

« En faire toujours plus » : un besoin pédagogique et des pratiques enseignantes conséquentes ? Étude de cas à l'aune du rapport au savoir et des croyances d'un enseignant de sciences humaines et sociales au secondaire

«Doing always more»: a pedagogical need and consistent teaching practices? A case study of the relationship to knowledge and beliefs of a secondary school humanities and social sciences teacher

Valérie Vincent and Geneviève Therriault

Volume 10, Number 2-3, 2021

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

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1081787ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1081787ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Vincent, V. & Therriault, G. (2021). « En faire toujours plus » : un besoin pédagogique et des pratiques enseignantes conséquentes ? Étude de cas à l'aune du rapport au savoir et des croyances d'un enseignant de sciences humaines et sociales au secondaire. *Phronesis*, 10(2-3), 86–106.
<https://doi.org/10.7202/1081787ar>

Article abstract

« The students' results are quite satisfactory, but I need to do more and more for the development of their knowledge and the evolution of my practices ». Leo is a secondary school teacher in the Humanities and Social Sciences (HSS) who is being followed in a case study and a mentorship that focuses on the connection between his epistemological beliefs, his conceptions of teaching and learning, and his practices. This follow-up is part of a post-doctoral fellowship in Quebec, which focuses on the idea that teachers' relationship to knowledge is a part of their habitus that influences their practices. How then can Leo's relationship to knowledge and epistemological/pedagogical beliefs explain his need to « do more and more » ? What impact do they have on his practices ? What teacher/researcher mentoring should be considered ?

Filmed observations of his SHS teaching, post-observation interviews and mentoring sessions were analyzed. We note an evolution in her practices, moving from a quantitative to a qualitative relationship with academic knowledge.

« En faire toujours plus » : un besoin pédagogique et des pratiques enseignantes conséquentes ?

Étude de cas à l'aune du rapport au savoir et des croyances d'un enseignant de sciences humaines et sociales au secondaire

Valérie VINCENT* et Geneviève THERRIAULT **

*Université de Genève, Genève, Suisse
valerie.vincent@unige.ch

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

Mots-clés : Rapport au savoir des enseignant·e·s ; Habitus ; Pratiques enseignantes ; Croyances épistémologiques et pédagogiques ; Formation des enseignant·e·s.

Résumé : « Les résultats des élèves sont satisfaisants, mais j'ai besoin d'en faire toujours plus pour le développement de leurs connaissances et l'évolution de mes pratiques ». Léo est un enseignant du secondaire en sciences humaines et sociales (SHS), suivi lors d'une étude de cas et d'un mentorat centré sur l'arrimage entre ses croyances épistémologiques, ses conceptions de l'enseignement/apprentissage et ses pratiques. Ce suivi est réalisé dans le cadre d'un postdoctorat au Québec, centré sur l'idée que le rapport au savoir des enseignant·e·s est une part de leur habitus influençant leurs pratiques. Comment le rapport au savoir et les croyances épistémologiques/pédagogiques de Léo peuvent-ils alors expliquer son besoin « d'en faire toujours plus » ? Quel est leur impact sur ses pratiques ? Quel mentorat enseignant·e/chercheur·e envisager ? Des observations filmées de ses enseignements en SHS, des entretiens post-observations et des séances de mentorat ont été analysés. On constate une évolution de ses pratiques, passant d'un rapport quantitatif à un rapport qualitatif aux savoirs scolaires.

Title: « Doing always more »: a pedagogical need and consistent teaching practices? A case study of the relationship to knowledge and beliefs of a secondary school humanities and social sciences teacher

Keywords: The relationship to knowledge among teachers ; « Habitus » ; Teaching practices ; Epistemological and pedagogical beliefs ; Teacher education

Abstract: « The students' results are quite satisfactory, but I need to do more and more for the development of their knowledge and the evolution of my practices ». Leo is a secondary school teacher in the Humanities and Social Sciences (HSS) who is being followed in a case study and a mentorship that focuses on the connection between his epistemological beliefs, his conceptions of teaching and learning, and his practices. This follow-up is part of a post-doctoral fellowship in Quebec¹, which focuses on the idea that teachers' relationship to knowledge is a part of their habitus that influences their practices. How then can Leo's relationship to knowledge and epistemological/pedagogical beliefs explain his need to « do more and more » ? What impact do they have on his practices ? What teacher/researcher mentoring should be considered ?

Filmed observations of his SHS teaching, post-observation interviews and mentoring sessions were analyzed. We note an evolution in her practices, moving from a quantitative to a qualitative relationship with academic knowledge.

Le savoir, la culture, le langage, la nature, la justice, l'égalité, l'efficacité, la laïcité, l'autorité, la République et même l'enseignement ou l'école peuvent l'un après l'autre se voir dotés de toutes les qualités. Mais en vérité rien n'est jamais parfait.

Maulini (2019)

Introduction

Des deux côtés de l'Atlantique, nos recherches montrent que les enseignant·e·s peuvent souffrir de tensions entre leurs idéaux et la complexité de leur pratique enseignante (Fortier et Therriault, 2019b; Maulini et Vincent, 2014; Vincent, Veuthey et Li, accepté). Quelles sont ces tensions, comment peuvent-elles s'analyser et qu'en faire en formation des enseignant·e·s? Un postdoctorat¹ réalisé par Valérie Vincent, la première autrice de cet article, au sein de l'Unité départementale des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), qui fut accueillie par la deuxième autrice, Geneviève Therriault, a permis un mariage conceptuel et méthodologique pour appréhender le cas de Léo (nom fictif), enseignant québécois du secondaire en sciences humaines et sociales (SHS), suivi dans le cadre d'un projet vaste financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et mené par Therriault et al. (2018-2023)².

Le suivi de Léo réalisé par Valérie Vincent, a permis d'identifier une tension récurrente, voire un besoin « d'en faire toujours plus » sur le plan de ses pratiques pédagogiques, tant pour ses élèves que pour son propre développement professionnel. Ce besoin sera analysé à la fois à l'aune du concept de rapport au savoir en tant que part de son *habitus* conditionnant ses pratiques et par l'arrimage conceptuel entre ses croyances épistémologiques et pédagogiques et ses pratiques déclarées/constatées. Nous faisons le pari qu'une telle alliance est susceptible de générer des informations encore plus riches et fécondes non seulement au regard du cas étudié, mais aussi des recherches en sciences de l'éducation et des formations initiales et continues à l'enseignement.

Une prudence s'impose toutefois puisque ces concepts – rapport au savoir et croyances épistémologiques et pédagogiques – ont évolué dans des univers théoriques et méthodologiques bien différents. Mais une réflexion antérieure (Therriault, Fortier et Baillet, 2020) semble indiquer qu'ils présentent certains éléments en commun et que l'hybridation de ces perspectives peut apporter un éclairage supplémentaire à la compréhension du cas.

Le mariage entre nos deux perspectives théoriques sera d'abord détaillé. S'en suivra une présentation du contexte de la recherche, des données recueillies et d'une méthode d'analyse autour du suivi de Léo. Suivront les résultats de l'analyse de l'évolution du besoin « d'en faire toujours plus » chez Léo, ciblé au cœur de ses pratiques d'enseignement, de ce qu'il en dit et des moments de mentorat. Pour finir, une discussion et quelques idées conclusives pour les formations initiales et continues des enseignant·e·s seront formulées.

Un mariage conceptuel pour appréhender le cas de Léo

Nous exposons ici le mariage conceptuel entre nos deux approches pour analyser le cas de Léo. Nous avons décidé d'écrire d'abord chacune de nos parties à la première personne, puis de revenir au « nous », pour décrire les raisons et la portée heuristique de ce mariage.

1. Soutenu par le Fond national suisse pour la recherche scientifique (FNS) (Vincent, 2019-2020) : <http://p3.snf.ch/project-184471>.

2. Therriault, G., Araújo-Oliveira, A., Charland, P. et Vivegnis, I. (2018-2023). Soutenir le développement professionnel des enseignants débutants au regard de leur épistémologie personnelle : investir la piste de l'arrimage entre les croyances et les pratiques dans la formation continue. Demande financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) dans le cadre des Subventions de développement Savoir (Therriault et al., 2018-2023).

D'un rapport ordinaire et enchanté au savoir des enseignant·e·s, producteur de leurs pratiques pédagogiques...

Dans le cadre de mes recherches, j' (Valérie Vincent) étudie l'hypothèse de l'influence du rapport au savoir des enseignant·e·s sur leurs pratiques pédagogiques et le rapport au savoir des élèves (Vincent, 2014, 2017, 2019-2020, 2020a, 2020b; Vincent et Maulini, 2017). Je conçois les pratiques pédagogiques dans un ensemble plus vaste que l'on pourrait nommer « pratiques enseignantes » et je les vois comme gouvernées par des dispositions rassemblées dans la notion d'habitus (Bourdieu, 1980; Laboratoire de recherche – Innovation – Formation – Éducation [LIFE], accepté; Vincent, Veuthey et Li, accepté). Par là même, j'approche les pratiques enseignantes comme quotidiennes, ordinaires et rationnellement limitées (Crozier et Friedberg, 1977) et analyse leurs impacts sur le curriculum réel et caché (Perrenoud, 1993, 2009), principalement lors des enseignements des sciences humaines et sociales (SHS). C'est à partir de cette analyse des pratiques que je tente de saisir le rapport au savoir qui les colore.

Je considère le rapport au savoir des enseignant·e·s comme une part de leur habitus ou de leur « rapport ordinaire au monde » (Bourdieu, 1986, p. 40), socialement et subjectivement construit. L'idée du « rapport au monde » part de celle que le rapport à un objet du monde – par exemple le(s) savoir(s) – n'est pas équivalent à cet objet, mais constitue un ensemble de schèmes habituels de pensées et d'actions par rapport à cet objet. Ainsi, je considère le rapport aux savoirs des enseignant·e·s comme un système de schèmes à deux faces : l'une intrasubjective, interne au sujet enseignant, vue comme un système de dispositions vis-à-vis du ou des savoirs (des tendances habituelles à les penser et à en faire usage) (Bourdieu E., 1998; Charlot, 1997; Lahire, 2001/2011; Muller, 2014; Troger, 2010); et l'autre face, intersubjective, qui renvoie plutôt aux schèmes d'action et de pensées vus comme un ensemble de prises de position habituelles dans les situations (décisions, gestes, discours, interactions, en bref, des pratiques enseignantes faisant usage des savoirs).

Ce rapport au savoir est dit « ordinaire » dans le sens où il est plus ou moins inconscient (au sens de « l'inconscient pratique » de Bourdieu, 1980), c'est-à-dire plus ou moins pratique et réflexif, selon les situations du quotidien que rencontrent les sujets enseignant·e·s (Dubet, 1994; Lahire, 2011). Face et dans ces situations, ils et elles pensent et produisent des pratiques à leur tour ordinaires, répétitives ou nouvelles, souvent à leur insu justement, presque à l'instinct, qu'ils et elles ne s'expliquent pas ou peu, parce que « colorées » par leur habitus (Perrenoud, 2001).

Je conceptualise le rapport au savoir des enseignant·e·s comme étant au croisement de l'affect et du pouvoir : il serait à la fois ce qu'est et lui permet le savoir dans leur vie et celle de leurs élèves (entre pragmatisme et académisme, axe de l'affect) et comment ils et elles souscrivent ou non à son autorité validante (entre souscription et affranchissement, axe du pouvoir). Il met ainsi en jeu émotions et sentiments. Par exemple, sur l'axe de l'affect, pour un·e enseignant·e, certains savoirs scolaires peuvent directement servir dans la vie (celle de ses élèves et la sienne propre), ce qui renverrait à un rapport plutôt pragmatique et utilitaire à ces savoirs. Au contraire, pour un·e autre enseignant·e, les savoirs peuvent davantage servir à théoriser le monde et sont plutôt exprimés et enseignés dans un rapport discursif, voire académique. Enfin, ces mêmes enseignant·e·s peuvent souscrire, questionner ou s'affranchir de ses savoirs et des autorités qui les valident (Vincent, 2017).

En considérant le(s) savoir(s) comme objet(s) du monde, comme pourrait l'être l'argent ou l'amour, je conçois et utilise le concept de « savoir » comme une proposition sur le monde prétendant à la validité objective et pouvant résister mieux que toutes les autres à l'épreuve de faillibilité (Maulini, 2016; Popper, 1959, 1978). À partir de là, je tente de déceler dans les discours et les gestes ordinaires et quotidiens des enseignant·e·s en interaction avec leurs élèves : (1) sur quels thèmes portent les savoirs formulés; (2) les schémas, voire les schèmes de formulations de ces savoirs, par exemple, de manière plutôt magistrale et affirmative versus de manière dialoguée et selon le schéma question-réponse (Barrère, 2002; Maulini, 2005; Veyrunes, 2017; Vincent, 2018b). J'analyse ces deux dimensions en tant que prises de position et par ce biais, je remonte à leurs dispositions vis-à-vis de ce(s) savoir(s).

Cette conceptualisation se complexifie par les premiers résultats du projet de recherche postdoctoral. Il semble que le rapport au savoir ne soit pas qu'une part d'un rapport « ordinaire » à un objet du monde que serait le savoir, mais qu'il relève aussi de l'*illusio* (Bourdieu, 1994), soit d'un rapport aussi plus « enchanté », d'un intérêt plus intrinsèque et affectif pour ces savoirs. Cette variation dans le rapport au savoir est susceptible de faire varier les pratiques enseignantes en classe (entre « rupture et continuité ») (Maulini, 2016) et le type de savoirs formulés (entre savoirs scolaires et personnels) (Vincent, 2019-2020, 2020a, 2020b).

On peut conclure provisoirement que les enseignant·e·s traduisent un rapport au savoir qu'il faut voir comme évolutif, parce qu'il dépend des situations qu'ils et elles rencontrent en se transformant (ou pas, ou peu) par elles. En tant que part de l'*habitus*, ce rapport au savoir peut être vu comme une « structure structurante » du sujet par rapport au savoir : le sujet fait face à ces situations en mobilisant ses schèmes parfois habituels, parfois nouveaux, mais la majorité du temps selon une économie pratique qui le structure ou le transforme en même temps (Bourdieu, 1980; Piaget, 1967; Perrenoud, 1996b; Vergnaud, 1996). Du côté des sujets, il peut donc être difficile de remettre en question leur rapport au savoir, bien ancré dans leur histoire et passablement pragmatique. Du côté des recherches en sciences de l'éducation, le rapport au savoir est moins une réponse qu'une question, voire une façon de poser les questions (Charlot, 2017). Autrement dit, il est producteur de pratiques enseignantes à la fois complexes mais ordinaires et récurrentes, potentiellement changeantes, mais souvent au prix de diverses prises de conscience, le plus souvent réalisables que par un travail réflexif sur sa pratique et son *habitus* (Altet, 1996; Perrenoud, 2001).

C'est à travers cette conceptualisation que j'appréhenderai le rapport au savoir de Léo et ses pratiques d'enseignement, selon une posture plutôt inductive, qualitative et par théorie ancrée (Glaser et Strauss, 1967, 2010). Ceci implique que j'accueille ses pratiques et son rapport au savoir, tels qu'ils se donnent à voir, sans les juger de l'extérieur – par exemple didactiquement – ni vouloir les corriger (Maulini et Vincent, 2014; Vincent, 2017). L'intérêt du mariage avec le projet de recherche CRSH de Therriault et al. (2018-2023), est justement qu'il met en lumière et souhaite prendre à bras-le-corps des problèmes de tensions éprouvées chez les enseignant·e·s débutant·e·s québécois·e·s entre leurs pratiques réelles au secondaire en SHS et leurs croyances épistémologiques et pédagogiques (Therriault et al., 2020).

Mais l'intérêt d'un tel mariage sera aussi celui d'une réflexion commune sur les dispositifs d'accompagnement et de formation initiale et continue, à propos des liens entre rapport au savoir, croyances épistémologiques et pédagogiques et pratiques enseignantes (Carnus et al., 2019; Therriault et Fortier, 2019). En effet, en parallèle de nos deux approches scientifiques, nous formons chacune des enseignant·e·s, du degré primaire pour moi et du degré secondaire pour Geneviève Therriault. Mes enseignements sont axés sur la construction de compétences d'observation et d'analyse de problématiques éducatives complexes traversant l'ensemble des disciplines d'enseignement, notamment à travers les concepts de « rapport au savoir, de métier d'élève et de sens du travail scolaire » (Cifali, 1996, 2007; Maulini, 2009; Maulini et Perrenoud, 2005, 2008, 2009; Perrenoud, 1996a; Snoeckx, 2008). L'enjeu est de chercher « comment élaborer des dispositifs de formation de futur·e·s enseignant·e·s qui leur permettent de saisir non seulement que chacun·e d'eux·et elles entretient à son propre rapport au savoir (ou aux savoirs), mais que ce rapport est susceptible d'influencer leur usage du savoir en classe » (Vincent, 2019, p. 26). À partir de là, il s'agit d'ouvrir les étudiant·e·s aux pratiques pédagogiques existantes, possibles, ordinaires, à l'intérieur desquelles on peut aussi découvrir des pratiques différentes et novatrices, par exemple les pédagogies de projet (Bolsterli et Snoeckx, 2007; Maulini et Vincent, 2014; Maulini et Wandlufuh, 2004; Perrenoud, 1998; Vincent, Veuthey et Li, accepté). Ce paradigme de formation a contribué à construire le dispositif d'accompagnement proposé à Léo. On peut imaginer aussi qu'il a coloré le développement de ses pratiques tout le long de son suivi.

Nous allons maintenant voir dans le segment suivant (1) comment les diverses croyances épistémologiques peuvent enrichir l'analyse du lien (et des tensions) entre rapport au savoir et pratiques enseignantes et (2) comment le suivi du cas de Léo sur ces questions nous a aidé à mener le projet pilote d'accompagnement enseignant/chercheuse.

... à leurs croyances épistémologiques, pédagogiques et leurs pratiques

Je – la seconde autrice de cet article, Geneviève Therriault – m'intéresse au concept de croyances épistémologiques depuis la réalisation de ma thèse de doctorat en éducation (Therriault, 2008) portant sur les croyances et les rapports aux savoirs de futur·e·s enseignant·e·s québécois·e·s de sciences naturelles (SN) et de SHS au secondaire, dans le but d'en dégager les postures épistémologiques qui prévalent dans la formation disciplinaire et pratique (Therriault et Harvey, 2013 ; Therriault et al., 2010, 2011). Inspirée par les recherches menées au début du ^{xxi}^e siècle dans le domaine de la psychologie cognitive (Brownlee et al. 2011 ; Chan et Elliott, 2004 ; Cheng et al., 2009), j'ai voulu étudier, tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif, les interrelations entre les croyances épistémologiques et les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage de futur·e·s enseignant·e·s de SN et de SHS (Therriault et al., 2015 ; Therriault et Morel, 2016). Ayant relevé des relations significatives entre les croyances relatives à la connaissance et celles liées à l'enseignement-apprentissage, j'ai poursuivi mes recherches, afin d'examiner si de telles associations pouvaient impacter les pratiques en classe.

Une première étude de cas m'a permis d'explorer les relations entre les croyances, les conceptions et les pratiques d'une stagiaire en enseignement des sciences au secondaire (Fortier et Therriault, 2019a, 2019b ; Therriault et Fortier, 2019). Cette dernière étude, témoignant de tensions assez vives entre croyances et pratiques, m'a conduite à structurer un projet de recherche plus ambitieux visant à cerner les articulations entre les croyances – qu'elles soient d'ordre épistémologique ou pédagogique – et les pratiques d'enseignant·e·s débutant·e·s, et cela, en vue de la mise à l'essai d'un dispositif d'accompagnement en formation continue centré sur cet enjeu. C'est dans ce projet plus vaste (Therriault et al., 2018-2023) que le travail de la stagiaire postdoctorale – Valérie Vincent – s'inscrivait. Entre septembre 2019 et juin 2020, cette dernière a mis en place un dispositif d'accompagnement à l'intention de Léo, enseignant d'une école secondaire située au Bas-Saint-Laurent, dans le but de le soutenir dans le déploiement de pratiques plus cohérentes avec son épistémologie personnelle. Avant de présenter la méthodologie retenue pour faire l'étude du cas de Léo et mener le projet pilote d'accompagnement, je définirai les trois concepts pivots de la recherche CRSH, à savoir les croyances épistémologiques, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et les pratiques enseignantes. Nous pourrons ensuite mieux comprendre les raisons du mariage entre ces concepts et celui de rapport au savoir développé plus haut par Valérie Vincent.

Le concept de croyances épistémologiques (*epistemological beliefs*), que l'on associe plus généralement à l'étude de l'épistémologie personnelle (*personal epistemology*), est issu d'un vaste mouvement de recherches anglo-saxonnes du domaine de la psychologie cognitive qui s'intéressent aux croyances d'étudiants et d'enseignants à l'égard de la nature de la connaissance et de la manière dont celle-ci est acquise (Crahay et Fagnant, 2007 ; Hofer et Pintrich, 1997, 2002). D'abord centrées sur l'étude de la pensée et des conceptions des étudiants collégiaux et universitaires, tous programmes confondus (Baxter Magolda, 1987 ; Belenky et al. 1986 ; Perry, 1970 ; Schommer, 1994), les chercheurs-res se sont peu à peu intéressé·e·s aux croyances relatives à la connaissance des enseignant·e·s du primaire ou au secondaire, que ce soit de manière générale (Brownlee et al., 2009 ; Ermamar et Alpan, 2013) ou alors en considérant un domaine ou une discipline d'enseignement en particulier – par exemple, en sciences naturelles : la biologie, la chimie, la physique (Adak et Bakir, 2017 ; Ding et Zang, 2016 ; Kang, 2008 ; Tanel, 2013 ; Topcu, 2013) ; en sciences humaines et sociales : l'histoire, la géographie (Bilen, 2013 ; Dinç et Üztemur, 2017 ; Kop et Demir, 2017).

Pour les fins de la recherche, nous avons structuré un cadre théorique comportant différentes dimensions qui s'avèrent liées les unes aux autres. En ce qui concerne l'étude des croyances épistémologiques (*epistemological beliefs*), la matrice théorique Hofer (2000, 2004) est inspirante à plusieurs égards, entre autres parce qu'elle permet de dégager des distinctions entre les disciplines d'enseignement et les contextes de formation. Ce construit théorique se structure autour de deux grandes catégories et de quatre dimensions. La première catégorie renvoie à la nature du savoir et vise ultimement à répondre à la question : qu'est-ce que le savoir ? Deux dimensions y sont reliées, soit la certitude et la simplicité du savoir.

Ici, interviennent des croyances plus ou moins raffinées sur le plan épistémologique qui concernent le caractère certain ou incertain du savoir, la fixité du savoir ou sa nature évolutive et changeante. Des croyances liées à la simplicité et à la complexité du savoir apparaissent de même que des croyances rattachées à l'aspect indépendant ou contextualisé du savoir. Les croyances autour de la notion de vérité se trouvent également au cœur de cette catégorie. La deuxième catégorie concerne le processus relié à l'acte de connaître. Elle a pour but essentiellement de répondre à la question : comment un sujet en vient-il à connaître quelque chose ? Deux dimensions s'y attachent, soit la source du savoir et la justification ou l'évaluation du savoir. Cette catégorie intègre des croyances liées au statut de la connaissance, intérieure ou extérieure au sujet apprenant, préexistante ou construite socialement, dans l'interactivité. Viennent aussi s'y greffer des croyances liées à la manière dont on évalue, justifie et valide le savoir (par exemple, par le recours à l'évidence, l'investigation, l'expertise, l'évaluation personnelle du savoir...).

Les croyances pédagogiques – souvent appelées les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage (*conceptions of teaching and learning – teachers' pedagogical beliefs*) – renvoient pour leur part aux façons privilégiées pour enseigner et faire apprendre (Chan et Elliott, 2004 ; Fives et Gill, 2015 ; Tang et al., 2012). Elles sont souvent représentées dans deux paradigmes opposés, situés sur un continuum (Niyozov, 2009), qui cohabitent avec d'autres conceptions (par exemple, le béhaviorisme, l'humanisme, le (socio) cognitivisme, le (socio) constructivisme..., Davis et Andrzejewski, 2009 ; Vienneau, 2017). Ces deux grands paradigmes intègrent des manières particulières de concevoir la connaissance, le rôle de l'enseignant et celui de l'élève. D'après une conception traditionnelle de l'enseignement/apprentissage, le rôle de l'enseignant·e est de transmettre les connaissances contenues dans les manuels. Il· et elle est la principale source de connaissance, tandis que l'élève a pour tâche de recevoir passivement ces savoirs. Selon une conception constructiviste, l'enseignant agit en tant que guide ou facilitateur qui met en place des expériences d'apprentissage significatives à l'intention de ses élèves. Ces derniers sont ainsi amenés à construire leurs connaissances, en interagissant avec leurs pairs et l'enseignant·e.

De telles croyances – tant épistémologiques que pédagogiques – donnent lieu à une diversité de pratiques en contexte scolaire. Les pratiques enseignantes (*teaching practices*), elles, sont comprises de manière assez large comme les actions posées par l'enseignant·e pour favoriser l'apprentissage en classe, en présence des élèves, mais aussi en amont et en avant (Clanet et Talbot, 2012 ; Fives et Buehl, 2017). Comme plusieurs autres (Altet, 2006, 2008 ; Lenoir et Vanhulle, 2006 ; Vinatier et Altet, 2008), nous concevons que l'étude des pratiques enseignantes est multidimensionnelle. Elle embrasse ainsi à la fois des dimensions d'ordre technique (qui touche les savoir-faire spécifiques de l'enseignant·e, les gestes professionnels), interactionnel ou relationnel (les relations avec les élèves, la communication avec les pairs et les parents), contextuel (la structure, l'environnement, les situations) et affective ou émotionnelle (l'implication des acteurs, leur sentiment de compétence). Autant de clés d'interprétation, en lien avec les différentes dimensions des croyances (épistémologiques et pédagogiques) et des pratiques enseignantes, qui nous serviront dans l'analyse du cas de Léo.

Un mariage conceptuel : pourquoi ?

Le projet CRSH veut entre autres éclairer deux difficultés relevées chez des enseignant·e·s québécois·e·s débutant·e·s du secondaire pour l'enseignement des sciences naturelles (SN) et des sciences humaines et sociales SHS : (1) l'adoption difficile dans leurs pratiques de la « posture socioconstructiviste » préconisée dans les programmes scolaires québécois et à laquelle la communauté enseignante adhère pourtant en général ; (2) les tensions relativement vives vécues par les enseignant·e·s débutant·e·s entre leurs croyances épistémologiques ou pédagogiques et leurs pratiques effectives, ce qui peut conduire une partie grandissante d'entre eux à quitter prématurément la profession, lorsque les unes ne sont pas en concordance avec les autres (Fortier et Therriault, 2019b). Ces deux difficultés rejoignent les problématiques rencontrées en Suisse : présence massive du cours dialogué (Veyrunes, 2017 ; Vincent, 2018a), rapport variable des enseignant·e·s au savoir et à leur métier, entre engagement et lucidité (Maulini, 2019), idéaux et réel (LIFE, accepté) et impacts de ces tensions sur leur identité professionnelle (Maulini, 2018 ; Vincent, 2018b). Ces problématiques communes ont provoqué le mariage conceptuel développé ci-après.

D'abord, nous l'avons vu, le concept de « croyance épistémologique » est essentiellement utilisé en contexte anglophone pour traiter du rapport au savoir, concept qui relève plutôt de la culture francophone. Ces deux approches culturelles et conceptuelles sont analysées par Therriault, Fortier et Baillet (2020). Elles concluent que « les qualités de l'un sont en quelque sorte les défauts de l'autre [...]. À titre d'exemple, en faisant appel au concept de croyances épistémologiques, on parvient à relever des éléments très précis en lien avec les différentes dimensions des croyances relatives au savoir, mais la segmentation qui s'opère mène à une perte de la singularité, plus caractéristique de l'étude du rapport aux savoirs » (p. 171).

Toutefois, le mariage entre les deux visions – l'une plus psychologique et l'autre plus sociologique – nous paraît encore fécond, parce que « conceptuellement, (la vision anglophone et nord-américaine) véhicule [a priori] une idée de représentation du savoir, laissant de côté ce qui se trouve en plus dans le concept de rapport au savoir, c'est-à-dire l'inconscient pratique [ou l'habitus] du sujet vis-à-vis du savoir » (Vincent, 2017, p. 88). Par ailleurs, souvent, la vision anglophone est plus orientée sur l'épistémologie personnelle et/ou les croyances épistémologiques et moins sur leur influence directe sur leurs pratiques pédagogiques en classe. Or, en analysant sociologiquement et anthropologiquement d'abord les pratiques réelles des enseignant·e·s, pour comprendre ensuite le rapport au savoir et/ou les croyances épistémologiques qui les gouvernent, on confronte le réel (de leurs usages des savoirs en classe) à leurs conceptions (souvent idéales, voire idéalisées) de ces usages (Vincent, Veuthey et Li, accepté).

Ensuite, cette confrontation entre idéaux et pratiques est justement génératrice de tensions plus ou moins vives chez les enseignant·e·s du point de vue de leurs croyances épistémologiques (Therriault et al., 2018-2023, Fortier et Therriault, 2019a, 2019b; Vincent, 2017). Mais que pourrait nous dire le rapport au savoir sur ces tensions, si on le conçoit comme une part de leur habitus (Vincent, 2020a, 2020b)? Sur quoi portent ces tensions et comment les enseignant·e·s les vivent-ils-elles? Par là même, sur quelles dimensions de la « nature du savoir » (certitude; simplicité) ou du « processus relié à l'acte de connaître » (source; justification) (Hofer, 2000), ces tensions pourraient-elles se situer? Nous verrons que Léo a tendance à « en faire toujours plus » notamment au niveau pédagogique, c'est-à-dire à enseigner un grand nombre de savoirs « en rupture », exprimant un rapport plutôt discursif et théorique aux savoirs (Maulini, 2016; Vincent 2017): quels liens conceptuels pourrions-nous faire ici avec la catégorie de « la nature du savoir » et la dimension de la « simplicité du savoir », où l'on demande si, pour le sujet enseignant étudié « le savoir est [...] constitué de faits à connaître » (Hofer, 2000)? En quoi cette idée d'accumulation des savoirs, considéré comme des faits pour soi et/ou pour ses élèves, renvoie-t-elle peut-être à une accélération, voire une pression sociétale de performance ou d'efficacité qu'il s'agirait d'interroger (Maulini, 2018, 2020; Rosa, 2010)?

Les questions de recherche qui nous animent sont donc les suivantes: (1) En partant de l'analyse de ses pratiques d'enseignement en SHS, quelles tensions observons-nous chez Léo entre et à travers son rapport au savoir et ses croyances épistémologiques/pédagogiques (souvent idéales) et ses pratiques d'enseignement (réelles et soumises à une rationalité limitée et ordinaire)?; (2) En ciblant son besoin « d'en faire toujours plus », comment le dispositif d'accompagnement mis en place influence-t-il l'évolution de ses tensions et de ses pratiques d'enseignement?; (3) En retour, comment le concept de rapport au savoir des enseignant·e·s et celui de leurs croyances épistémologiques et pédagogiques peuvent-ils expliquer les besoins et les tensions rencontrés par Léo et par ce biais, enrichir son accompagnement?

Il s'agit maintenant de présenter le contexte, les données et la méthode d'analyse autour du suivi de Léo qui ont été adoptés pour répondre à ces questions.

Un projet pilote, un contexte, des données et une méthode d'analyse

Nous présentons ici les détails liés au projet pilote d'accompagnement, justifions le choix du contexte, du type de données et de la méthode d'analyse.

Présentation du cas de Léo et justification

Léo est un enseignant suivi dans le cadre du projet pilote du projet (Therriault et al., 2018-2023), visant à soutenir le développement professionnel d'enseignant·e·s en début de carrière au regard de leur épistémologie personnelle, par l'entremise de la piste de l'arrimage entre les croyances et les pratiques dans la formation continue. Il est l'un des quatre enseignant·e·s de SN et de SHS volontaires choisi·e·s pour l'étude de cas de la seconde phase du projet (2019-2020). Cette phase permet la mise à l'essai d'une démarche d'accompagnement au sein d'un dispositif de formation continue à l'intention d'enseignant·e·s débutant·e·s autour de l'enjeu de la conciliation entre croyances, conceptions et pratiques. Léo a d'abord pris part à la première phase de la recherche (2018-2019), qui a consisté à répondre à un questionnaire fermé en lien avec les trois concepts à l'étude puis à un entretien individuel d'explicitation. C'est à la fin de cet entretien que Léo s'est montré intéressé à prendre part à ce projet pilote et à entrer donc dans sa seconde phase.

Léo a été choisi parmi la dizaine de participant·e·s qui s'est montrée intéressée à effectuer un certain « travail » sur ses croyances et pratiques enseignantes, vers plus de cohérence et de réflexivité. Le profil de Léo s'est avéré particulièrement pertinent pour plusieurs raisons. Depuis maintenant huit ans, il enseigne dans le même centre de services scolaire (CSS), situé au Bas-Saint-Laurent et desservant principalement des communautés rurales et semi-rurales. Il a terminé son baccalauréat en enseignement secondaire – profil univers social – en avril 2012, mais il enseigne dans la discipline pour laquelle il a été formé depuis seulement trois ans. Ainsi, au cours de ses premières années d'enseignement, il a enseigné tour à tour les mathématiques, l'éthique et la culture religieuse, l'orientation, l'appui pédagogique, l'anglais, le soccer, l'ébénisterie, les arts culinaires, les sciences, et ce, à divers niveaux scolaires et dans toutes les écoles secondaires (il y en a quatre) que dessert ce CSS. Ce n'est qu'au cours des deux dernières années que Léo a été amené à enseigner les disciplines du domaine de l'univers social (US), à savoir l'Histoire du Québec et du Canada, la Géographie ainsi que l'histoire mondiale combinée à l'éducation à la citoyenneté, de la première à la cinquième année du secondaire. Léo a même réalisé une année d'enseignement au préscolaire (maternelle 5 ans) lors de sa deuxième année d'enseignement. De façon plus récurrente, il a offert de l'appui pédagogique ainsi que des programmes liés à l'orientation. L'éthique et l'histoire sont parmi les disciplines qu'il a enseignées plus régulièrement, de même que l'anglais et les mathématiques. D'année en année, sa tâche d'enseignement s'est accrue et lui a permis d'accéder à des contrats comportant une composante « enseignement » plus importante, avec un plus grand nombre de groupes-classes sous sa responsabilité. Léo enseigne dans un CSS desservant des écoles publiques situées dans un milieu socio-économique qu'il qualifie de « défavorisé »³. Peu de temps après la fin de sa formation initiale, Léo s'est engagé dans un programme de maîtrise en éducation, qu'il a finalement abandonné.

Ce premier portrait de Léo témoigne d'un parcours à la fois riche et particulièrement éclaté, marqué par de la précarité, de l'instabilité ainsi que des disciplines et des niveaux d'enseignement très variés. On remarque par ailleurs que l'enseignement des programmes scolaires du domaine de l'univers social demeure assez récent pour Léo, qui intervient dans un milieu rural plutôt défavorisé. Pour toutes ces raisons, le profil de Léo est d'un grand intérêt pour la conduite du projet pilote (Therriault et al., 2018-2023).

Instruments de récolte de données

À partir des dernières recherches menées entre autres par Fortier et Therriault (2019a, 2019b), Therriault et Fortier (2019) et Kang (2008), les données analysées dans cet article sont donc issues du projet pilote précité et proviennent essentiellement de deux sources : (1) d'un portrait synthétisé de Léo de ses croyances épistémologiques, de ses conceptions de l'enseignement/apprentissage et de ses pratiques, réalisé à partir d'un entretien conduit et retranscrit avant le suivi de Valérie Vincent (2018-2019) ; (2) de trois « Temps » de recherche et de formation sur une année scolaire auprès de Léo, menés par Valérie Vincent durant son stage postdoctoral au Québec (2019-2020).

3. Le Gouvernement du Québec (2020) accorde à cet établissement scolaire un rang décile de 4 (le rang 10 étant considéré comme étant le plus défavorisé).

Chaque temps A et B avait la même logique prévue, c'est-à-dire : Temps A, une observation d'une séquence filmée en US d'une durée de 60 à 75 minutes, suivie d'un entretien post-observation sur la séquence en présentiel (d'une durée approximative de 90 minutes) dans l'école secondaire de Léo ; Temps B, une séance d'accompagnement personnalisée conçue par Valérie Vincent de type mentorat enseignant débutant/chercheuse, à distance, via la plateforme Zoom.us. Sur l'année scolaire 2019-2020, ces trois temps se sont déroulés comme suit :

- Temps 1A (octobre 2019) : observation filmée d'une séquence d'enseignement en US et entretien post-observation sur la séquence dans l'école ;
- Temps 1B (décembre 2019) : mentorat à distance ;
- Temps 2A (janvier 2020) : idem que Temps 1A ;
- Temps 2B (mars 2020) : mentorat à distance ;
- Temps 3A (mars-juin 2020) : non réalisé en raison de la pandémie COVID 19 ;
- Temps 3B (juin 2020) : mentorat à distance et questions sur le vécu de l'enseignement à distance (non analysé dans cet article).

Nous décrivons ci-après les critères de la grille d'observation pour la séquence filmée et le canevas de questions pour l'entretien post-observation. Ils sont le fruit de réflexions, de travaux et de recherches collectives issus de deux sources principales : (1) le projet soutenu par le Fonds institutionnel de recherche (FIR) de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) (Therriault et Fortier, 2014-2015)⁴ ; (2) le projet CRSH (Therriault et al., 2018-2023), cette dernière source ayant affiné et actualisé la grille d'observation et le canevas de questions, en lien avec ses objectifs et la triple conceptualisation autour des croyances, conceptions et pratiques.

La grille d'observation pour la séquence filmée s'organisait en un tableau à double entrée où, à l'horizontale, on retrouvait les entrées correspondant aux trois phases d'une séquence d'enseignement, soit : (1) préparation (accueil, mise en situation, présentation du but et du plan de travail, ...); (2) réalisation (mise en œuvre de la séquence d'enseignement-apprentissage...); (3) Intégration (clôture). Pour chacune de ces trois phases, se trouvaient à la verticale du tableau à gauche, douze entrées : (1) contenu/forme de la séquence ; (2) interventions de l'enseignant-e ; (3) participation des élèves et interactions enseignant-e élèves ; (4) climat de classe et environnement physique ; (5) communication orale et écrite de l'enseignant-e ; (6) communication et comportements non verbaux de l'enseignant-e ; (7) incohérences ressenties chez l'enseignant-e du point de vue des croyances épistémologiques, des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et des pratiques enseignantes constatées ; (8) incohérences ressenties par la chercheur-e ; (9) matériel ; (10) durée effective ; (11) notes générales sur chacune des phases de la leçon ; (12) notes générales sur la séquence d'enseignement-apprentissage.

Les questions de l'entretien post-observation portaient principalement sur : (1) le contexte général de la séquence d'enseignement (appréciation du contrat actuel d'enseignement au regard des apprentissages réalisés par lui-même, par exemple) ; (2) sur le portrait synthétisé de l'enseignant-e (seulement lors du premier entretien) ; (3) le retour sur l'observation de la séance d'enseignement apprentissage ; (4) le retour sur la planification (avec notamment des questions sur les courants pédagogiques qui l'auraient influencé-e ou l'évaluation des connaissances des élèves) ; (5) le retour sur l'analyse de la séquence d'enseignement-apprentissage observée (appréciation de la séquence telle qu'elle a été vécue subjectivement par l'enseignant-e sur le plan de son enseignement, des apprentissages des élèves, des correspondances entre la réalité de la séquence vécue et les convictions et conceptions personnelles sur l'enseignement et l'apprentissage, ...). Les séances de mentorat se déroulaient en général un mois après l'observation et l'entretien, pour avoir le temps de l'analyser et notamment de cibler les tensions et les besoins de Léo au regard de son rapport au savoir, de ses croyances et de ses pratiques. Il est utile de signaler ici que le projet pilote s'est affiné en ce qui a trait aux tensions et aux besoins des enseignant-e-s, en s'inspirant notamment de la thèse de Vivegnis (2016) sur les postures d'accompagnement possibles pouvant favoriser le développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelle.

4. Therriault, G. et Fortier, S. (2014-2015). Croyances épistémologiques, rapports aux savoirs et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage de futurs enseignants du secondaire : implications sur leurs pratiques pédagogiques en contexte de stage. Demande financée par le Fonds institutionnel de recherche (FIR). Concours Automne 2014. Université du Québec à Rimouski.

Cette chercheuse y a notamment développé un canevas d'entretien ainsi que des graphes capables de montrer l'évolution de tensions à travers le temps (sur une année scolaire, par exemple). Vivegnis et Therriault s'en sont largement inspirées pour construire un outil d'accompagnement pour les moments d'accompagnement des quatre enseignant·e·s suivis dans le cadre du projet pilote (Therriault et al., 2018-2023). Pour le cas de Léo, Valérie Vincent a construit ses séances de mentorat sur la base des tensions et besoins exprimés et/ou observés par elle chez l'enseignant et y a ajouté des moments formatifs inspirés de son expérience de formatrice d'enseignant·e·s à Genève.

Ces séances se déroulaient donc en général selon un programme en quatre temps : (1) un état des lieux des tensions repérées par Valérie Vincent dans la séquence précédente au chapitre des croyances épistémologiques, des conceptions de l'enseignement/apprentissage et des pratiques enseignantes, le tout à l'aune du rapport au savoir des enseignant·e·s. Chaque tension ciblée était évaluée selon son intensité au moment de la séance d'accompagnement et gardée pour la prochaine. Ainsi, pour une même tension, à la fin du suivi, on pouvait voir l'évolution de l'intensité en fonction du moment de l'année scolaire (Temps 1 : été et automne 2019; Temps 2 : hiver 2020; Temps 3 : été 2020). Il se pouvait que des tensions nouvelles apparaissent; (2) un moment de travail et de discussion entre Léo et Valérie Vincent en rapport avec certaines des tensions récurrentes et/ou nouvelles, à partir de textes issus de la littérature en sciences de l'éducation et/ou sur la base de petits films qui traitent de ces questions, ou encore, à travers des apports théoriques très courts; (3) une discussion autour des ressources personnelles et professionnelles; reliées à la sphère organisationnelle ou à la sphère personnelle et psychologique disponibles dans son environnement pour résoudre les tensions identifiées; (4) une proposition de pistes d'action et/ou de priorités pour la suite, venant soit de la chercheuse, soit de Léo. Les points 2, 3 et 4 étaient non seulement emprunts des approches scientifiques de Valérie Vincent sur l'influence du rapport au savoir des enseignant·e·s sur leurs pratiques enseignantes et des séances du projet pilote auxquelles elle a participé, mais aussi des approches pédagogiques qu'elle développe pour former les futur·e·s enseignant·e·s à l'Université de Genève (Vincent, 2019).

Méthode d'analyse du cas

L'analyse du cas de Léo s'est réalisée selon une méthode plurielle constituée des approches méthodologiques et analytiques de Vincent et celles de Therriault (LIFE, accepté; Perrenoud, 2001; Therriault et al., 2018-2023; Vincent, 2014, 2017; Vincent, Veuthey et Li, accepté). Elle comportait quatre dimensions : (1) une approche inductive, qualitative et par théorie ancrée (Glaser et Strauss, 1967, 2010) des pratiques ordinaires exprimées et/ou observées de Léo en lien ou en tension avec son rapport au savoir, ses croyances épistémologiques et pédagogiques; (2) une étude des graphes relatifs aux besoins et/ou tensions entre des pratiques, un rapport au savoir et des croyances qui peuvent être idéales, voire idéalisées (par exemple : « socioconstructivistes » ou le fait « d'en faire toujours plus ») et la réalité des pratiques observées; (3) un suivi de l'évolution des besoins et tensions depuis le portrait, puis entre les Temps 1 et 2, notamment avec l'outil support d'accompagnement utilisé pendant les séances de mentorat; (4) une comparaison et une catégorisation des pratiques récurrentes entre les amorces des séquences d'enseignement (Temps 1 et Temps 2) et les effets du mentorat à l'aune du rapport au savoir de Léo.

« En faire toujours plus » à l'aune du rapport au savoir et des croyances: quels impacts dans les pratiques ?

Nous présentons ici les résultats des analyses des séances d'enseignement, des entretiens post-observations et des séances de mentorat pour le suivi du cas de Léo, qui nous ont conduites à problématiser son besoin « d'en faire toujours plus ».

Ouvrir l'esprit des élèves, sortir du « papier-crayon », faire toujours mieux: des idéaux pesants ?

Le besoin « d'en faire toujours plus » chez Léo peut se comprendre dès le début à partir de son portrait synthétisé avant les Temps 1 et 2.

On y décèle déjà les premières tensions entre un *habitus* concernant les savoirs à enseigner pour les élèves d'une part, et d'autre part son *habitus* vis-à-vis des savoirs à enseigner prescrits par le ministère et de leur pression indirecte. Du côté des élèves, les buts des enseignements de Léo sont de développer chez les élèves une conscience citoyenne, de les faire réfléchir à ce qui les entoure et de les faire aimer les disciplines en US, notamment l'histoire.

Je pense beaucoup que ça passe par les conceptions des élèves pour qu'ils puissent eux-mêmes faire leurs propres idées des connaissances, de leurs compétences en histoire. Donc ça passe par eux. Ça fait penser un peu au socioconstructivisme, je crois (portrait synthétisé, p. 5).

Mais on peut déjà sentir un certain malaise par rapport au programme vis-à-vis duquel il « se sent coincé » d'un côté mais vis-à-vis duquel aussi, il s'est déjà permis quelques libertés, notamment en suivant l'intérêt des élèves. Il est intéressant de noter que s'écarter du curriculum formel en débordant de temps à autre sur un autre sujet « lui permet de sentir mieux comme enseignant » (p. 5).

Le besoin « d'en faire toujours plus » s'est particulièrement décelé dans l'analyse de l'entretien du Temps 1A. Par rapport à ses élèves, Léo se dit évoluer dans un milieu « très défavorisé », car les professions des parents s'inscrivent en majorité dans le domaine de l'industrie forestière, l'école étant située dans une région dite de « l'arrière-pays » québécois. Il en résulte selon lui, des mentalités parfois un peu « fermées » du côté des familles et des élèves, qu'il faut « ouvrir » (p. 1).

Cette représentation l'amène à mettre de l'importance et ressentir des tensions sur diverses pensées et pratiques plus précises qui témoignent de son *habitus* vis-à-vis de certains savoirs en SHS, c'est-à-dire de son rapport au (x) savoir(s) en SHS (Vincent, 2015), mais également de son rapport à d'autres dimensions, comme celle de ses élèves, de ses collègues et de sa pratique pédagogique : (1) Léo présente un fort intérêt pour le domaine de l'US en soi, particulièrement l'histoire : il a toujours envie « d'y développer ses connaissances » ; (2) l'insistance en classe et dans l'entretien, sur le développement des capacités de ses élèves « à faire des liens dans le domaine de l'US », allant jusqu'à l'utilisation en classe de la « carte mentale » et à sa défense dans l'entretien. Selon l'enseignant, le principe de la carte mentale étant basé sur l'idée de représenter des concepts liés entre eux sous une forme arborescente, son utilisation pour les élèves permet de sortir du « papier-crayon » classique proposé à travers le manuel pédagogique utilisé⁵, tout en apprenant à faire des liens conceptuels ; (3) la volonté de sortir du « papier-crayon » renvoie en réalité à une envie de sortir des schémas classiques d'enseignement frontaux en voulant varier son enseignement. Mais cette envie entre en conflit avec l'obligation de faire le programme, ce qui amène Léo à être parfois contradictoire dans ses propos : « on dirait que je tasse des choses, des idées que je pourrais faire différemment, parce que je veux absolument passer le programme même si je sais que, dans le fond, je ne veux pas absolument le passer » (entretien 1, p. 16-17) ; (4) par rapport à la séance d'enseignement qu'il vient de réaliser, il assure et se félicite d'avoir fait tout le programme prévu ; (5) dans le cadre de cette volonté de sortir du papier-crayon, sa participation active à des réseaux de collègues pour découvrir et partager de nouvelles manières d'enseigner. Mais il s'agit d'un engagement à double tranchant : d'un côté, il signifie son besoin « d'en faire toujours plus », mais d'un autre, il en exprime un sentiment de pression.

Je pense que c'est moi personnellement qui voudrais en faire plus tout le temps. Je fais partie de quelques réseaux de collègues d'un peu partout au Québec et j'écoute ou je lis beaucoup ce que les autres font [...], on est des humains. On se compare toujours aux autres. Au lieu de voir ce qu'on fait de bien, on se compare sur ce qu'on devrait faire à la place. C'est peut-être moi qui me mets beaucoup de pression par rapport à ça » (entretien 1, p. 26-27).

(6) À travers l'expression de son envie de toujours faire mieux vis-à-vis de ce qu'il peut apporter à ses élèves et ce qu'il peut encore développer pédagogiquement, quand bien même les élèves auraient des résultats acceptables :

5. Bergevin, R., Charette, J. et Méthé, M., (2014). *Géo à la carte, Industriel, La région des Grands Lacs canadiens et américains*, 2^e édition, (p.16-19).

J'ai été élevé par des gens qui pensent qu'on peut toujours faire mieux, qu'on peut toujours aller plus loin. Donc, forcément, ça se reflète dans ce que je suis. Donc, même si j'utilise toutes les méthodes disponibles [...] et que j'ai fait ma part, je vais toujours me questionner quand même. Est-ce que ça j'aurais pu aller plus loin ? Est-ce que ce bout-là, j'aurais-tu pu le faire par apprentissage par projet ? Je ne suis pas un éternel insatisfait, mais je cherche toujours à faire mieux. [...] Même lorsque les élèves ont des résultats acceptables, je vais chercher à ne pas faire pareil. On n'a jamais atteint [...] on ne peut pas se reposer. [...] Dire que je vois des profs qui utilisent le même cahier ou les mêmes notes de cours pendant quinze ans. Dans ma tête, moi, c'est impossible. Il faut se renouveler [...]. Puis il faut être conscient des nouvelles recherches [...] pour s'adapter à la clientèle qu'on a en classe (entretien 1, p. 27-28).

Ici, on peut déceler qu'« en faire toujours plus » oscille entre besoin et désir, mais exerce aussi une pression subjective et sociale au point de « ne plus pouvoir se reposer », en tout cas du point de vue pédagogique. Au niveau de son rapport au savoir, mais aussi de son rapport à sa propre pratique, on peut déceler ici quelque chose comme un rapport quantitatif aux « bonnes » pratiques enseignantes, en tout cas celles qui permettent de « se renouveler ».

En ce qui a trait aux croyances face à la connaissance et à leur acquisition, c'est-à-dire ses croyances épistémologiques, l'enseignant formule diverses croyances autour de l'idée de vérité et la manière de l'atteindre. À ses yeux, en SHS, il est possible d'atteindre la vérité en accumulant des faits. Atteindre la vérité, est d'ailleurs selon lui la principale visée des disciplines des SHS : un savoir demeure vrai jusqu'à ce que l'on soit capable de prouver le contraire. Toutefois, bien qu'il mentionne que son but est d'amener les élèves vers des savoirs vrais, il fait aussi en sorte qu'ils soient plus conscients des différentes manières de voir les choses : certaines sont prouvées, d'autres sont en train de l'être, tandis que pour d'autres, il n'y a pas encore de preuve.

En ce qui a trait aux croyances pédagogiques, son souci « d'en faire toujours plus » pour ses élèves semble colorer ses convictions personnelles sur l'enseignement et l'apprentissage. En effet, il dit ressentir de la pression liée aux programmes scolaires en vigueur et à l'évaluation des apprentissages, entre autres en lien avec la réussite de ses élèves à l'épreuve ministérielle en histoire nationale de quatrième secondaire. De manière assez paradoxale, Léo soutient que l'on n'a pas à tout voir en US, et qu'il faut aussi tenir compte des besoins et des intérêts des élèves. Cette contradiction, Léo dit l'assumer complètement en entretien. Il souhaite avant tout chose que l'élève se pose des questions par lui-même. Enfin, son vif désir « d'en faire toujours plus » pour ses élèves issus d'un milieu défavorisé peut s'expliquer par un accès à la connaissance, voire à la vérité, qui peut s'avérer périlleux.

En conclusion, l'habitus de Léo vis-à-vis du savoir et de ses pratiques, ainsi que ses croyances épistémologiques et pédagogiques témoignent de tensions au niveau d'un « besoin d'en faire toujours plus » par rapport à ses élèves issus de milieux défavorisés d'une part et par rapport au renouvellement de ses pratiques, d'autre part. Pourquoi ce besoin à ces deux niveaux l'aide-t-il à la fois à se développer et à enseigner, mais semble le contraindre dans le même temps, voire le faire souffrir ? Comment travailler cette tension par l'entremise des séances de mentorat qu'a proposées Valérie Vincent ? Et quels ont été leurs apports sur l'évolution des tensions liées à ce besoin d'une part et sur ses pratiques réelles et ordinaires d'enseignement d'autre part ? C'est ce que nous allons développer dans la partie suivante.

D'un rapport quantitatif à un rapport qualitatif au savoir : l'évolution du besoin « d'en faire toujours plus »

Dans cette partie, nous décrivons l'évolution, le travail et les impacts du besoin de Léo « d'en faire toujours plus » entre sa première séance d'enseignement (octobre 2019) et la seconde séance de mentorat (début mars 2020). Notre fil rouge sera l'évolution du besoin, voire de la tension « d'en faire toujours plus » chez Léo, à travers les graphes des deux tensions repérées plus haut, soit vis-à-vis de ses élèves qu'il dit issus d'un milieu défavorisé et vis-à-vis de son désir de développer des pratiques innovantes, de sortir du « papier-crayon », notamment en se comparant avec ses collègues.

Une troisième tension, celle de son rapport au (x) savoir(s) (Vincent et Carnus, 2015), s'ajoute, mais il s'agit plus d'un résultat apparu lors de l'analyse des données et moins lors de leur récolte. Ce fil rouge conceptuel a été notre grille d'analyse de l'évolution du besoin de Léo dans le temps, entre les deux séances d'enseignement et les deux moments de mentorat. Dans un premier temps, l'analyse a consisté en la comparaison des « amorces », soit des temps (1) « préparation », entre les deux séances d'enseignement et d'y analyser les impacts de la première séance de mentorat. Dans un second temps, nous avons également analysé l'évolution du besoin « d'en faire toujours plus » dans le mentorat 2.

À l'analyse de l'amorce de sa première séquence d'enseignement en US, en Géographie, sur le thème du « Territoire industriel des Grands Lacs », on peut déjà déceler dans ses pratiques pédagogiques et donc dans son habitus, une idée de fournir aux élèves une grande quantité de savoirs. Par exemple et premièrement, il présente le programme de la séquence au tableau blanc (TB). Deuxièmement, il réactive les connaissances des élèves à propos du thème « Territoire industriel des Grands Lacs » par un Quizz sur un PowerPoint avec réponses à choix multiples. Les questions du Quizz appellent notamment à des réponses sous forme de liste, par exemple : « nomme les cinq grands lacs qui constituent le territoire industriel ». Troisièmement, Léo explique de façon précise et répétitive le système du Quizz aux élèves et cherche à les rassurer en leur affirmant qu'il ne s'agit pas d'une évaluation certificative et qu'ils sont capables de le faire. Quatrièmement, Léo est face aux élèves et leur parle de manière frontale, c'est-à-dire « en avant » et il justifie cette posture aux élèves à plusieurs reprises. Cinquièmement, il procède à une correction collective, frontale et orale du Quizz. Sixièmement, il donne de manière récurrente des explications supplémentaires à ses élèves sur les trois secteurs (primaire, secondaire, tertiaire) liés à la forêt au TB. Septièmement, on constate une incohérence ou une tension entre la volonté de Léo de faire tout le programme du cours affiché au TB et les interventions des élèves qui se font sans lever la main et qui semblent l'éloigner de son but. En un sens, cette manière d'amorcer la séquence d'enseignement nous paraît relever d'une approche plutôt quantitative des savoirs.

Lors du premier mentorat, on peut voir d'abord que par rapport aux élèves issus de milieux défavorisés, la tension est très haute pour Léo, c'est-à-dire que pour lui, en automne 2019, il est important de donner beaucoup de connaissances aux élèves, de toujours « en faire plus » pour eux, d'une certaine manière. Par rapport à ce besoin ou cet intérêt, Valérie Vincent lui propose de lire et de réfléchir sur un extrait de l'ouvrage de Meirieu et Guirand (1997), qui développe notamment l'idée que les savoirs « nobles » sont utiles à tous les élèves, même à ceux issus de milieux défavorisés. Ceci va dans le sens de la volonté de Léo d'ouvrir ses élèves issus de milieux défavorisés au monde, mais permet aussi un regard complexifié sur cette volonté. Ensuite, il réitère sa volonté assez, voire très haute, de développer ses pratiques pédagogiques et l'envie de faire moins de « papier-crayon ». Dans cette optique, nous travaillons sur quelques extraits d'un chapitre de Snoecks et Bolsterli (2007), qui restitue le témoignage d'une enseignante du degré primaire en Suisse, passée d'un enseignement traditionnel à celui de la pédagogie de projet. Le chapitre montre que l'on peut faire tout le programme autrement, c'est-à-dire à travers un projet multidisciplinaire. La séance de mentorat s'achève plus particulièrement sur le rapport au savoir de Léo, à travers son rapport général au curriculum et des alternatives pour faire le programme autrement, sans s'épuiser.

Si l'on s'attache à analyser l'amorce de la deuxième séquence d'enseignement pour la comparer à la première, on se rend compte qu'il y a plusieurs changements : d'une manière générale, Léo ne fait pas de réactivation des connaissances et présente d'emblée deux vidéos sur l'invasion des criquets au Kenya qui a eu lieu deux mois auparavant, en janvier 2020. Par ce biais, il aborde, toujours en Géographie, le thème des « territoires à risques dans le monde ». Du point de vue des trois dimensions du besoin « d'en faire toujours plus », on remarque des évolutions. Par rapport aux élèves, Léo amorce son enseignement à travers un thème d'actualité à l'inverse d'une révision d'une liste de savoirs par un Quizz, tout en faisant des liens avec le thème d'enseignement du jour.

Du côté du développement de ses pratiques, on voit qu'il inscrit son enseignement en continuité plutôt qu'en rupture avec ce qui se passe dans le monde, ce qui l'amène à enseigner par une discussion avec les élèves, plutôt que par une liste de savoirs à revoir (Maulini, 2016 ; Vincent, 2020a, 2020c).

À travers l'analyse de l'entretien 2, on remarque que, par rapport à ses élèves, il est important de faire des liens entre les criquets au Kenya et le thème des territoires à risque dont le Sahel, prochain thème au programme. Léo pense également que le côté spectaculaire de l'invasion des criquets va attirer les élèves. Il veut leur montrer qu'il y a des gens qui vivent autrement et cherche à développer une éducation à la diversité et/ou la citoyenneté, par ce biais. Il veut ainsi leur montrer le sens de l'histoire et de la géographie. Il se dit influencé par le texte de Meirieu et Guirand (1997) travaillé au mentorat 1, avec l'idée de « pousser » toujours les élèves, même ceux issus de milieux défavorisés. Par rapport au désir de développer des pratiques innovantes, Léo se dit influencé par le texte de Bolsterli et Snoecks (2007) et reste en recherche permanente d'activités différentes.

Lors du mentorat 2, l'évolution des trois dimensions de la tension « d'en faire toujours plus » jusqu'en hiver 2020, est réalisée par les graphes dans l'outil d'accompagnement. Il apparaît que la tension « d'en faire toujours plus » pour ses élèves est passée « d'assez haute à moyenne », parce que selon Léo, « les élèves s'ouvrent et qu'il sent qu'il peut les pousser pour qu'ils fassent plus par eux-mêmes ». Par rapport au développement de ses pratiques, la tension de Léo a bien diminué. Il justifie cette baisse par l'idée qu'il ne cherche plus à développer ses pratiques par rapport aux « bonnes » pratiques de ses collègues enseignants d'US (il fréquente moins les réseaux sociaux en question), mais plutôt par rapport à l'intérêt de ses élèves. Ce changement est à nos yeux significatif d'un arrimage entre son rapport au savoir, ses croyances épistémologiques et pédagogiques et ses pratiques, du moins avec les savoirs en Géographie, qui sont passés d'une logique quantitative à une logique plus qualitative. Du reste, par rapport aux savoirs à enseigner au terme du mentorat 2, Léo cherche à cultiver cette approche qualitative, ce qui lui permet de moins ressentir la pression par rapport au programme et de se sentir mieux. On retombe ainsi sur son vœu de départ de se sentir « moins coincé par le programme » et « mieux en tant qu'enseignant » (portrait synthétisé, p. 5).

« En faire toujours plus » : besoin ou idéal à changer ? Discussion et idées conclusives

Des questions demeurent certes au niveau de la possibilité d'élargir à l'ensemble des (futur·e·s) enseignant·e·s un tel mentorat individualisé et sur le fait que l'analyse d'un seul cas n'est que peu représentative. On pourrait aussi nuancer nos résultats par le phénomène de désirabilité sociale qui a pu opérer chez Léo.

Mais si l'on revient sur les faits saillants de notre développement, on peut toutefois constater, discuter et conclure sur deux axes. D'abord, du point de vue du rapport au savoir et des croyances épistémologiques et pédagogiques, une approche plus qualitative des savoirs permet de faire baisser la pression par rapport au programme et plus généralement, par rapport au contrôle institutionnel des pratiques enseignantes (Perrenoud, 2010). Léo se sent mieux comme enseignant lorsqu'il passe à cette logique. Toutefois, ce passage n'est pas sans prix en termes de travail, de formation continue et de remises en question, aspects qui, justement eux, restent nombreux. Par ailleurs, l'idée de pousser toujours ses élèves demeure très ancrée chez l'enseignant et celle de développer toujours des pratiques innovantes aussi, même si Léo préfère le faire par rapport à l'intérêt des élèves à la fin du mentorat que par comparaison avec ses collègues en réseau. Enfin, la question de considérer les savoirs comme des faits à connaître et à accumuler, relative à la catégorie de la « nature du savoir » et plus précisément à la dimension « simplicité du savoir » (Hofer, 2000), semble demeurer et n'empêche pas forcément l'enseignant de passer à une approche plus qualitative.

En réalité, Léo reste attaché à son besoin, voire son idéal « d'en faire toujours plus », même s'il passe à une logique plus qualitative dans son enseignement. En effet, à l'aune du rapport au savoir en tant que part de l'habitus des enseignant·e·s en général, le fait que ce besoin se confonde et/ou se confronte avec un idéal dans le for intérieur de Léo n'est pas étonnant, justement parce qu'il est du propre de l'habitus d'être un système de schèmes de pensées, d'actions et d'évaluation ancré socialement et subjectivement dans le sujet (Bourdieu, 1980 ; Vincent, 2017). Il reste à ce titre difficilement modifiable. On pourrait aussi expliquer cette permanence par le fait que les savoirs en SHS sont importants à transmettre pour Léo et qu'il ne remet pas en question leurs finalités citoyennes et pédagogiques, ni même celles d'atteindre la vérité.

Par ailleurs, dès le portrait synthétisé, il se donne le mandat de les « faire aimer » par ses élèves, ce qui permet de complexifier l'analyse, car « faire aimer » vraiment une discipline ne va pas de soi. Il s'agit souvent d'une évidence, voire d'un idéal pédagogique, qui a grand lien avec un *habitus* enseignant solidement ancré et difficilement questionnable, alors même qu'il relève, dans les pratiques réelles, d'une grande complexité (Vincent, Veuthey et Li, accepté). Cette évidence ou ce rapport ordinaire au savoir en soulève aussi peut-être une autre : l'idée que pour Léo le rôle de l'enseignant·e soit de préférence celui « plus ou moins assumé de « sujet sachant » : plutôt pourvoyeur [efficace] de savoirs – et de savoirs intéressants – que créateur du besoin de savoir » (Vincent, 2017, p. 127).

Finalement, on peut se demander si « en faire toujours plus » relève d'un besoin, d'un intérêt ou d'un idéal. Est-il constitué de ces quatre dimensions à la fois ou bien sont-elles en tension dans le for intérieur des enseignant·e·s ? C'est tout l'enjeu de la complexité de l'*habitus* qui conditionne les pratiques enseignantes, et qui elles, se réalisent dans le réel des situations. Or, ce réel ne correspond pas toujours à l'idéal. Ne devrait-on pas alors travailler sur ce dernier ? C'est ici que les séances de mentorat et plus largement les formations initiales et continues à l'enseignement, en particulier sur le rapport au savoir et les croyances, tant épistémologiques que pédagogiques, présentent tout leur sens. Chez Léo par exemple, il semble y avoir un réel impact du mentorat entre les amorces 1 et 2, à condition de prendre en compte ses besoins et ses tensions et de les aborder de manière critique avec lui. Cela permet des prises de conscience vis-à-vis du sens des savoirs et de ses pratiques qui l'amènent à privilégier la qualité au détriment de la quantité, donc à modifier ses pratiques et peut-être même son *habitus* en retour. Mais cela contribue-t-il à modifier l'idéal « d'en faire toujours plus » ? Certes, Léo semble s'en éloigner en surface, mais nos analyses révèlent aussi que son *habitus* peut finalement toujours guider inconsciemment ses pratiques, notamment au regard de son rapport à l'efficacité et aux normes professionnelles et sociales (Maulini, 2020).

Au temps de l'immédiateté et de l'accélération dans nos sociétés complexes et interconnectées (Rosa, 2010), nos résultats n'ouvrent-ils pas à une réflexion sociale et philosophique plus large, sur le terrain de la problématique du surmenage des enseignant·e·s constatée en Suisse (Studer et Quarroz, 2017) et de leur abandon prématuré de la profession constaté au Québec (Fortier et Therriault, 2019b) ? N'y aurait-il pas un lien aussi entre ce « besoin-idéal » « d'en faire toujours plus » et le sentiment de culpabilité ciblé chez les jeunes professeur·e·s de faire de l'enseignement magistral plutôt que des pédagogies actives, les poussant, voire les sommant, de se renouveler sans cesse (Maulini, 2018, 2020) ? L'urgence n'est-elle pas à la décroissance et au « slow » enseignement (Berg et Seeber, 2016 ; Maulini, 2018) ? Il ne s'agirait peut-être pas « d'en faire moins » ou de rêver d'une profession sans surmenage, mais de former les enseignant·e·s (et leurs élèves) à « décroître » intelligemment. En prenant le temps – notamment clinique – de questionner la complexité de l'identité d'une profession en contradiction permanente entre « engagement et lucidité » (Maulini, 2019).

Bibliographie

- Altet, M. (2008). Enseignants (pratiques professionnelles des). Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 253-257). Presses universitaires de France.
- Barrère, A. (2002). Les enseignants au travail. Routines incertaines. L'Harmattan.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville C. et Mosconi, N. (2000). Formes et formations du rapport au savoir. L'Harmattan.
- Berg, M. et K. Seeber, B. (2016). *The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in Academy*. University of Toronto Press.
- Bergevin, R., Charette, J., et Méthé, M. (2014). Geo à la carte, Industriel, La région des Grands lacs canadiens et américains. 2^{ème} édition. Les éditions CEC. Repéré à https://www.editionscec.com/qc_fr/geo-a-la-carte.html
- Bolsterli, M. et Snoeckx, M. (2007). Transdisciplinarité et organisation du travail à l'école première. Une étude de cas. Dans Gaher-Thurler, M. et Maulini, O. (dir.), *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes?* Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, E. (1998). Savoirs Faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action. Seuil.
- Bourdieu, P. (1980). Le sens pratique. Minuit.
- Bourdieu, P. (1986). Habitus, code, codification. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64, 40-44.
- Bourdieu, P. (1994). Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action. Seuil.
- Carnus, M.-F., Baillet, D., Therriault, G. et Vincent, V. (2019). Recherches sur le rapport au (x) savoir(s) et formation des enseignants: un dialogue nécessaire et fructueux. De Boeck Supérieur.
- Chan, K.-W. et Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie. Anthropos.
- Charlot, B. (2017). Les problématiques de recherche sur le rapport au savoir: diversité et cohérence. Dans G. Therriault, D. Baillet, M.-F. Carnus et V. Vincent (dir.), *Rapport au (x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant: une énigmatique rencontre* (p. 165-173). De Boeck.
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 119-135). De Boeck.
- Cifali, M. (2007). Analyser les pratiques professionnelles: exigences d'un accompagnement. Education et francophonie. [https://mireillecifali.ch/Articles_ \(2007-2012\)_files/Analyser les pratiques.pdf](https://mireillecifali.ch/Articles_(2007-2012)_files/Analyser%20les%20pratiques.pdf)
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement: éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. Introduction. *Phronesis*, 1(3), 4-18.
- Crahay, M. et Fagnant, A. (2007). À propos de l'épistémologie personnelle: un état des recherches anglo-saxonnes. *Revue française de pédagogie*, 167, 79-117.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). L'acteur et le système. Seuil.
- Davis, H. A. et Andrzejewski, C. E. (2009). Teacher beliefs. Dans E. M. Anderman et L. H. Anderman (dir.), *Psychology of Classroom Learning: An Encyclopedia* (p. 909-915). Macmillan.
- Dewey, J. (2004). Comment nous pensons. Seuil.
- Dubet, F. (1994). Sociologie de l'expérience. Seuil.
- Fives, H. et Buehl, M. M. (2017). The functions of beliefs: Teachers' Personal Epistemology on the Pinning Block. Dans G. Schraw, J. L. Brownlee, L. Olafson et M. VanderVeldt (dir.), *Teachers' Personal epistemologies. Evolving Models for Informing Practice* (p. 25-54). Information Age Publishing (IAP).
- Fives, H. et Gill, M. G. (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge.

Fortier, S. et Therriault, G. (2019a). Soutenir le développement professionnel d'enseignants débutants : premières assises d'un dispositif d'accompagnement pour l'arrimage entre les croyances et les pratiques. *Éducation & Formation*, e-315, 114-128.

Fortier, S. et Therriault, G. (2019b). « Une différence entre ma tête, mon cœur et mon cours » : une étude de cas sur les interrelations entre l'épistémologie personnelle, les croyances pédagogiques et les pratiques enseignantes. Dans P. Guibert, X. Dejemeppe, J. Desjardins et O. Maulini (dir.), *Questionner et valoriser le métier d'enseignant. Une double contrainte en formation* (p. 55-63). De Boeck.

Filloux, J. (1974). Le rapport au savoir. Dans J. Filloux (dir.), *Du contrat pédagogique ou comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail* (p. 43-88). Dunod.

Glaser, B. G. et Strauss, A. (1967). La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative (traduit par M.-H. Soulet et P. Paillé). Armand Colin.

Glaser, B. G. et Strauss, A. (2010). La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative (traduit par M.-H. Soulet et P. Paillé). Armand Colin.

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

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

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

Hofer, B.K. et Pintrich, P.R. (2002). Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing. Routledge.

Kang, N.-H. (2008). Learning to teach science: Personal epistemologies, teaching goals, and practices of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24, 478-498.

Kop, Y. et Demir, O. (2017). Assessment of social sciences teacher candidates' epistemological beliefs: A validation and reliability study of scale. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12B), 76-85.

Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE) (accepté). Comprendre, interroger et développer les pratiques éducatives. Une démarche de recherche ancrée dans le travail ordinaire et ses évolutions. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation: les Cahiers des sciences de l'éducation.

Lahire, B. (2011). L'homme pluriel. Les ressorts de l'action. Pluriel.

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

Maulini, O. (2005). Questionner pour enseigner & pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe. ESF.

Maulini, O. (2009). Rapport au savoir, métier d'élève et sens du travail scolaire. Université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-0913.pdf>

Maulini, O. (2016). Que penser... du savoir? Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publications.html>

Maulini, O. (2018). Urgent, ralentir? L'identité enseignante à l'épreuve de sa formation. *Éducateur, (numéro spécial)*, 25-27. <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1805.pdf>

Maulini, O. (2019). Éduquer : entre engagement et lucidité. ESF.

Maulini, O. (2020). Efficacité. *Recherche et formation*, 93, 67-78. <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2020-1-page-67.htm>

Maulini, O. et Perrenoud, P. (2008). Sciences sociales et savoirs d'expérience: conflit des questions ou conflits de réponses? Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 141- 153). De Boeck.

Maulini, O. et Perrenoud, P. (2009). La structuration des savoirs dans un curriculum de formation professionnelle. Dans R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* (p. 55-76). De Boeck.

Maulini, O. et Vincent, V. (2014). Du travail réel aux pratiques souhaitées: rapport au savoir et rapport au devoir en formation des enseignants. Dans L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Étienne et J. Desjardins (dir.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques?* (p. 189-204). De Boeck.

Maulini, O. et Wandfluh, F. (2004). Travail scolaire et communication avec les familles. Une pratique vaut mille mots. *Educateur*, 5, 8-9.

Meirieu, P. et Guiraud, M. (1997). *L'école ou la guerre civile*. Plon.

Gouvernement du Québec. (2020). Indices de défavorisation des écoles publiques 2019-2020. Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisation-2019-2020.pdf

Muller, A. (2014). Attribution des dispositions en situation d'enseignement: identification et catégorisation des énoncés dispositionnalisants. Dans A. Muller et I. Plazaola Giger (dir.), *Dispositions à agir, travail et formation* (p. 110-135). Octarès.

Niyozov, S. (2009). Understanding Teaching Beyond Content and Method. Insights from Central Asia. *European Education*, 40(4), 46-69.

Perrenoud, P. (1993/2009). Curriculum: le réel, le formel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). ESF.

Perrenoud, P. (1996a). Former les maîtres du premier degré à l'Université: le pari genevois. Dans G. Lapierre (dir.), *Qui forme les enseignants en France aujourd'hui?* (p. 75-100). Université Pierre Mendès.

Perrenoud, P. (1996b). Le travail sur l'*habitus* dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 181-208). De Boeck.

Perrenoud, P. (1998). Réussir ou comprendre? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_39.html

Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'*habitus*. *Recherche et formation*, 36, 131-162.

Perrenoud, P. (2005). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (6^e ed.). ESF.

Perrenoud, P. (2010). Les processus de (dé) professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle. *Recherches en éducation*, 8, 121-126.

Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance*. Gallimard.

Popper, K.R. (1959). *La logique de la découverte scientifique*. Payot.

Popper, K.R. (1978). *La logique de la découverte scientifique*. Payot.

Rosa, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. La Découverte.

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

Snoeckx, M. (2008). Entre théories et pratiques: réconciliation autour du praticien réflexif. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 125-140). De Boeck.

Studer, R. et Quarroz, S. (2017). Enquête sur la santé des enseignants romands. Rapport de l'Institut universitaire romand de Santé au Travail. Institut universitaire romand de santé au travail et Syndicat des enseignants romands. <https://edudoc.ch/record/127934?ln=fr>

Tanel, Z. (2013). The effect of learning the history of physics on the scientific epistemological beliefs of pre-service teachers. *Science Education International*, 24(3), 232-253.

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

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

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

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

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

Therriault, G., Fortier, S. et Baillet, D. (2020). Mise en perspective des concepts de rapport aux savoirs et de croyances épistémologiques: une illustration à partir de recherches menées auprès d'étudiants universitaires. *Academia, Higher Education policy network*, 19, 155-181. <http://hepnet.upatras.gr>

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

Topçu, M. S. (2013). Preservice teachers' epistemological beliefs in physics, chemistry, and biology: A mixed study. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(2), 433-458.

Troger, V. (2010). Bourdieu et l'école: la démocratisation désenchantée. Sociologias. http://www.scienceshumaines.com/bourdieu-et-l-ecole-la-democratisation-desenchantee_fr_14187.html

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). PUF.

Veyrunes, P. (2017). La classe: hier, aujourd'hui et demain? Presses Universitaires du Midi.

Vienneau, R. (2017). Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques. Gaëtan Morin éditeur/Chenelière éducation

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

Vincent, V. (2014). Le rapport au savoir de l'enseignant à travers sa pratique. Comparaison de schèmes de formulation du savoir. Dans P. Losego (dir.), Actes du colloque « Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières » (p. 334-346). Haute Ecole Pédagogique de Vaud. <https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/uer-agirs/actualites/colloque-didactiques-et-sociologie/actes-colloque-sociologie-et-didactiques-philippe-losego-uer-agirs-hep-vaud.pdf>

Vincent, V. (2015). À la recherche de l'expression du rapport au savoir de l'enseignant dans sa pratique pédagogique : une étude de cas. Dans Vincent V. et Carnus M.-F. (dir.), *Le rapport au (x) savoir(s) au cœur de l'enseignement : enjeux, richesses et pluralité* (p. 49-60). De Boeck.

Vincent, V. (2017). L'influence du rapport au savoir des enseignants sur leur pratiques pédagogiques. Le cas de l'enseignement de la préhistoire à l'école primaire à Genève [thèse de doctorat inédite, Université de Genève]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:93921>

Vincent, V. (2018a, 15 au 16 février). Le cours dialogué : producteur d'innovations ? Dans R. Barioni (resp.), « Axe 1 : L'innovation dans la formation enseignante. Enjeux théoriques et méthodologiques », Innovation et recherche : métamorphose de la formation enseignante ? [colloque]. Haute Ecole Pédagogique de Vaud, Lausanne, Suisse. <https://www.hepl.ch/cms/accueil/actualites-et-agenda/actu-hep/colloque-innovation-et-recherche.html>

Vincent, V. (2018b). Le rapport au savoir de l'enseignant : une part de son identité ? Le cas de l'enseignement de la préhistoire à l'école primaire. Enseigner : (re) définitions d'une identité professionnelle, *Éducateur, (numéro spécial)*, 61-63.

Vincent, V. (2019-2020). Du rapport au savoir de l'enseignant·e à celui des élèves : une comparaison Suisse-Québec des pratiques d'enseignement des sciences naturelles et humaines en vue de la construction de dispositifs de formation. Rapport scientifique du projet de postdoctorat Early Postdoc. Mobility : P2GEP1_ 184471. Réalisé et soutenu par le Fond National Suisse de la Recherche Scientifique (FNS). <http://p3.snf.ch/project-184471>.

Vincent, V. (2019). Éprouver et comprendre son rapport au savoir de futur enseignant. Un atelier au carrefour de la recherche et de la formation. Dans M.-F. Carnus, D. Baillet, G. Therriault et V. Vincent (dir.), *Recherches sur le rapport au (x) savoir(s) et formation des enseignants. Un dialogue nécessaire et fructueux* (p. 25-43). De Boeck Supérieur.

Vincent, V. (2020a). Le rapport à l'ignorance des enseignant·e·s : face cachée de leur rapport au savoir ? Dans M.-F. Carnus, P. Buznic-Bourgeacq, D. Baillet, G. Therriault et V. Vincent (dir.), *Rapport(s) au (x) savoir(s) : quels sujets, quels savoirs ?* (p. 150-165). Les Livres en ligne du CRIRES (LEL). <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/rapports-aux-savoirs-quels-sujets-quels-savoirs>

Vincent, V. (2020b, 1^{er} mai). Le rapport « enchanté » à l'énigme : une dimension influente du rapport au savoir des enseignants sur le curriculum réel et caché ? Comparaison Suisse-Québec en sciences humaines et sociales. Soutenu par le Fond national suisse pour la recherche scientifique (FNS). Dans C. Beaucher, D. Baillet, G. Therriault et V. Vincent (resp.) *Rapport au savoir : les zones d'ombre et de lumière* [colloque]. Montréal, QC, Canada.

Vincent, V. et Carnus, M.-F. (2015). Le rapport au (x) savoir(s) au cœur de l'enseignement. Enjeux, richesse et pluralité. De Boeck.

Vincent, V. et Maulini, O. (2017). Enquête, arbitrage ou partage ? Trois rapports au savoir et leur impact sur l'apprentissage de la préhistoire à l'école primaire. Dans G. Therriault, D. Baillet, M.-F. Carnus et V. Vincent (dir.), *Rapport au (x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : une énigmatique rencontre* (p. 21-32). De Boeck.

Vincent, V. Veuthey, C. et Li, T. (accepté). Le savoir et la culture tels qu'ils se transmettent (ou non) ordinairement. Dans Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE) (dir.), *Comprendre, interroger et développer les pratiques éducatives. Une démarche de recherche ancrée dans le travail ordinaire et ses évolutions*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation : les Cahiers des sciences de l'éducation.

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

