et 4 (intégration des nouvelles connaissances) de l'échelle « apprentissage ».

5.7 Exploration des liens entre les conceptions de l'apprentissage, de l'intelligence et celles relatives à l'évaluation et à l'auto-efficacité

Les conceptions de l'évaluation ne semblent pas être associées fortement à quelconque conception de l'intelligence et/ou de l'apprentissage. Les corrélations observées sont faibles (positives et négatives). Ainsi, les conceptions de l'évaluation relevant de l'évaluation normative sont négativement liées aux conceptions de l'intelligence considérant que l'intelligence évolue (6^e facteur) et que le milieu est important (1^e facteur). A l'inverse, les conceptions formatives de l'évaluation sont liées positivement à ces deux facteurs.

Les conceptions normatives de l'évaluation sont également liées négativement, mais de manière faible aux conceptions de l'apprentissage de type « constructiviste » (3^e et 6^e facteurs de l'échelle « apprentissage »).

La manière dont les enseignants perçoivent leur efficacité personnelle et celle du corps enseignant en général semble être liée à certaines conceptions de l'intelligence. Ainsi des corrélations positives et significatives (allant de 0,37 à 0,47) sont observées entre : les facteurs de l'échelle « efficacité » selon lesquels les enseignants s'estiment capables d'amener les élèves vers la maîtrise des savoirs et de diagnostiquer les difficultés (respectivement facteurs 2 et 4) et les facteurs de l'échelle intelligence accordant un rôle à l'influence de l'environnement (1^e facteur) et considérant que l'intelligence est modifiable (6^e facteur). De même, ces facteurs de l'échelle « efficacité » sont liés positivement (corrélations allant de 0,30 à 0,43) aux facteurs suivants de

l'échelle « apprentissage » : 3 (apprentissage en passant par des obstacles) ; 4 (intégration des nouvelles connaissances) et 5 (déclat).

6. Discussion

L'objectif de cette recherche était d'explorer trois catégories de croyances des enseignants en vue d'appréhender comment elles interagissent. Dans un premier temps, l'étude visait donc à identifier les perceptions qu'ont les enseignants primaires en France de l'auto-efficacité pédagogique, de l'apprentissage et de l'intelligence, ainsi que de l'évaluation. Les analyses factorielles exploratoires ont permis de mettre en évidence des construits factoriels multidimensionnels et ceci en ce qui concerne les quatre conceptions ayant fait objet d'analyse. Dit autrement, il apparaît clairement qu'il existe des manières multiples de percevoir l'apprentissage, l'intelligence, l'évaluation. De même, le sentiment d'auto-efficacité pédagogique se structure selon des ensembles de compétences (susciter un climat de classe positif, gérer la discipline, etc.). Ces constats sont en quelque sorte révélateurs de la complexité de l'activité enseignants et, par prolongement, de la nature complexe et multidimensionnelle des croyances des enseignants. Bien évidemment, il est nécessaire de conduire d'autres études afin de mieux cerner la complexité de ces croyances et de leurs structurations.

Dans un second temps, nous avons examiné les relations des facteurs ainsi identifiés. Les résultats montrent qu'il existe des liens entre certains facteurs, bien qu'ils soient modérés ou faibles dans la plupart des cas. Ce constat soutiendrait donc l'idée qu'il existe des connexions entre les croyances et qu'elles ne font pas forcément partie des entités cloisonnées (Richardson, 1996). Dans la foulée de Woolfolk Hoy, Davis et Pape (2006), nous avons émis l'hypothèse que les différentes facettes du sentiment d'efficacité (*self efficacy*) pourraient constituer le noyau autour duquel s'organiseraient les croyances psychologiques et pédagogiques des enseignants. Bien qu'ils soient trop tôt pour conclure à ce sujet, il convient de constater que les corrélations obtenues entre l'auto-efficacité et les autres croyances sont relativement faibles ; ceci ne laisse pas augurer d'une confirmation aisée de cette hypothèse, au contraire. Quoiqu'il en soit, il paraît légitime de poursuivre les investigations dans cette perspective afin que l'on puisse un jour comprendre les rapports entre les différentes croyances en vue de mieux saisir leur structuration.

7. Références bibliographiques

- Bandura, A. (1986). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.
- Chan, K.-W. & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20 (8), 817-831.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3 ed., pp. 255-296). New York : Macmillan.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E. & Laduron, I. (soumis). Fonction, structuration et évolution des croyances (et des connaissances) des enseignants, une revue de la littérature anglo-saxonne. *Revue Française de Pédagogie*.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Green, T. (1971). *The activities of teaching*. New York : McGraw-Hill.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève : Rôles institutionnels et représentations*. Paris : PUF.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes towards the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 63-69.

- Issaieva, E. & Crahay, M. (2010). « Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et étude de leurs relations ». *Mesure et Evaluation en Education*, 33(1), 31-62.
- Kasimatis, M., Miller, M., & Marcussen, L. (1996). The effects of implicit theories on exercise motivation. *Journal of Research in Personality*, 30, 510-516.
- Lortie, D.-C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago : University of Chicago Press.
- Mugny, G. & Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel. Les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*. Cousset : DelVal.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Nisbett, R. & Ross, L. (1980). *Human inference : Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice-Hall.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up the messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Peterman, F. P. (1991). An experienced teacher's emerging constructivist beliefs about teaching and learning. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, April 3-7. <http://www.aare.edu.au/98pap/bro98204.htm>.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. & Gertzog, W. A. (1982). Accomodation of a scientific conception : Toward a theory of conceptual change. *Science education*, 66, 211-227.
- 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.
- Rokeach, M. (1976). *Beliefs, attitudes and values : A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Smith, M. L. (1990). Teachers' Beliefs about Retention. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.), *Flunking Grades. Research and Policies on Retention* (pp. 132-151). Bristol, Falmer Press.
- Taberner, C. & Wood, R. E. (1999). Implicit theories versus the social construal of ability in self-regulation and performance on a complex task. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 78, 104-127.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Woolfolk Hoy A., Davis H. & Pape S. (2006). Teachers' knowledge and beliefs. In P.-A. Alexander & P.-H. Winne. *Handbook of educational psychology* (2^e éd., pp. 715-737). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Woolfolk Hoy, A. & Murphy, K. (2001). Teaching educational psychology to the intuitive mind. In B. Torff & R. Sternberg (Ed.), *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning* (pp. 145-186). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.