

Décris-moi ta conception de l'intelligence et je te dirai quelle(s) pratique(s) évaluative(s) tu as tendance à préconiser

Hanin Vanessa¹ – vanessa.hanin@uclouvain.be

Colognesi Stéphane¹ – colognesi.stephane@uclouvain.be

Anne-Catherine Cambier¹ – Anne-catherine.cambier@uclouvain.be

Catherine Bury² – catherine.bury@galilee.be

Catherine Van Nieuwenhoven¹ – catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be

¹ Université catholique de Louvain, Belgique.

² Haute-école pédagogique Galilée, Belgique.

Pour citer cet article : Hanin, V., Colognesi, S., Cambier, A-C., Bury, C., & Van Nieuwenhoven, C. (2020). Décris-moi ta conception de l'intelligence et je te dirai quelle(s) pratique(s) évaluative(s) tu as tendance à préconiser. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(2), 45-71.

Résumé

Les pratiques évaluatives des enseignants ont des retombées conséquentes sur la motivation et les apprentissages des élèves. Si l'évaluation formative est associée à de nombreux bénéfices, l'évaluation certificative à référence normative est liée à de l'anxiété, du désengagement et à une baisse d'estime de soi et de performance. Cependant, force est de constater, qu'encore actuellement, dans les classes, c'est la seconde qui prévaut sur la première. Les travaux menés sur l'influence des croyances des (futurs) enseignants sur leur agir professionnel sont éclairants, notamment celles relatives à l'intelligence. Dans une étude antérieure, nous avons identifié, dans une approche quantitative, trois conceptions majeures de l'intelligence chez les futurs enseignants du primaire : socioconstructiviste, fixiste et cumulative. S'appuyant sur une analyse thématique des verbatims de six d'entre eux, cette contribution poursuit deux objectifs ; affiner cette typologie et documenter le processus de construction de ces croyances, et éclairer le lien entre conceptions de l'intelligence et pratiques évaluatives. Les résultats confirment le moteur central de chaque conception tout en élargissant les frontières de chacune d'elles. Au niveau du processus de construction, si dans la lignée des travaux antérieurs, les futurs enseignants s'appuient sur leur histoire personnelle et leurs expériences pratiques dans un processus d'assimilation, ils ne sont pas insensibles aux apports théoriques de leur formation. Ces derniers accommodent leur conception initiale ou la questionnent. Ce constat est également valable pour leurs pratiques évaluatives qui, bien que fortement colorées par leurs croyances, restent perméables à la vision élargie de l'évaluation formative, abordée en formation.

Mots-clés

Conceptions de l'intelligence, futurs enseignants, pratiques évaluatives, analyse thématique.

Abstract

Teachers' evaluation practices have a significant impact on student motivation and learning. While formative assessment is associated with many benefits, normative assessment is linked to anxiety, disengagement, and lowered self-esteem and performance. However, the latter still prevails over the former in today classrooms. The work carried out on the influence of (future) teachers' beliefs on their professional actions is enlightening on this subject, particularly those relating to intelligence. In a previous study, we identified, using a quantitative approach, three major conceptions of intelligence among future primary school teachers: socioconstructivist, fixist and cumulative. Based on a thematic analysis of the verbatim of six of them (2 subjects/profile), the present contribution pursues a twofold objective: on the one hand, to refine this typology and document the process of constructing these beliefs and, on the other hand, to shed light on the link between conceptions of intelligence and evaluative practices. The results confirm the central driving force of each conception while broadening the boundaries of each one. As regards the construction process, while in line with previous work, future teachers rely heavily on their personal history and practical experience in a process of assimilation, they are not insensitive to the theoretical contributions of their training. The latter accommodate their initial conception or, at least, question it. This observation is also valid for their evaluative practices which, although strongly colored by their beliefs, remain permeable to the broader vision of formative assessment, taught in initial training.

Keywords

Conceptions of intelligence, future teachers, evaluative practices, thematic analysis.

1. Introduction

Aujourd'hui, l'impact de certaines pratiques enseignantes sur l'engagement des élèves en classe (tant cognitif, comportemental qu'émotionnel) et sur la qualité de leurs apprentissages (e.g. conduites métacognitives, performances) a été démontré (Deci & Ryan, 2016 ; Deunk, Smale-Jacobse, de Boer & Bosker, 2018 ; Vedder-Weiss & Fortus, 2018). Parmi ces pratiques pédagogiques, celles portant sur l'évaluation ont particulièrement retenu l'attention des chercheurs (Fagnant & Goffin, 2016 ; Issaieva & Crahay, 2014 ; Younès & Gaime, 2012). Et, pour cause, lorsque l'accent est mis sur le rendement et la comparaison des notes, on observe, chez l'apprenant, une baisse d'estime de soi, de l'anxiété, des comportements d'évitement et de désengagement des tâches scolaires et, partant, une baisse de performances (Butera, Buchs & Darnon, 2011 ; Elliot & Dweck, 2005). A l'inverse, dans un contexte évaluatif qui promeut l'évaluation de l'état des connaissances de l'apprenant dans le but de diagnostiquer ses difficultés et de l'aider à progresser, l'apprenant redoute moins de commettre des erreurs, s'investit davantage dans les tâches, adopte des buts orientés vers l'apprentissage et, en conséquence, performe mieux (Mottier Lopez, 2017).

Cependant, malgré une large diffusion, auprès des praticiens, des résultats de recherche sur les bienfaits de l'évaluation formative (Mottier Lopez, 2015), force est de constater qu'encore actuellement, dans les écoles, l'évaluation certificative à référence normative prévaut encore largement sur l'évaluation formative (Butera et al., 2011 ; Mottier Lopez, 2015). Au-delà de l'injonction reçue par les systèmes éducatifs européens de certifier les acquis des élèves, la question qui se pose est d'identifier ce qui guide de telles pratiques. Les travaux menés sur l'influence des croyances des enseignants sur leurs actions et pensées sont éclairants à ce sujet. Les croyances opéreraient ainsi comme un prisme au travers duquel l'enseignant sélectionne, interprète et évalue toute information à caractère professionnel ; qu'il s'agisse d'apports théoriques, de pratiques pédagogiques recommandées ou de ses propres enseignements (Buehl & Beck, 2015 ; Crahay, Wanlin, Issaieva & Laduron, 2010 ; Vause, 2010).

Parmi les croyances liées à l'acte d'enseigner, celles relatives à l'intelligence et à son développement sont particulièrement puissantes (Fiorilli, Doudin, Lafortune & Albanese, 2012 ; Issaieva & Crahay, 2014). Plusieurs recherches ont effectivement montré que, contrairement aux enseignants qui défendent le caractère malléable de l'intelligence, ceux qui adhèrent à une conception innéiste sont plus enclins à adopter une vision positive du redoublement, à concevoir les difficultés rencontrées par l'apprenant comme inhérentes aux caractéristiques individuelles de ce dernier, à attribuer un rôle négatif à l'erreur et à penser que leur marge de manœuvre sur le plan de l'enseignement est limitée (Doudin & Martin, 1999 ; Fiorilli et al., 2012).

Si, a priori, nous étions tentés d'associer, conception innéiste et évaluation certificative à référence normative, d'une part, et, conception malléable et évaluation formative, d'autre part, plusieurs travaux empiriques soulignent la nécessité de dépasser, tant pour le construit d'intelligence (Fiorilli et al., 2012 ; Issaieva & Crahay, 2014) que pour celui de l'évaluation (Fagnant & Goffin, 2017 ; Issaieva & Crahay, 2010), l'approche dichotomique classique (Issaieva & Crahay, 2010). A cet égard, une pluralité de conceptions de l'intelligence et de l'évaluation a été recensée. Notons cependant que ces études ont essentiellement porté sur un public d'enseignants en fonction. Or, comme l'ont pointé de nombreux auteurs (Bernal Gonzalez et al., 2018 ; Correa, Martinez-Arbelaiz & Aberastur-Apraiz, 2015), la réalité pré-professionnelle et la réalité professionnelle ne sont pas vécues de la même manière par les

individus. Issaieva et Crahay (2014) soulignent d'ailleurs l'intérêt de valider leur typologie sur un public de néophytes encore en formation. En outre, jusqu'à présent aucune étude ne s'est penchée sur le lien potentiel entre les croyances des futurs enseignants relatives à l'intelligence et leurs pratiques évaluatives. La présente contribution souhaite documenter ces points en poursuivant les deux objectifs suivants : (1) caractériser les conceptions de l'intelligence des futurs instituteurs du primaire et la manière dont celles-ci se construisent et (2) documenter le lien entre leurs conceptions de l'intelligence et leurs pratiques évaluatives déclarées.

2. Cadre théorique

Dans cette partie nous débutons par une clarification conceptuelle des termes les plus communément utilisés dans la littérature pour désigner ce que pensent les enseignants de l'enseignement et de l'apprentissage. Ensuite, nous présentons plusieurs modèles qui dépeignent les positions adoptées par les (futurs) enseignants vis-à-vis de l'intelligence. Les conceptions et pratiques déclarées des (futurs) enseignants à l'égard de l'évaluation clôturent cette section.

2.1. Connaissances et croyances

La littérature de recherche foisonne de termes différents pour désigner ce que pensent les enseignants de l'enseignement et de l'apprentissage : croyances, conceptions, préconceptions, représentations, théories personnelles, dispositions, connaissances, etc. Si certains considèrent les contours de ces concepts de manière fortement nébuleuse et y recourent de façon interchangeable (Pajares, 1992), d'autres y voient des construits distincts (Beswick, 2012 ; Gess-Newsome, 2015 ; Vause, 2010). Parmi les différentes terminologies utilisées, celles de croyances (teachers'beliefs) et de connaissances (professional knowledge) ont consensuellement retenu l'attention des chercheurs tant francophones (Altet, 2010 ; Vause, 2010) qu'anglo-saxons (Berry, Depaepe & Van Driel, 2016 ; Beswick, 2012 ; Gess-Newsome, 2015 ; Shulman, 1987). Ces ressources sur lesquelles les enseignants s'appuient pour guider leurs gestes et actions pédagogiques ont fait l'objet de nombreuses typologies. Parmi celles-ci, certaines se sont attardées sur les différents types de connaissance (van Driel & Berry, 2019 ; Gess-Newsome, 2015 ; Shulman, 1987), d'autres ont plus particulièrement investi le champ des croyances (Beswick, 2012 ; Kind, 2016), tandis que d'autres encore proposent un modèle intégrateur qui fonde l'agir professionnel de l'enseignant sur une combinaison étroite de croyances et de connaissances (Vause, 2010). Dans les lignes qui suivent nous nous attardons sur l'un deux.

Dans le modèle proposé par Vause (2010) (figure 1), l'axe de la validation permet de distinguer connaissance de croyance. Cette modélisation rejoint la perspective de nombreux chercheurs selon laquelle, contrairement aux croyances qui ne font l'objet d'aucune validation, les connaissances supposent un accord entre les individus et des preuves permettant de justifier leur validité (Beswick & Chick, 2019 ; Crahay et al., 2010 ; Gess-Newsome, 2015). Les croyances sont alors appréhendées comme « un réservoir de valeurs et d'idées préconçues sur lesquelles s'appuient les enseignants pour agir en situation et pour justifier leur action » (Vause, 2010, p. 14). Il s'agit de construits stables et résistants au changement (Beswick, 2012 ; Vause, 2010). Le second axe, celui de l'élaboration, permet, quant à lui, d'identifier différents types de croyances et de connaissances. Sur le plan des premières, Vause (2010) distingue les croyances élaborées individuellement, au départ d'expériences éducatives marquantes (éducation familiale, scolarité, etc.), des croyances partagées par certains groupes sociaux, comme les enseignants, qui tirent leur légitimité du

fait qu'elles sont répandues et non contestées. A propos des secondes, cette chercheuse identifie, d'une part, des connaissances qui ont donné lieu à un consensus social et qui résultent, bien souvent, d'un apprentissage explicite, et, d'autre part, des connaissances élaborées individuellement à mesure de ses propres expériences sur le terrain. Notons que si les premières sont tout à fait verbalisables, les secondes le sont beaucoup plus difficilement, voire sont non conscientes (Vause, 2010).

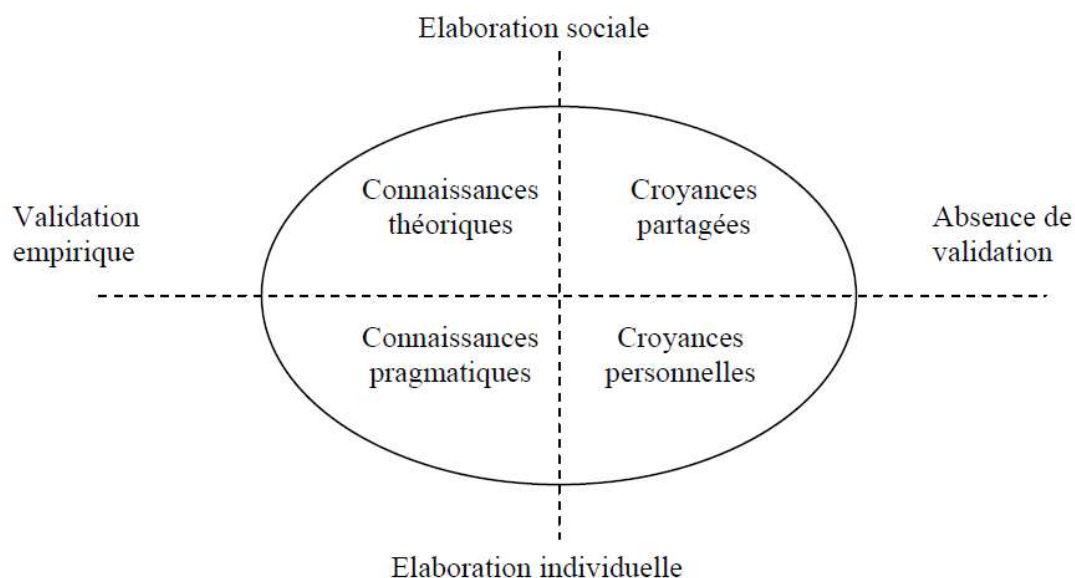


Figure 1. Les croyances et connaissances des enseignants (Vause, 2010, p. 15)

Soulignons la perméabilité des frontières entre connaissances et croyances (figure 1). Effectivement, dans leurs pratiques, les enseignants s'appuient sur une « connaissance ouvragée » (*working knowledge*) pour reprendre les termes de Vause (2010), c'est-à-dire, une combinaison de croyances et de connaissances. Cette dernière prend sa source dans les socialisations primaire (éducation familiale) et secondaire (scolarité, mouvements de jeunesse, etc.), les formations initiale et continue, les expériences pratiques et les normes du champ éducatif (Gess-Newsome, 2015 ; Vause, 2010). Cette connaissance ouvragée façonne, ensuite, à son tour, les pratiques pédagogiques enseignantes (Gess-Newsome, 2015 ; Vause, 2010). D'où l'importance d'identifier les croyances et connaissances des futurs enseignants, notamment concernant l'intelligence et son développement.

Dans la présente contribution, à l'instar des chercheurs qui ont documenté la littérature sur les croyances (Beswick, 2012 ; Beswick & Chick, 2019 ; Crahay et al., 2010 ; Liljedahl, Rösken & Rolka, 2019), nous utilisons les termes « croyance » et « conception » de façon interchangeable.

2.2. Positions des enseignants vis-à-vis de l'intelligence

L'approche dichotomique de l'intelligence, développée par Dweck (1999), est la première à avoir vu le jour. Avec le temps, cette dernière, qui oppose une vision innéiste (l'intelligence est fixée à la naissance) à une vision constructiviste et interactionniste (l'intelligence se forge au travers des interactions avec l'environnement matériel et social), s'est révélée incomplète pour rendre compte des significations que les individus attribuent au concept d'intelligence. Plusieurs auteurs ont alors entrepris de rendre compte de la pluralité et de la complexité de ce concept (Fang, 2017 ; Issaieva & Crahay, 2014 ; Pishghadam, Naji Meidani & Khajavy,

2015). Parmi eux, Issaieva et Crahay (2014) concluent, à la suite d'analyses factorielles exploratoire et confirmatoire, menées auprès d'enseignants du primaire en France, que l'intelligence est pensée selon cinq dimensions (tableau 1) : le développement de l'intelligence, l'origine de l'intelligence, le rôle des connaissances, les formes de l'intelligence et la nature de l'intelligence.

Tableau 1. Dimensions de l'intelligence (d'après Issaieva & Crahay, 2014)

Dimensions	Caractéristiques
Développement de l'intelligence	Rôle des interactions : - interactions sociales - interactions familiales - interactions avec l'environnement physique
Origine de l'intelligence	- Caractère inné ou acquis - Caractère malléable ou fixe
Rôle des connaissances	- Accumulation de connaissances - Utilisation des connaissances
Formes de l'intelligence	- Unique ou multiple - Distincte ou cumulative
Nature de l'intelligence	- Intelligence repose sur la mémoire - Intelligence est une capacité de compréhension (vitesse cognitive variable)

Sur la base de cette modélisation plurielle de l'intelligence, ces mêmes auteurs ont effectué une analyse en clusters afin d'identifier la manière dont les enseignants d'école primaire se positionnent vis-à-vis de ces cinq dimensions ainsi que la façon dont ils les combinent (Issaieva & Crahay, 2014). Trois profils ont ainsi été mis au jour. Un premier se caractérise par une forte adhésion à l'idée que l'intelligence peut se développer et que son développement est dépendant de la qualité et de la quantité des interactions avec le milieu physique, social et culturel (conception socioconstructiviste). Un deuxième profil souscrit à la croyance selon laquelle le développement de l'intelligence est tributaire de l'accumulation de connaissances (conception cumulative). Un troisième profil adhère à la croyance de l'existence d'une pluralité de formes d'intelligence à laquelle s'associe l'idée que l'intelligence est liée à la capacité de compréhension de l'apprenant (conception fixiste).

Comme évoqué plus haut, ces conceptions de l'intelligence façonnent les pratiques pédagogiques des enseignants. Notre intérêt se porte, dans cette contribution, à la fois sur les pratiques évaluatives déclarées et celles souhaitées par l'étudiant. Les premières renvoient au discours des futurs enseignants sur leurs pratiques préprofessionnelles en réponse aux questions du chercheur (Clanet & Talbot, 2012). En d'autres termes, « il s'agit du « dire sur le faire » recueilli à travers le discours » (Duval, Bouchard, Hamel & Pagé, 2016, p.7) de l'interviewé. Les secondes, pour leur part, reflètent les projets futurs de l'étudiant en matière d'évaluation. En questionnant ce dernier sur ses pratiques évaluatives souhaitées, en plus de ses pratiques de stage, nous souhaitons contrer le biais du maître de stage qui, parfois, contraint l'étudiant à un certain type d'évaluation. La section suivante fait état de la littérature

sur les pratiques évaluatives, essentiellement sous l'angle des conceptions, compte tenu du peu d'études conduites sur les pratiques évaluatives effectives.

2.3. Positions des enseignants eu égard à l'évaluation

Consensuellement, les spécialistes de l'évaluation reconnaissent deux grands types d'évaluation : formative et certificative (Allal, 2011 ; Black & Wiliam, 2010; Laveault, 2012 ; Mottier Lopez, 2015, 2017). L'évaluation formative consiste à recueillir des informations pour adapter l'enseignement aux besoins pédagogiques ou d'apprentissage tandis que l'évaluation certificative utilise ces mêmes informations pour jauger de la quantité et de la qualité des apprentissages de ces derniers. Cette appréciation peut reposer sur une référence critériée (définition d'objectifs) ou normative (comparaison et classement) (Allal, 2011 ; Mottier Lopez, 2017). Dans leur étude conduite en France auprès d'enseignants du primaire, Issaieva et Crahay (2010) proposent, via une analyse factorielle, une structuration des conceptions qui donne à voir la dimension formative et la dimension certificative de l'évaluation. Plus précisément, ils relèvent trois manières de considérer l'évaluation normative et deux conceptions de l'évaluation formative. L'évaluation normative est ainsi utilisée pour repérer les capacités des élèves, pour effectuer un bilan des acquis ou pour sanctionner. De son côté, l'évaluation formative est considérée comme un outil pour diagnostiquer les difficultés et les progrès de l'apprenant ou comme un outil pour réguler les apprentissages. Au niveau de sa fonction régulatrice, trois formats d'évaluation formative sont habituellement distingués : (1) la régulation rétroactive ou remédiation correctrice reposant sur les résultats d'un test formatif ; (2) la régulation proactive qui consiste à planifier de nouvelles activités d'apprentissage adaptées aux besoins et intérêts des apprenants ; et (3) la régulation interactive qui s'intègre dans les activités d'apprentissage en cours et réfère aux interactions de l'apprenant avec l'enseignant, avec ses pairs et avec le matériel pédagogique mis à sa disposition (Allal, 2016 ; Mottier Lopez, 2015). Lorsque l'approche critériée de l'évaluation certificative est prise en compte dans l'analyse factorielle, les résultats montrent qu'elle est soit confondue avec l'évaluation formative – chez un public d'enseignants du primaire suisses –, soit, absente de la structuration – chez un public d'enseignants du primaire belges – (Issaieva, Yerly, Petkova, Marbaise & Crahay, 2015). Si les enseignants en fonction semblent adhérer à une conception de l'évaluation opposant évaluation formative et évaluation certificative, la réalité est autre pour les futurs enseignants. Ainsi, dans une étude conduite en Suisse, Boraita et Issaieva (2013) constatent que les futurs enseignants du primaire, en fin de formation, distinguent les trois types d'évaluation (c.-à-d., formative, certificative à référence normative et certificative à référence critériée). De leur côté, Fagnant et Goffin (2017) révèlent que les futurs enseignants belges du secondaire, à l'entrée en formation, partagent la même conception que les enseignants suisses. Ensemble, ces études font ressortir qu'aux différentes étapes du développement professionnel, les conceptions de l'évaluation sont façonnées par des facteurs différents. Plus précisément, si les conceptions des enseignants sont fortement colorées par les normes du champ éducatif (importance des notes et tendance forte à les interpréter en termes normatif) (Vause, 2010), celles des étudiants en fin de formation se nourrissent essentiellement d'apports théoriques et d'idéaux (Boraita & Issaieva, 2013) et, celles des étudiants en début de formation s'appuient davantage sur le système scolaire qu'ils ont vécu en tant qu'élève (Fagnant & Goffin, 2017).

En outre, Fagnant et Goffin (2017) soulignent l'existence d'une discordance entre les pratiques évaluatives rapportées par les (futurs) enseignants par l'intermédiaire d'enquêtes fermées et leurs pratiques réelles. Ainsi, si, dans ces enquêtes, l'évaluation formative est significativement plébiscitée, elle n'est que très peu évoquée lorsque les étudiants sont invités

à s'exprimer spontanément sur le lien entre évaluation et apprentissage. Dans les classes du primaire et, cela est d'autant plus vrai pour celles du secondaire, le même constat s'observe, et ce, quel que soit le stade de la carrière de l'enseignant: ce sont les pratiques certificatives qui sont largement prépondérantes, l'évaluation formative n'y étant que faiblement mise en oeuvre (Luisoni & Monnard, 2015 ; Mottier Lopez, 2015 ; Mottier Lopez, Tessaro, Dechamboux & Villabona, 2012 ; Younès & Gaime, 2012). La figure 2 propose une synthèse personnelle de la littérature évoquée ci-dessus.

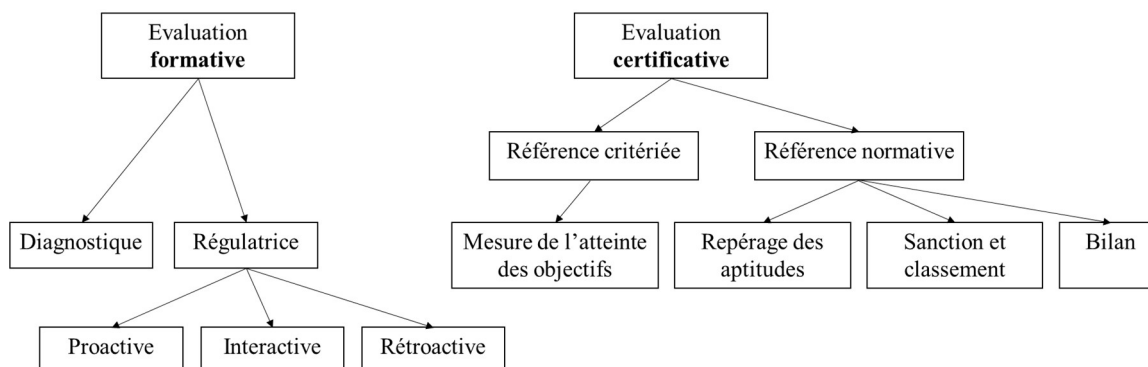


Figure 2. Conceptions des enseignants eu égard aux types et aux fonctions de l'évaluation (Boraita & Issaieva, 2013 ; Fagnant & Goffin, 2017 ; Issaieva & Crahay, 2010 ; Issaieva et al., 2015 ; Mottier Lopez, 2015)

3. Objectifs de l'étude

Cette étude, conduite en Belgique francophone, fait suite à la recherche quantitative menée, en France, par Issaieva et Crahay (2014) auprès d'enseignants d'école primaire en fonction. Ces derniers, comme mentionné ci-avant, ont mis au jour trois profils de conceptions de l'intelligence et de son développement. Dans la présente contribution nous souhaitons, dans un premier temps, via des entretiens semi-dirigés conduits avec six futurs enseignants d'école primaire, valider cette typologie auprès d'un public différent et dans un autre contexte d'éducation et de formation et éclairer le processus de construction de ces conceptions (objectif 1). L'approche qualitative a été retenue en ce qu'elle propose une lecture en termes d'action-signification des individus qui cherche à identifier les irrégularités et les différences interindividuelles et à leur donner sens (Creswell, 2014 ; Denzin, 2012). Elle vise donc à étayer l'analyse quantitative et ainsi apporter une meilleure compréhension du processus de construction de ces conceptions. Dans un second temps, dans la lignée des travaux francophones (Gobat & Berger, 2018 ; Goffin & Fagnant, 2016 ; Vause, 2010) et anglo-saxons (Beswick, 2012 ; Gees-Newsome, 2015 ; Kind, 2016) qui se sont penchés sur le lien entre croyances et pratiques pédagogiques, nous nous sommes intéressés au lien potentiel entre les conceptions de l'intelligence défendues par ces futurs enseignants du primaire et leurs pratiques évaluatives déclarées et souhaitées (objectif 2). Précisons que l'étude de ce lien nécessite préalablement l'identification de leurs pratiques évaluatives.

4. Méthodologie

4.1. Participants

Comme mentionné plus haut, au sein de l'échantillon quantitatif, six étudiants ont été retenus pour le volet qualitatif, soit deux étudiants par profil, établi sur la base de leurs conceptions de l'intelligence (tableau 2). Le ratio homme-femme (5 étudiants féminins et 1 étudiant masculin) correspond à celui en vigueur dans l'enseignement (Les indicateurs de l'enseignement, 2017). Ils sont tous les six en dernière année de formation pour devenir enseignant en primaire et proviennent de deux instituts de formation situés en Belgique francophone.

Tableau 2. Caractéristiques des participants

Profil de conception de l'intelligence issu du recueil quantitatif	Étudiant	Premier/second choix d'étude	Caractéristiques familiales	Age (ans)
Socioconstructiviste	Emilie	Second choix	- Père professeur de mathématiques dans le secondaire - Frère jumeau atteint par le syndrome d'Asperger	25
	Caroline	Premier choix	- Quatre sœurs	21
Fixiste	Sophie	Premier choix	- N'a rien spécifié à ce sujet	22
	Martin	Premier choix	- N'a rien spécifié à ce sujet	21
Cumulatif	Emma	Premier choix	- Deux sœurs	21
	Florence	Premier choix	- Mère psychologue	21

4.2. Récolte des données

Les données ont été recueillies via des entretiens semi-dirigés, réalisés durant le dernier stage pratique de leur formation. Les entrevues ont duré entre 45 et 70 minutes et ont été entièrement transcrites sous la forme de verbatims.

Après avoir posé le cadre de la recherche et mis le participant en confiance, ce dernier a été invité à se présenter et à expliquer le contexte de son stage. L'entretien s'est ensuite déroulé en deux temps. La première partie s'est focalisée sur l'objectif 1 de l'étude en questionnant les conceptions du futur enseignant sur l'intelligence et son développement au départ des cinq dimensions de l'intelligence mises en exergue par Issaieva et Crahay (2014) (tableau 3) et ce, afin d'établir des profils de conception de l'intelligence.

Tableau 3. Guide d’entretien pour la partie sur les conceptions de l’intelligence

Concept	Question
Rôle des interactions avec le milieu dans le développement de l’intelligence	<ul style="list-style-type: none"> ● « Nous naissons tous approximativement avec les mêmes capacités intellectuelles. C’est le milieu qui fait la différence ».
Origine de l’intelligence	<p><i>Vous nous avez dit que globalement, vous étiez plutôt d’accord/pas d’accord avec les items. Pouvez-vous m’expliquer ce que ces items signifient pour vous ?</i></p>
Dimensions de l’intelligence (Issaieva & Crahay, 2014)	<ul style="list-style-type: none"> ● « Dès la naissance certains sont plus intelligents que d’autres ».
Rôle des connaissances dans le développement de l’intelligence	<ul style="list-style-type: none"> ● « Ce n’est pas en accumulant des connaissances que l’on devient plus intelligent ».
Les formes de l’intelligence	<ul style="list-style-type: none"> ● « Les élèves qui ont une intelligence plutôt littéraire éprouvent des difficultés dans les domaines scientifiques ».
Nature de l’intelligence (Focale sur la compréhension et vitesse cognitive)	<ul style="list-style-type: none"> ● « Un élève intelligent est un élève qui comprend rapidement ».
Question de conclusion sur l’intelligence	<ul style="list-style-type: none"> ● A ton avis, pourquoi tout le monde n’a pas les mêmes résultats à l’école ? <p>Lorsque cela n’a pas été abordé spontanément par l’étudiant, le chercheur le questionnait, pour chacune des dimensions ci-dessus, comme suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Est-ce que vous pouvez m’expliquer d’où vous vient cette conception ? ● Est-ce que l’éducation que vous avez reçue de vos parents/votre parcours en tant qu’élève/vos stages influencent cette conception ?

La seconde partie visait à dégager les pratiques évaluatives des étudiants en stage (pratiques déclarées) ainsi que leurs pratiques évaluatives souhaitées et ce, afin de répondre à notre second objectif (tableau 4). Ces pratiques ont été circonscrites en sondant non seulement le type d’évaluation, la fonction de l’évaluation et le moment de l’évaluation préconisés par l’étudiant mais aussi sa pratique du feedback. Ce questionnement a porté tant sur des évaluations réalisées en stage par les étudiants que sur des évaluations proposées par le deuxième et le quatrième auteur.

Concrètement, les étudiants ont été invités à se munir de deux évaluations réalisées en stage (idéalement, une en français et l'autre en mathématiques). De notre côté, nous avons également prévu trois sortes d'évaluation afin, d'une part, de pouvoir pallier une éventuelle absence et, d'autre part, de nourrir la discussion. La première est une évaluation certificative en « savoir mesurer des grandeurs ». Elle reprend divers exercices sur le sujet et est cotée sur vingt points. La deuxième est une évaluation formative en « savoir parler » qui repose sur des critères annoncés préalablement aux élèves. Ces derniers sont évalués tant par l'enseignant que par l'apprenant lui-même. Un feedback sous la forme de forces, difficultés et de défi(s) à réaliser pour la prochaine prise de parole est également formulé. La troisième est une évaluation en « résolution de problèmes », sans point ni commentaire, mais avec des critères de correction pour l'enseignant. Ces derniers permettent à l'enseignant de répartir les élèves par groupes de besoin lors des séances suivantes de résolution de problèmes.

Tableau 4. Guide d'entretien pour la partie sur les pratiques évaluatives

Concept	Question
Type d'évaluation et fonction de l'évaluation (Issaiava & Crahay, 2010)	<i>Pour chacune des deux évaluations apportées par l'étudiant :</i> <ul style="list-style-type: none"> ● Est-ce que vous pouvez expliquer l'évaluation que vous avez apportée ? ● Que visez-vous en réalisant cette évaluation ? ● En êtes-vous satisfait(e) ? Y apporteriez-vous des modifications ? Si oui, lesquelles ? Si non, pourquoi ? ● Qu'avez-vous fait des résultats ?
Moment de l'évaluation (Shute, 2010)	<ul style="list-style-type: none"> ● A quel moment dans l'apprentissage avez-vous fait chacune des évaluations ?
Type d'évaluation et fonction de l'évaluation (Issaiava & Crahay, 2010)	<i>Pour les évaluations apportées par le chercheur :</i> <ul style="list-style-type: none"> ● Que pensez-vous de ces types d'évaluation ? Et celle-là ? Vous ne m'en avez pas parlé... ● Laquelle vous semble la plus utile pour les élèves ? ● Laquelle pourriez-vous utiliser dans vos pratiques d'enseignant(e) ? Pourquoi ?
Feedback (Cauley & McMilan, 2010; Hattie, & Timperley, 2007)	<ul style="list-style-type: none"> ● Gardez-vous des traces des évaluations réalisées ? ● Lesquelles ? Où ? Pour quoi faire ? ● Quel retour avez-vous donné aux élèves suite à la correction des deux évaluations présentées ?

4.3. Analyse des données

Pour répondre à nos objectifs de recherche, nous avons adopté une approche qualitative à visées compréhensive et interprétative (Van der Maren, 1996) et, plus précisément, l'analyse thématique (Braun & Clarke, 2006 ; Willig, 2013). L'analyse thématique est « une méthode qui permet d'identifier et d'organiser des patterns (thèmes) de contenu et de sens au sein de données qualitatives » (Willig, 2013, p.178, traduction libre). Cette approche permet d'accéder à une description et compréhension détaillées et contextualisées du phénomène à l'étude ainsi qu'à sa complexité. L'analyse a donc consisté à identifier des thèmes au sein des données récoltées. Conformément aux deux objectifs de cette étude, ces thèmes portent, d'une part, sur les conceptions de l'intelligence et, d'autre part, sur les pratiques évaluatives déclarées et souhaitées des six futurs enseignants interrogés.

L'identification des codes et thèmes s'est faite via une combinaison d'approches inductive et déductive, comme recommandée par plusieurs chercheurs (Fereday & Muir-Cochrane, 2006 ; Willig, 2013). Cette combinaison permet de mettre en évidence les liens dynamiques

entre la théorie et les données. L'élaboration de la procédure de codage a suivi un processus itératif (Willig, 2013). Tout d'abord, un premier extrait de verbatim est lu plusieurs fois et une première proposition de codage est faite. Sur la base de celui-ci et, en se référant à la littérature existante, tant sur les dimensions et conceptions de l'intelligence, les facteurs d'influence que sur les pratiques évaluatives des (futurs) enseignants, une première série de codes et thèmes est élaborée. Ces derniers sont ensuite utilisés pour coder un second extrait de verbatim. Les deux premiers codages sont, par la suite, comparés afin d'affiner les premières définitions des codes et thèmes. Ensuite, un nouvel extrait de données est codé en utilisant cette version revisitée des thèmes. Au fur et à mesure de l'analyse, le codage initial est élargi et amendé. En fin d'analyse, nous avons vérifié que les données associées à chaque thème étaient cohérentes et que les catégories définies étaient mutuellement exclusives (Braun et Clarke, 2006). Précisons également que le codage des verbatims s'est fait de façon entièrement indépendante des résultats qui ont émergé de l'analyse quantitative. La comparaison des deux analyses n'a été opérée que dans un second temps.

5. Analyse et interprétation des résultats

Dans cette partie, nous présentons l'analyse des données récoltées lors des entretiens semi-directifs, menés auprès de six futurs enseignants du primaire en dernière année de formation, en suivant la structuration de nos deux questions de recherche. Plus précisément, les résultats portant tant sur les conceptions de l'intelligence que sur les pratiques évaluatives, sont présentés par profil, établi sur la base de leurs conceptions de l'intelligence.

5.1. Conceptions de l'intelligence et processus de construction

Dans cette section, nous présentons les résultats de l'analyse thématique effectuée par profil de conceptions. L'identification des conceptions de l'intelligence s'est effectuée sur la base des cinq dimensions de l'intelligence identifiées par Issaieva et Crahay (2014), à savoir le développement de l'intelligence, l'origine de l'intelligence, le rôle des connaissances, les formes de l'intelligence et la nature de l'intelligence (tableau 1). L'analyse du processus de construction de ces croyances a, pour sa part, été guidé par le modèle de Vause (2010).

5.1.1. Profil « socioconstructiviste »

Tout d'abord, en ce qui concerne les conceptions de l'intelligence, contrairement aux résultats de l'analyse en clusters, conduite par Issaieva et Crahay (2014) auprès d'un public d'enseignants d'école primaire en fonction, le profil « socioconstructiviste » ne se définit pas uniquement sur deux dimensions de l'intelligence, à savoir les interactions sociales et l'origine de l'intelligence. L'analyse des verbatims d'Emilie et de Caroline fait également ressortir l'importance accordée au rôle des connaissances et aux formes de l'intelligence.

Les interactions sociales (famille, enseignants, amis) constituent une condition sine qua non au développement de l'intelligence : « le milieu familial, le passé de l'enfant a beaucoup d'importance sur la manière d'apprendre (E., 1. 271-272). Avant trois ans, oui clairement, c'est le milieu familial... mais après, l'école, en maternelle, en primaire, etc. » (E., 1. 250-251). Si Caroline, de son côté, précise que « l'intelligence ça se travaille et, l'éducation en fait partie tant les enseignants que les parents, on sent vraiment la différence quand un parent est investi dans l'éducation de son enfant et veut qu'il progresse » (C., 1. 71-73), ses expériences de stage la conduisent à accorder un poids particulier au milieu familial dans le développement de l'intelligence. En tant qu'enseignant « on peut essayer d'améliorer les choses, mais s'il n'y a

pas derrière le suivi des parents, ben on n'arrivera pas à faire bouger les choses » (C., 1. 97-99). Cette influence du milieu se manifeste également au travers d'un environnement stimulant et confiant, propice à la découverte, par l'enfant du monde qui l'entoure : « est-ce que l'enfant à l'occasion d'entendre de la musique, de manipuler des choses quand il est plus jeune ? » (E., l. 220-222). Ainsi, comme le résume Caroline, le développement de l'intelligence c'est aussi « une question de motivation. C'est important aussi de bien faire attention à ça, de bien connaître ses élèves » (C., 1. 123).

Du côté de l'origine de l'intelligence, si les deux étudiantes lui reconnaissent une facette « innée », elles la considèrent également comme hautement malléable. Si cette malléabilité est fonction du milieu, comme évoqué plus haut, elle doit également s'effectuer au rythme de chacun. Caroline précise, à ce sujet, qu'« on a tous un QI différent dès la naissance » (C., 1. 71-72) et Emilie d'ajouter qu'« on a tous un rythme différent et, il y en a qui vont très bien réussir certaines choses à tel âge et d'autres, un an plus tard » (E., l. 212-213).

Une place conséquente est accordée par les deux futures enseignantes au rôle des connaissances et, plus précisément, à la distinction entre intelligence et culture générale. Pour elles, la simple accumulation et le stockage d'informations en mémoire ne fait pas de l'individu un être intelligent. Le développement de l'intelligence semble davantage lié à l'utilisation, au développement des connaissances. Emilie précise son propos comme suit :

Est-ce qu'on les accumule [les connaissances] en cherchant nous-mêmes, en voulant découvrir... Ce n'est pas la même chose que de rester assis et de retenir le plus de choses possibles. Mais, s'il y a toute une démarche de recherche derrière, se déplacer, aller dans une bibliothèque... alors là, je pense que quelque part, ça développe l'intelligence (E., l. 304-308).

Finalement, du point de vue des formes d'intelligence, tant Emilie que Caroline adhèrent à une conception multiple de l'intelligence. Si Caroline se réfère à la typologie classique : « il y en a qui ont plus de logique, qui sont plus scientifiques ou plus littéraires » (C., 1. 116-117) tout en précisant que, dans ses leçons, elle « essaie de combler toutes les formes d'intelligence » (C., 1. 180); Emilie considère également une forme sociale d'intelligence : « je ne suis pas une flèche en math, mais je ne suis pas non plus la personne la plus douée en relations sociales » (E., 1. 162-164).

L'analyse relative au processus de construction de ces croyances a, de son côté, fait ressortir trois des quatre cadrans de Vause (2010) (figure 1). Plus précisément, l'analyse révèle que, tant les conceptions de l'intelligence d'Emilie que celles de Caroline, ont été nourries par leurs stages, donnant ainsi lieu à la construction de connaissances pragmatiques. Si les stages permettent à Emilie de valider sa conception socioconstructiviste :

je l'ai même vu en première primaire à mon stage. Il y avait certains enfants, ils n'osaient pas faire et il suffisait que je m'attarde un peu avec eux, que je me montre un peu réconfortante et encourageante... Plus leur faire comprendre qu'ils peuvent le faire, qu'ils en sont capables et ils y arrivaient ! Et il y en a qui ont été tellement conditionnés à être punis quand ils se trompent (E., 1. 237-241),

ils mettent celle de Caroline à rude épreuve :

moi je préfère faire du sociocognitif et ça partait à chaque fois en cacahuète mais euh il fallait vraiment bien faire attention quand je faisais ça. Sinon ce qui fonctionnait vraiment avec eux c'était tout ce qui était frontal, là ils étaient très calmes mais bon, c'est pas comme ça qu'on avance quoi (C., 1. 357-359).

Les apports théoriques reçus en formation initiale semblent également colorer leurs conceptions de l'intelligence. Caroline a persisté, en stage, dans son approche socioconstructiviste parce qu'elle se sentait portée par sa formation : « les enseignants n'osent plus faire ce genre d'approche, moi j'ai quand même voulu parce qu'à l'école normale c'est ce qu'on voit » (C., 1. 362-364).

De son côté, Emilie nous confie, à propos de l'idée de permettre à chaque enfant de se développer à son rythme: « je n'avais pas ce genre d'idées avant d'arriver à l'École Normale¹ » (E., 1. 345). « En deuxième et troisième année, on nous parle beaucoup de différenciation au sein d'une même classe. Pour ce qui est des pédagogies alternatives, on a un cours qui en parle » (E., 1. 369-372).

Toutefois, leur histoire personnelle reste la coloration dominante de leurs croyances. Ainsi, Emilie nous raconte que « il y avait des questions où forcément, je ne peux pas m'empêcher de penser à des personnes que je connais, voire de penser à moi-même » (E., l. 130-131) ; « j'ai été quelque part forcée, dès le plus jeune âge, de me rendre compte que tous les enfants étaient différents et qu'ils allaient tous le rester » (E., l. 350-351).

5.1.2. Profil « fixiste »

A nouveau, l'analyse qualitative opérée sur le discours de Martin et Sophie permet de nuancer le profil « fixiste » tel que dépeint dans l'étude quantitative conduite par Issaieva et Crahay (2014) auprès d'un public d'enseignants en fonction. Ainsi, si leur analyse définit la conception « fixiste » en termes de pluralité de formes d'intelligence et de vitesse de compréhension, l'analyse des discours de futurs enseignants y ajoute un intérêt porté aux interactions sociales et, dans une moindre mesure, à l'origine de l'intelligence.

Si Martin et Sophie reconnaissent une place aux interactions sociales dans la construction de l'intelligence, ils se distinguent de leurs collègues « socioconstructivistes » en considérant le milieu familial et scolaire comme un facteur de développement parmi d'autres, et son impact comme le fruit de la chance. Ainsi, Sophie précise que « ce n'est pas 'que le milieu', c'est 'aussi' le milieu qui fait la différence » (S., 1. 74).

Martin, de son côté, insiste sur l'idée de « bien tomber »: « c'est leur milieu social qui a fait qu'ils sont en retard au niveau du développement intellectuel mais à part ça, ce sont des enfants tout à fait normaux qui ont pas eu la chance d'être stimulés » (M., 1. 79-81) ; « la chance qui crée que la personne ait la possibilité de développer son intelligence » (M., 1. 60) ; « je pense que le problème de l'école, c'est qu'il faut avoir beaucoup de chance pour le moment. Tomber sur les bons profs et... ou la bonne association de profs qui peut nous emmener plus loin » (M., 1. 85-86).

En outre, cette reconnaissance de la contribution du milieu au développement de l'intelligence est conditionnée par la prise en compte des spécificités interindividuelles.

Concernant **l'origine de l'intelligence**, les propos des deux étudiants sont assez nuancés. S'ils semblent adhérer à une conception malléable de l'intelligence, certains de leurs dires reflètent une perspective davantage fixiste. Ainsi, si Martin clame qu'il « croit en l'éducabilité de chacun » (M.1., 43-44), il nous partage également qu'

¹ Les Ecoles Normales sont les institutions qui forment les futurs enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire inférieur en Belgique francophone.

il y a des élèves qui font 8/10 tout le temps quand ils font 9, on leur dit : super, continue. Quand ils font 7 on leur dit : c'est bien mais pour toi, tu pourrais faire mieux et d'autres qui font 4 tout le temps dès qu'ils font 5, ben on les encourage (M.1., 383-386).

Sophie tient un discours semblable : « c'est son intelligence à lui, c'est comme cela qu'il est » (S., 1.132). Ce qui tend à nous faire penser qu'ils n'envisagent pas l'intelligence de manière aussi malléable qu'ils le prétendent.

A propos des **formes de l'intelligence**, ils sont tous deux univoques en considérant l'intelligence des individus comme multiple. Pour eux, l'intelligence est définie par domaine (artistique, manuel, mathématique, etc.). Sophie de dire : « tout le monde pour moi à une intelligence différente et on est tous intelligents » (S., 1. 126-127) et, Martin d'ajouter:

j'ai même un problème avec le mot intelligence parce que c'est hyper vaste à définir et pour moi, il y a différents types d'intelligence. Un mécanicien qui sait réparer une voiture est tout aussi intelligent qu'un banquier qui sait faire un crédit avec un minimum de risque et un instituteur qui sait... faire passer son message qu'il a envie de faire passer aux enfants (M., 1. 60-64).

Notons que l'analyse fait ressortir qu'aucun des deux étudiants ne fait de lien entre l'intelligence et la vitesse de compréhension. Pour eux, l'intelligence ne semble donc pas liée à la capacité de compréhension du sujet et, en particulier, à la vitesse cognitive.

Du côté du processus de construction de ces croyances, trois composantes clés ressortent de leur discours. Premièrement, à travers leurs propos on peut percevoir l'ascendance de leurs pratiques de stage et des activités d'expérimentation vécues au sein de l'institution de formation sur leur conception de l'intelligence. En effet, la conception d'une intelligence multiple transparait dans l'activité proposée par Martin en stage pour respecter le rythme de progression individuel : « les autres sont plus à leur rythme, je leur apporte plus d'outils qu'à d'autres, qui sont plus performants, où je leur dis d'aller plus dans le dictionnaire au lieu de leur fournir une liste de mots de vocabulaire » (M.1., 236-239).

Elle est également alimentée par les apports pratiques et théoriques fournis par les formateurs, comme l'évoque Sophie :

Monsieur C., c'est lui qui nous a drillé, depuis le Bac1, avec plein d'idées de différenciation. Il nous a amenés dans son école primaire où il était pour nous montrer toute la différenciation qu'il a mise en place. Il nous a donnés mille et une idées (S., 1, 451-454).

Tous les deux font également part des croyances partagées par leur maître de stage. Ainsi, l'importance accordée par Martin au milieu social dans le développement de l'intelligence de l'individu semble avoir été alimentée, pour partie, par les échanges qu'il a eus avec son maître de stage :

Avec mon maître de stage, on en a discuté, 90% des enfants qui sont là, leur handicap ne vient pas d'un retard mental ou d'un tempérament. C'est leur milieu social qui a fait qu'ils sont en retard au niveau du développement intellectuel (M. 1., 77-79).

Dans la même veine, l'intérêt de Sophie pour la pratique de la différenciation a été renforcé par sa maître de stage: « pendant que les enfants de première primaire étaient occupés à faire des exercices, elle prenait un enfant, un à un, pour voir tout ce qui était syllabique, par exemple. Oui, elle faisait de la différenciation » (S., 1. 475-477).

Cependant, comme pour nos participants de profil « socioconstructiviste », ce sont les croyances, liées essentiellement à leur propre vécu scolaire, qui forgent le plus notablement leurs pensées et actions. Ainsi, Sophie nous dit que :

C'est plus des choses que moi j'avais besoin étant petite que je remets en place. J'avais des soucis en primaire et j'avais besoin de mon carré de 100 et ma prof de primaire me le faisait toujours sur une feuille. Moi, maintenant, je les plastifie pour eux [mes élèves] (S., 1. 84-87).

Un peu plus loin dans l'échange elle nous en reparle : « Par exemple, pour l'équerre, jusqu'en sixième primaire je n'ai pas compris comment voir un angle droit. C'était hyper abstrait. Du coup, j'ai créé un petit PacMan qui mange les angles droits. Du coup, ils ont tous compris » (S., 1. 120-122). De son côté, Martin explique que, durant sa scolarité primaire et secondaire, en raison de sa dyslexie, sa bête noire était l'orthographe : « Les enseignants me disaient : 'ben faut travailler hein monsieur X', il faut y aller. Alors que je travaillais, j'essayais de faire du mieux que je pouvais ». Tout comme Sophie, il s'appuie sur cette expérience négative pour guider ses conceptions et actions actuelles, notamment par la mise en place des ceintures de compétences qui permettent à chaque enfant de progresser à son rythme (voir verbatim en page 17).

5.1.3. Profil « cumulatif »

Si l'analyse en clusters conduite auprès d'enseignants du primaire en fonction (Issaieva & Crahay, 2014), définit le profil « cumulatif » essentiellement en termes d'accumulation de connaissances, les propos d'Emma et de Florence nuancent ce tableau en soulignant également un intérêt pour d'autres dimensions de l'intelligence que sont les formes d'intelligence et l'origine de celle-ci.

Si, selon les deux futures enseignantes, l'intelligence serait, pour partie, déterminée à la naissance, elles reconnaissent également son caractère malléable. « Est-ce que biologiquement parlant, l'enfant est plus intelligent ou pas ? je pense que oui. Maintenant, ça peut être rattrapé sur la manière dont ils sont éduqués, les valeurs transmises, l'environnement social dans lequel ils sont » (F., 1. 215-217). Emma ajoute qu'« à la maison, il n'y a pas de suivi des parents ni rien et donc forcément ça se ressent dans les tests » (Ea., 1. 92-94). Pour elle, la compensation des différences interindividuelles préexistantes nécessite, non seulement le soutien du milieu familial, mais aussi un travail assidu de la part de l'apprenant : « Ben pour moi déjà il y a le travail fourni à la maison, soit tu travailles, soit tu ne travailles pas. En classe, pareil, tu travailles, tu ne travailles pas, tu écoutes, tu n'écoutes pas » (Ea., 1. 147-149).

Sur le plan du rôle des connaissances, elles associent très explicitement l'intelligence à la quantité d'informations stockée en mémoire. Comme l'évoque Emma, « quand on dit intelligent ben forcément je pense aux cours, fin intelligent = école, quoi » (Ea.1., 70-71) ; « si je prends l'exemple de l'histoire ben si je connais toutes mes dates, c'est purement de la connaissance donc je suis peut-être plus intelligent » (Ea.1., 108-109). Pour eux, la maîtrise de connaissances de base est indispensable pour pouvoir se débrouiller dans la vie. Et Florence souligne à ce sujet : « il faut apprendre les maths, le français, les sciences, c'est la base. Et en primaire, si on n'apprend pas ces bases-là pour rentrer dans le monde, ben, on le voit bien, si on n'a pas le CEB, on est foutu » (F., 1. 339-342).

A côté de cette intelligence « scolaire », les deux participantes conçoivent d'autres formes d'intelligence. Emma fait référence à une intelligence qui permet de se développer, de

s'accomplir en tant que personne : « le décès de quelqu'un de proche ou d'une connaissance... Ce genre de truc qui pourrait me toucher et m'apprendre sur moi-même et m'aider à gérer d'autres crises du même style » (Ea., 1. 128-130). Florence, de son côté, évoque un panel plus large d'intelligences : « on n'est plus juste figé dans l'intelligence, vraiment intellectuelle, mathématique ou la langue. On va voir plein d'autres choses, artistiques, musicales, relationnelles et tout ça. Moi, je trouve ça important » (F., 1. 327-329).

L'analyse portant sur le processus de construction de ces conceptions révèle qu'elles sont façonnées tant par des connaissances, essentiellement pragmatiques, élaborées en stage, que par des croyances construites durant la socialisation primaire et secondaire et au contact des maîtres de stage rencontrés. L'intérêt de Florence pour les différentes formes d'intelligence trouve écho dans la pratique de l'un de ses maîtres de stage

elle commence à réfléchir pour l'année prochaine à installer une pratique spécifique² en classe. Des activités autonomes, en fait, où les enfants pourraient se retrouver dans l'activité avec l'intelligence qui leur correspondent le mieux (F., 1. 320-322).

De la même manière, la croyance d'Emma selon laquelle l'intelligence se développe via l'accumulation de connaissances résonne sur le terrain : « voilà ça a confirmé ce que ma maître de stage avait dit en disant: t'as beau répéter, répéter, re-répéter, re-répéter, ben, y a rien qui rentre quoi donc voilà » (Ea., 1. 320-322).

Leurs vécus personnels jouent également un rôle indéniable dans leur conception de l'intelligence et de son développement. A ce sujet, la conception d'Emma marquée par l'effort est fortement colorée par son éducation familiale : « parce que moi, mes parents étaient beaucoup derrière moi en primaire » (Ea., 1. 95) et par sa propre scolarité: « ma prof en cinquième primaire, elle était tout le temps derrière ceux qui avaient un peu plus de difficultés et donc je passais mes récréations avec elle et elle me donnait des trucs en plus à faire » (Ea., 1. 629-632).

5.2. Pratiques évaluatives déclarées/souhaitées et lien avec les conceptions de l'intelligence

La caractérisation des pratiques évaluatives dépeintes par les futurs enseignants s'est effectuée sur la base des types et fonctions de l'évaluation, synthétisés à la figure 2.

5.2.1. Profil « socioconstructiviste »

Sur le plan de leurs pratiques évaluatives, tant Emilie que Caroline se disent mal à l'aise avec l'évaluation certificative imposée par leur maître de stage. Elles prônent toutes les deux l'évaluation formative, tant dans sa fonction diagnostique que régulatrice. Ainsi, Caroline explique que « c'est très important d'essayer de comprendre pourquoi les élèves ont fait l'erreur parce que parfois c'est moi qui ai mal posé la question » (C., 1. 264-266). Cette analyse des erreurs des élèves lui permet d'organiser sa leçon suivante selon les besoins de ces derniers : « les autres font des exercices et moi je réexplique en petit groupe ou alors, j'avais fait des fiches qui réexpliquaient des choses de base comme la division écrite ou la multiplication écrite et ils se déplaçaient pour les lire » (C., 1. 510-514). Les étudiantes insistent également sur l'autoévaluation comme pratique pour soutenir l'apprentissage et la motivation de l'apprenant. Emilie de dire : « si l'enfant prend conscience de ses difficultés, je

² Pratique commercialisée dont on ne cite pas le nom.

pense qu'il va plus être capable d'y remédier et peut-être en avoir plus envie aussi » (E., 1. 452-453). Le feedback de la part de l'enseignant occupe une place de choix dans leurs pratiques évaluatives souhaitées :

il y a une proposition pour le prochain apprentissage, d'un défi et donc il a un objectif à se fixer, pas juste faire... ha ben voilà, ça c'était pas bon, qu'est-ce que je fais après ? Il sait ce qu'il doit faire et ce qu'on attend de lui (C., 1.254-262).

Plusieurs liens apparaissent entre ces pratiques évaluatives déclarées/souhaitées et les dimensions de l'intelligence caractéristiques du profil « socioconstructiviste ». Premièrement, la promotion de pratiques évaluatives formatives à fonctions diagnostique et régulatrice renvoie à l'importance accordée au milieu social dans le développement de l'intelligence et, notamment, aux interactions entre les élèves et l'enseignant. Deuxièmement, la mise en place de groupes de besoin à la suite d'une évaluation témoigne d'une conception du développement de l'intelligence s'effectuant au rythme de chacun, renvoyant ainsi à une vision malléable de l'intelligence. Troisièmement, le questionnement des deux étudiantes vis-à-vis de l'évaluation certificative telle qu'elle est classiquement utilisée fait écho à une conception de l'intelligence qui ne repose pas sur une accumulation de connaissances.

5.2.2. Profil « fixiste »

En harmonie avec une conception de l'intelligence multiple et caractérisée par des différences interindividuelles préexistantes, Martin et Sophie manifestent leur intérêt pour la fonction diagnostique de l'évaluation en ce qu'elle permet, par la suite, d'individualiser les activités selon les besoins. « Déjà faire des différenciations pour qu'ils puissent faire l'apprentissage correctement. Regarder là où ils sont forts et là où ils ont plus de difficultés et proposer des activités en fonction de chacun » (M., 1. 436-440). La fonction régulatrice de l'évaluation transparait également dans le discours de Sophie : « se rendre compte d'une difficulté d'un enfant. Si, à chaque fois il a faux, il faut alors peut-être mettre quelque chose en place » (S., 1. 446-447). La prise en compte de l'apprenant et de ses besoins spécifiques se traduit également dans l'intérêt qu'ils portent à l'autoévaluation : « c'est très important de pouvoir pratiquer l'autoévaluation pour pouvoir voir s'il se connaît bien, s'il sait à quoi correspondent les critères, etc., parce qu'ils sont rendus responsables de leurs apprentissages » (M., 1. 254-257). Cette conception de l'intelligence qui accorde une place centrale à la variabilité interindividuelle s'observe également par la mise en place, par Martin, du système des ceintures de compétences dans sa classe de stage :

certains vont avoir que deux fichiers d'exercices, d'autres, trois, quatre, cinq pour progresser dans leur apprentissage. Ils vont pouvoir passer, quand ils le désirent au stade suivant... Ils ont des échéances où ils doivent avoir terminé telle évaluation pour avoir la ceinture de compétences (M. 1., 435-438).

Ils précisent également l'importance du feedback de la part de l'enseignant. Ainsi Martin évoque : « il y avait un commentaire écrit. Ils [les élèves] avaient un temps pour regarder, voir s'ils comprenaient leurs erreurs et on essayait de leur expliquer les erreurs s'ils ne comprenaient pas » (M.1., 195-197). Cet extrait fait écho à la reconnaissance du milieu social et, plus particulièrement aux interactions entre l'enseignant et les élèves, comme un des facteurs de développement de l'intelligence. Cependant, contrairement aux étudiants avec un profil « socioconstructiviste », ils privilégient autant l'évaluation formative que certificative. Sophie évoque à ce sujet que « tous les vendredis c'est contrôle » (S., 1. 252).

5.2.3. Profil « cumulatif »

Emma et Florence reconnaissent, toutes deux, une fonction certificative, de vérification des connaissances et de bilan de compétences, à l'évaluation qui s'aligne avec leur conception de l'intelligence comme une accumulation de connaissances. Emma explique que, pour elle, le but de l'évaluation est de « voir si les élèves ont compris déjà, voir ce qu'ils connaissent parce qu'il y a des choses à connaître par cœur » (Ea, 1. 225-226). « Par exemple ici, c'est de montrer qu'ils savent ce qu'est une symétrie orthogonale et s'ils sont capables d'appliquer » (Ea., 1. 427-429). Toutefois, les participantes reconnaissent également les bénéfices de l'évaluation formative. Florence dit ainsi que c'est aussi important d'« avoir un truc formatif, même s'il y a des points dessus, mais qu'il puisse avoir un retour là-dessus, et pouvoir se dire « ok, là j'ai une difficulté », l'enfant sait et peut savoir à quoi il doit faire attention la prochaine fois » (F., 1. 602-605) et d'utiliser l'évaluation dans sa fonction régulatrice « ma maître de stage a vu où étaient les difficultés des enfants ; et donc, elle a revu avec eux, et puis, elle a refait une interro » (F., 1. 646, 648). Cependant, ces pratiques semblent refléter davantage celles du maître de stage que les leurs. Ainsi, quand on demande à Emma ce qu'elle fait de ses évaluations, même quand elles ne sont pas comme elle les attendait, elle nous répond ; « ben, je les rends aux élèves et ils les mettent dans la farde d'interro » (Ea., 1. 268-269), « mais ils savent que symétrique ça veut dire la même chose et il, y en a qui m'ont fait un truc à cinq branches, donc complètement différent donc je me suis juste dit : 'ils ont rien compris' » (Ea., 1. 442-444). Sur aucune des évaluations apportées par Emma nous n'avons observé de feedback ou des conseils afin de progresser, seules des notes chiffrées y figurent. Comme elle le précise : « si c'est pas complet, je barre pas, mais je mets trois petits points, sinon, si c'est faux, ben je barre » (Ea., 1. 235-236). Ces pratiques évaluatives font écho à une conception de l'intelligence qui n'accorde pas de poids au milieu social (ici l'enseignant) dans son développement.

6. Discussion et conclusion

La première de nos visées était de valider, auprès d'un public différent et dans un autre contexte d'éducation et de formation, les profils de conceptions de l'intelligence et de son développement mis en exergue par Issaieva et Crahay (2014) auprès d'enseignants français d'école primaire en fonction. Si l'analyse des verbatims a étendu les frontières de chaque profil, le moteur central de chacun d'eux reste inchangé (tableau 5). Ainsi, conformément aux résultats observés par Issaieva et Crahay (2014), les deux étudiants au profil socioconstructiviste accordent une place centrale aux interactions avec la famille, les enseignants et les amis dans le développement de l'intelligence ; ceux adhérant à une conception fixiste organisent leur discours autour de la variabilité interindividuelle ; les étudiants souscrivant à une conception cumulative définissent l'intelligence par la quantité d'informations stockées en mémoire. A propos de l'extension des frontières entre profils, si l'analyse qualitative fait ressortir un positionnement de chacun d'eux sur presque toutes les dimensions de l'intelligence, elle met aussi en lumière des divergences entre profils non perceptibles par un design quantitatif. Premièrement, si nos participants aux profils socioconstructivistes et fixistes reconnaissent la part du milieu familial et scolaire dans le développement de l'intelligence, pour les seconds, il ne s'agit que d'un facteur de développement parmi d'autres qui porte les couleurs locales puisqu'il relève d'un hasard présenté comme peu réversible. Deuxièmement, cette tension entre des caractéristiques personnelles peu modifiables et une certaine malléabilité de l'intelligence se retrouve également dans leur conception de l'origine de l'intelligence et démarquent les fixistes des

deux autres profils. Ces derniers reconnaissent une part innée à l'intelligence, mais qui est appelée à évoluer sous l'action de différents facteurs. A ce sujet, outre le milieu, évoqué plus haut, le respect du rythme de chacun est mentionné par les socioconstructivistes et le travail et l'effort par nos participants au profil cumulatif. Troisièmement, l'absence de positionnement des participants au profil fixiste sur le rôle des connaissances renforce leur conception de la non plasticité de l'intelligence. Sur cette dimension, si les connaissances générales définissent l'intelligence aux yeux des cumulatifs, elles relèvent davantage de la culture et de l'utilisation des connaissances pour les socioconstructivistes. Quatrièmement, si les participants tous profils confondus reconnaissent une multiplicité de formes d'intelligence, ils s'en font une interprétation différente. Ainsi, si cette variabilité interindividuelle explique les différences d'intelligence entre individus pour les fixistes, elle est vue comme une richesse appelée à se bonifier par les deux autres profils.

Les résultats concernant le processus de construction de ces croyances rejoignent les travaux antérieurs qui ont montré que tant les enseignants que les futurs enseignants s'appuient essentiellement sur leurs expériences pratiques et leur histoire personnelle pour guider leur agir professionnel (Altet, 2013 ; Caron & Portelance, 2017 ; Perez-Roux, 2016). Nos résultats montrent, effectivement que, tous profils d'étudiants confondus, ce sont les expériences vécues durant le primaire et le secondaire et la formation initiale qui façonnent leurs pensées et actions. Plus précisément, l'éducation familiale reçue et les enseignants côtoyés durant la scolarité forment les conceptions que les futurs enseignants qui ont participé à cette étude ont de l'intelligence. Ensuite, durant la formation initiale, ces conceptions sont appuyées, enrichies et questionnées par les expériences pratiques et discussions avec le maître de stage. Lorsque ces confrontations au terrain s'alignent avec les conceptions de l'étudiant, ces dernières se voient complétées de connaissances pragmatiques et de croyances partagées selon un processus d'assimilation (Bourgeois & Nizet, 2015 ; Vinatier, 2017). Par contre, lorsque le discours du maître de stage entre en porte-à-faux avec la conception de l'étudiant, une tension apparaît. Cette tension est perceptible chez les deux étudiants au profil fixiste qui, sous l'influence du discours de leur maître de stage et de leurs formateurs, accommodent leurs schèmes existants : l'intelligence reste une question de dispositions personnelles mais qui ne seraient pas totalement irréversibles. De leur côté, les deux étudiants au profil socioconstructiviste se heurtent aux discours et pratiques traditionnels de leur maître de stage. Toutefois, cette confrontation avec le terrain ne remet pas en question leur conception initiale, sans doute parce que cette dernière est solidement soutenue par leur formation en cours. A ce sujet, si les études antérieures mentionnent que les étudiants ont tendance à juger les discours de la formation comme des pratiques d'excellence, trop éloignées des réalités de terrain (Caron & Portelance, 2017; Perez-Roux, 2016), ou qu'il est nécessaire d'avoir un accompagnement spécifique pour que ces discours leur paraissent mobilisables (Colognesi, Deschepper, Balleux, & März, 2019a ; Colognesi, Van Nieuwenhoven, Runtz-Christan, Lebel, & Bélair, 2019b), nos résultats montrent une certaine perméabilité de leurs croyances relatives à l'intelligence à certains contenus théoriques. A ce propos, si les futurs enseignants sondés évoquent des contenus de formation « non utilisables » sur le terrain, ils font également mention de certains comme des outils précieux. On retrouve ici le clivage entre les savoirs issus de la recherche dans leur état brut et ceux qui ont bénéficié d'une transposition pragmatique (Perrenoud, 2004), c'est-à-dire qui ont été transformés, par les formateurs, en « savoirs-outils », en grilles d'intelligibilité du réel, en savoirs utilisables dans l'action (Altet, 2013). Effectivement, si les savoirs théoriques sont indispensables pour dépasser une lecture intuitive par le futur enseignant de ses pratiques, éviter l'adoption aveugle de prescriptions, le dogmatisme, et pour remettre en question ses croyances (Altet,

2013 ; Hennissen, Beckers, & Moerkerke, 2017 ; Jorro & Tutiaux-Guillon, 2015), comme le témoignent les étudiants interviewés, ils ne sont pas utilisables tels quels en formation (Altet, 2013 ; Perrenoud, 2004).

Tableau 5. Synthèse des résultats sur les conceptions de l'intelligence et leur processus de construction

	Profil socioconstructiviste	Fixiste	Cumulatif
1. Dimensions de l'intelligence			
Interactions sociales	- <i>Condition indispensable au développement de l'intelligence</i>	- Un facteur de développement parmi d'autres - Tributaire du hasard : on peut « bien » ou « mal » tomber	Non mentionné
Origine	- Différences préexistantes - Malléabilité importante via le milieu, au rythme de chacun	- Dispositions personnelles peu modifiables entrant en tension avec des discours extérieurs sur la malléabilité de l'intelligence	- Différences préexistantes - Malléabilité importante via le milieu et l'effort, le travail
Rôle des connaissances	- Distinction entre intelligence et culture générale	Non mentionné	- <i>Intelligence = quantité d'informations stockées en mémoire</i> - Connaissances de base à maîtriser
Formes	Conception multiple	<i>Conception multiple = variabilité interindividuelle préexistante</i>	Conception multiple
Vitesse et compréhension cognitive	Non mentionné	Non mentionné	Non mentionné
2. Processus de construction des croyances			
	- Connaissances pragmatiques (stages) - Connaissances théoriques - Croyances personnelles	- Connaissances pragmatiques et croyances partagées (stages, MDS, expérimentations pratiques en formation) - Connaissances théoriques - Croyances personnelles	Connaissances pragmatiques et croyances partagées (stages, MDS) - Croyances personnelles

Note. MDS : maître de stage/maitre associé. Les conceptions en italique constituent le moteur de chaque profil.

Notre deuxième visée s'intéressait aux pratiques évaluatives de ces trois profils de futurs enseignants et au lien entre ces pratiques et leur conception de l'intelligence et de son développement. Un premier constat, rejoignant les études antérieures (Beswick, 2012 ; Girardet & Berger, 2016 ; Jorro & Tutiaux-Guillon, 2015), est une forte coloration des pratiques pédagogiques (ici évaluatives) des étudiants par leurs croyances. Ainsi, les participants au profil socioconstructiviste se disent incommodés par la dimension certificative de l'évaluation et souscrivent pleinement à la conception élargie de l'évaluation formative (Allal & Mottier Lopez, 2005). Ils envisagent l'évaluation formative tant dans sa fonction diagnostique que régulatrice (Issaieva & Crahay, 2010) en laissant une place de choix

à l'autoévaluation (Allal, 2007 ; Mottier Lopez & Laveault, 2008) et au feedback (Hattie & Timperley, 2007). De leur côté, nos participants fixistes présentent un faible pour la fonction diagnostique de l'évaluation en ce qu'elle permet d'individualiser les activités selon les besoins et disent accorder autant d'importance à l'évaluation formative que certificative. Pour nos participants cumulatifs, l'évaluation prend clairement une teinte certificative avec pour fonction de dresser un bilan de compétences. Toutefois, à l'instar de leurs croyances, ces pratiques ne sont pas insensibles aux apports théoriques de la formation et au discours des enseignants rencontrés durant leur stage, rejoignant ainsi le constat formulé par Fagnant et Goffin (2016) selon lequel les futurs enseignants s'appuient sur « des connaissances théoriques » et « des idéaux » pour construire leurs conceptions et guider leurs pratiques. Ainsi, les fixistes reconnaissent l'utilité de la fonction régulatrice de l'évaluation et du feedback tandis que les cumulatifs se disent ouverts à l'évaluation formative.

Cette contribution met en exergue une certaine perméabilité, tant aux expériences pratiques qu'aux contenus théoriques pragmatifiés des croyances construites durant l'enfance et l'adolescence, relativement à l'acte d'enseigner. En ce sens, elle apporte un vent d'optimisme et un éclairage nouveau par rapport aux conclusions tirées jusqu'ici sur la rigidité des théories personnelles qui guident l'agir professionnel des enseignants et la difficulté des dispositifs de formation de les infléchir (Beswick, 2012 ; Crahay et al., 2010 ; Vause, 2010). Cependant, il ne faut pas perdre de vue les travaux qui se sont penchés sur la transition entre la formation initiale et l'insertion professionnelle qui mettent à plat les nombreuses difficultés vécues par les enseignants qui les conduisent à rapidement troquer leurs conceptions et pratiques idéalisées contre une approche plus traditionnelle afin de survivre au « choc » de la réalité (Van Nieuwenhoven & Doidinho-Vicoso, 2015; Bernal Gonzalez et al., 2017 ; De Stercke, 2014 ; Mukamurera, 2011). Une double question se pose dès lors : (1) comment faire évoluer plus significativement les croyances fixistes et cumulatives des étudiants, durant la formation initiale ? et (2) comment faire évoluer durablement ces croyances, particulièrement au moment de l'insertion professionnelle ? S'agit-il uniquement de la prérogative de la formation initiale ou également de celle des dispositifs d'accompagnement des enseignants débutants ? Si non, comment penser ces dispositifs pour maintenir, chez les enseignants, des conceptions et pratiques orientées par les résultats de recherches récentes en éducation ayant fait l'objet d'une pragmatisation ?

Cette étude présente plusieurs limites qui appellent à de nouvelles recherches. Tout d'abord, il serait judicieux de corroborer nos résultats en complétant cette contribution par une étude quantitative. Cette dernière permettrait d'assurer une plus grande confiance dans les conclusions tirées, notamment sur la dimension « compréhension et vitesse cognitive » pour laquelle nos résultats divergent de ceux obtenus par Issaieva et Crahay (2014). Ensuite, si ce portrait des conceptions des futurs enseignants du primaire vis-à-vis de l'intelligence et de son développement est très instructif, dans une perspective d'approfondissement, il serait intéressant de voir si ces conceptions se particularisent en fonction des disciplines scolaires (ex : math vs. français) et si leur influence sur les pratiques évaluatives se manifeste à des degrés différents selon la discipline. Finalement, la conduite d'études d'observation directe de l'agir professionnel en classe, questionnant la façon dont ces conceptions se manifestent dans les pratiques réelles, constitue une autre perspective intéressante.

Références

- Allal, L. (2016). The co-regulation of student learning in an assessment for learning culture. In L. Allal & D. Laveault (Eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 259–273). Cham: Springer.
- Allal, L. (2011). Pedagogy, didactics and the co-regulation of learning: a perspective from the french-language world of educational research. *Research Papers in Education*, 26(3), 329–336.
- Allal, L. (2007). Evaluation : lien entre enseignement et apprentissage. In V. Dupriez & G. Chapelle (dir.), *Enseigner* (pp. 139-149). Presses universitaires de France.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. In centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (dir.), *L'évaluation formative pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (pp. 265-290). OCDE.
- Altet, M. (2013). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. In M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay, & P. Perrenoud. (dir). *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances* (pp. 39-59). De Boeck Université.
- Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition a une nécessaire articulation. *Education Sciences & Society*, 1(1), 117-141.
- Bernal Gonzalez, A., Houssa Cornet, M.-C., Kinet, A., Labalue, F., Salamon, A.-J., Zuanon, E., & Deprit, A. (2018). Les difficultés pressenties par les futurs instituteurs en cours de formation initiale. In F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven, & I. Vivegnis (dir.), *La préparation à l'insertion professionnelle en enseignement* (pp. 13-34). PUQ.
- Berry, A., Dapaepe, F., & van Driel, J. (2016). Pedagogical content knowledge in teacher education. In J. Loughran, M.L. Hamilton (Eds.). *International Handbook of Teacher Education* (pp. 347–386). Springer Science Business Media.
- Beswick, K. (2012). Teachers' beliefs about school mathematics and mathematicians' mathematics and their relationship to practice. *Educational Studies in Mathematics*, 79(1), 127–147.
- Beswick, K., & Chick, H. (2019). Beliefs and pedagogical content knowledge for teachers of mathematics. In D. Potari & O. Chapman (Eds.), *International Handbook of Mathematics Teacher Education: Volume 1* (pp. 185-209). Brill Sense.
- Black, P., & Wiliam, D. (2010) Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1) 81-90.
- Boraita, F., & Issaieva, E. (2013, janvier). *Les conceptions de l'évaluation chez les futurs enseignants et enseignants en exercice : une étude dans le canton de Genève*. Communication présentée au 25^e colloque international de l'ADMEE-Europe, Fribourg (Suisse).
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (2015). *Apprentissage et formation des adultes*. PUF.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. Gregoire Hill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66–84). Routledge.
- Butera, F., Buchs, C., & Darnon, C. (Ed.). (2011). *L'évaluation : une menace ?* Presses Universitaires de France.
- Caron, J., & Portelance, L. (2017). La collaboration entre chercheuse et praticiens dans un groupe de codéveloppement professionnel. *Education et socialisation*, 45.
- Cauley, K.M., & McMillan, J.H. (2010). Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(1), 1-6.
- Clanet, J., & Talbot, L. (2012). De l'analyse des pratiques enseignantes à la mise à jour des compétences professionnelles : Vers plus d'efficacité? *Phronesis*, 1(3), 1–3.
- Colognesi, S., Deschepper, C., Balleux, L., & März, V. (2019a). Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études ? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 25, 79-101.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C., & Bélair, L. M. (2019b). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 5–21.
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A., & Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66–74.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 85-129.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2016). Optimizing students' motivation in the era of testing and pressure: A self-determination theory perspective. In W. C. Liu, J. C. K. Wang, & R. M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 9–29). Springer Singapore.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88.
- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : la relève issue des hautes écoles*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Mons.
- Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation Practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review Journal*, 24, 31–54.
- Doudin, P.-A., & Martin D. (1999). Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 126, 121-132.

- Duval, S., Bouchard, C., Hamel, C., & Pagé, P. (2016). La qualité des interactions observées en classe et les pratiques déclarées par les enseignantes à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(3), 1-27.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: their role in motivation, personality and development*. Taylor and Francis/Psychology Press.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005). Competence and motivation. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 3–12). Guilford Press.
- Fagnant, A., & Goffin, C. (2016). Les conceptions des futurs enseignants du secondaire en matière d'évaluation : entre un accord de principe et une vision limitée de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(1), 1-32.
- Fang, F.F. (2017). *Teachers' beliefs about the nature and malleability of intelligence*. Thèse de doctorat en philosophie. Université Colombia.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: a hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92.
- Fiorilli, C., Doudin, P.-A., Lafortune, L., & Albanese, O. (2012). *Conceptions de l'intelligence et pratiques éducatives. Quelle est l'influence du constructivisme ?* Presses de l'Université du Québec.
- Girardet, C., & Berger, J.-l. (2016). Motivation, sentiment de responsabilité et styles de gestion de classe. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 21, 287-309.
- Gess-Newsome, J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK: Results of the thinking from the PCK summit. In A. Berry, P. Friedrichsen, & J. Loughran (Eds.), *Re-examining pedagogical content knowledge in science education* (pp. 28–42). Routledge Press.
- Gobat, E., & Berger, J. L. (2018). Les croyances pédagogiques et identitaires des enseignants de la formation professionnelle: le rôle de l'expérience d'enseignement et de la formation pédagogique. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(2), 441-471.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112.
- Hennissen, P., Beckers, H., & Moerkerke, G. (2017). Linking practice to theory in teacher education: A growth in cognitive structures. *Teaching and Teacher Education*, 63, 314-325.
- 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 évaluation en éducation*, 33(1), 31-61.
- Issaieva, E., & Crahay, M. (2014). Conceptions et postures des enseignants du primaire à propos de l'intelligence. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 40(1), 129-156.
- Issaieva, E., Yerly, G., Petkova, I., Marbaise, C., & Crahay, M. (2015). Conceptions et prises de positions des enseignants face à l'évaluation scolaire dans quatre systèmes éducatifs européens: quel est le reflet des cultures et politiques éducatives ? In P.-F. Coen & L. Bélaïr (dir.), *Évaluation et autoévaluation : quels espaces de formation ?* (pp. 73-98). De Boeck supérieur.
- Jorro, A., & Tutiaux-Guillon. (2015). Savoirs profanes, savoirs scientifiques dans la formation des enseignants. *Transformations*, 13, 1-8.

- Kind, V. (2016). Preservice science teachers' science teaching orientations and beliefs about science. *Science Education*, 100(1), 122–152.
- Laveault, D. (2012). Autorégulation et évaluation-soutien d'apprentissage. In L. Mottier Lopez & G. Figari (Eds.), *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques* (pp. 115-130). De Boeck.
- Liljedahl, P., Rösken, B., & Rolka, K. (2019). Changes to preservice elementary teachers' beliefs about mathematics and the teaching and learning of mathematics: How and why? *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 1-11.
- Luisoni, M., & Monnard, I. (2015). L'évolution des conceptions de l'évaluation scolaire chez les futurs enseignants en formation initiale. In P.-F. Coen & L. Bélaïr (dir.), *Évaluation et autoévaluation : quels espaces de formation ?* (pp. 175-196). De Boeck supérieur.
- Mottier Lopez, L. (2017). L'étude d'un dispositif d'évaluation formative et certificative visant à soutenir l'autorégulation des apprentissages des étudiants en contexte universitaire. In S. C. Cartier & L. Mottier Lopez (Ed.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire* (pp. 55-83). Presses Universitaires du Québec.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L., & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 3, 5-34.
- Mottier Lopez, L., Tessaro, W., Dechamboux, L. & Morales Villabona, F. (2012). La modération sociale : un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves. *Questions Vives*, 18, 159-175.
- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle: portrait, expériences et significations d'enseignants. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F., Coen et N. Changkakoti (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants: regards croisés et perspective internationale* (p. 17-38). HEP-BEJUNE.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Perez-Roux, T. (2016). Transitions professionnelles et transactions identitaires : expériences, épreuves, ouvertures. *Pensée plurielle*, (1), 81-93.
- Perrenoud, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Education Permanente*, 160, 35-60.
- Pishghadam, R., Naji Meidani, E., & Khajavy, G. H. (2015). Language teachers conceptions of intelligence and their roles in teacher care and teacher feedback. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(1), 60-82.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
- Shute, V. J. (2010). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation (2^e éd.)*. De Boeck Université.
- van Driel, J., & Berry A. (2019) Pedagogical Content Knowledge in Preservice Teacher Education. In M. Peters (Ed.) *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer, Singapore.

- Van Nieuwenhoven, C., & Doidinho-Vicoso, M-H. (2015). Quel regard les enseignants novices portent-ils sur leurs difficultés et sur les apports d'un dispositif de co-développement ? In J-F. Cohen & L. Bélaïr. *Evaluation et autoévaluation : quels espaces de formation ?* (241-258). De Boeck.
- Vause, A. (2010). L'approche vygotkienne pour aider à comprendre la pensée des enseignants. *Cahier de Recherche en Education et Formation*, 81, 1-24.
- Vedder-Weis, D., & Fortus, D. (2018). Adolescents' declining motivation to learn science: Inevitable or not? *Journal of Research in Science Teaching*, 48(2), 199–216.
- Vinatier I. (2017). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. De Boeck.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology* (3th ed.). Open University Press.
- Younès, N., & Gaime, E. (2012). L'évaluation formative en contexte : points de vue d'enseignants, points de vue d'élèves. *Diversité, V&E*, 161-166.