

Les croyances épistémologiques et pédagogiques des enseignant·es du secondaire : quelle cohérence avec leurs postures d'accompagnateur·rices de stagiaires ?

Catherine Van Nieuwenhoven et Anne-Catherine Cambier
Université catholique de Louvain, Belgique

Pour citer cet article :

Van Nieuwenhoven, C. et Cambier, A.-C. (2024). Les croyances épistémologiques et pédagogiques des enseignant·es du secondaire : quelle cohérence avec leurs postures d'accompagnateur·rices de stagiaires ? *Didactique*, 5(3), 191-221.

<https://doi.org/10.37571/2024.0308>

Résumé : Notre article cherche à mettre en lumière et à comprendre les croyances épistémologiques et pédagogiques des enseignants et des enseignantes du secondaire supérieur issus de formations disciplinaires différentes: éducation physique, français, sciences humaines, mathématiques, langues germaniques et sciences naturelles. Pour cerner ces croyances, nous nous sommes intéressés à leur origine à travers les expériences de socialisation primaire et secondaire des enseignant·es interrogé·es. Ensuite, dans une perspective de développement professionnel, nous avons cherché à mettre en lien les croyances des enseignant·es, devenu·es maîtres de stage, avec leurs pratiques déclarées d'accompagnement de stagiaires, à travers leurs choix de postures. L'objectif de notre recherche exploratoire est donc, dans un premier temps, de contribuer au développement des connaissances au regard des articulations entre les croyances épistémologiques et pédagogiques d'enseignant·es, en cours de carrière, d'ancrages disciplinaires variés. Dans un second temps, il vise à identifier leurs pratiques déclarées d'accompagnement, en tant que maîtres de stage, pour in fine proposer une formation qui corresponde à leurs besoins.

Mots-clés : croyances épistémologiques, croyances pédagogiques, accompagnement, enseignement secondaire

Introduction et problématique

Actuellement, l'enseignement Belge francophone connaît une réforme visant l'amélioration de la qualité de la formation initiale des enseignants. Ainsi, les futurs enseignants du secondaire supérieur connaîtront une refonte de leur programme qui passera de 30 à 60 crédits. Pour répondre aux exigences de la réforme, les Hautes Écoles Pédagogiques et les Universités allient leurs forces et leurs expertises pour proposer une formation en codiplomation répondant aux exigences du métier et soutenant l'insertion professionnelle des novices (Colognesi, Van Nieuwenhoven, Runtz-Christian, Lebel et Belair, 2019).

L'importance donnée à l'axe à et par la pratique constitue un des changements majeurs de la réforme avec l'allongement des stages. Ainsi, les étudiants vivront une pré-insertion professionnelle au sein d'un même établissement; un espace de formation privilégié, sur le terrain, au cœur même du métier. Ce sera l'occasion de poursuivre leurs expériences d'enseignement dans des classes mais aussi d'intégrer une équipe éducative et de vivre les moments importants qui rythment la vie d'une école (conseils de classe, projet d'établissement, plan de pilotage, ...). Ce stage est une première expérience de socialisation organisationnelle en étant accompagné par un membre de l'institut de formation mais aussi par des professionnels du terrain, les maîtres de stage.

L'impact positif de l'accompagnement du maître de stage, considéré comme co-formateur de l'étudiant, dans la conception et la mise en œuvre de situations d'enseignement-apprentissage a été largement démontré. Desbiens, Borges et Spallanzani (2009) ont mis en évidence la contribution essentielle du maître de stage dans le façonnement des croyances et ses retombées sur les pratiques du stagiaire (Hastings, 2004). Pourtant, il n'existait rien de formalisé et de reconnu concernant la formation des maîtres de stage et ce malgré les apports de la littérature sur les difficultés des maîtres de stage à accompagner leurs stagiaires (Gervais, 1999 ; Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2013). Une formation des maîtres de stage est au programme de la réforme et nous souhaitons identifier leurs besoins spécifiques en matière d'accompagnement. Notre recherche questionne les éventuelles convergences et divergences des besoins des maîtres de stage du secondaire pour accompagner les stagiaires, en fonction de leur ancrage disciplinaire. Dans cet article, notre attention se porte sur leurs croyances épistémologiques et pédagogiques et leurs postures d'accompagnement au regard de leur ancrage disciplinaire.

Les croyances épistémologiques ont fait l'objet de nombreuses recherches depuis des années déjà, certaines d'entre elles ont porté leur intérêt sur les croyances des étudiant·es de l'enseignement supérieur, tous programmes confondus (Hofer, 2000 ; Palmer et Marra, 2008 ; Schommer, 1994 ; Therriault, Fortier et Baillet, 2020). D'autres recherches se sont centrées sur les futur·es enseignant·es avec l'intention d'évaluer les éventuelles évolutions des croyances épistémologiques et pédagogiques, en cours de formation, et ce, dans de nombreux contextes (Hanin, Laurent et Van Nieuwenhoven, 2021 ; Sahin, Deniz et Topcu, 2016 ; Therriault et Morel, 2016 ; Wanlin, Laflotte et Crahay, 2019).

Récemment, certaines recherches sur les enseignant·es novices avec des ancrages disciplinaires variés sont menées et font des liens avec leur développement professionnel (Boucher, Araujo Olivera et Therriault, 2021 ; Fortier et Therriault, 2019, 2011 ; Therriault, Araújo-Oliveira, Fortier, Charland et Vivegnis, 2021).

Par contre, peu de recherches se sont centrées sur l'évolution potentielle des croyances épistémologiques et pédagogiques au cours de la carrière enseignante alors qu'une réflexion menée sur la transformation de celles-ci pourrait constituer une opportunité de soutien du développement professionnel des enseignant·es. Cette question nous intéresse particulièrement puisque nous cherchons à identifier les besoins de formation des maitres de stage, ce qui nous conduit à nous centrer sur leurs pratiques d'accompagnement des stagiaires.

À la suite des nombreuses recherches menées autour des interrelations entre les croyances épistémologiques et pédagogiques et les pratiques de classe déclarées ou constatées, l'existence de cohérences et d'incohérences est largement reconnue. Le numéro spécial de la revue *Phronesis* co-dirigé par Therriault et ses collaborateur·rices (2021) en témoigne.

Les auteur·rices signalent que davantage de recherches ont été menées dans le domaine des sciences naturelles (Fortier et Therriault, 2019 ; Therriault et al. 2021), que dans celui des sciences humaines et sociales (Araújo-Oliveira, 2012, 2019). Des différences de résultats sont relayées par les auteur·rices entre les disciplines et même entre les disciplines d'un même domaine comme l'histoire et la géographie. Dans la mesure où notre recherche porte sur tous les enseignant·es-maitres de stage du secondaire supérieur, nous avons veillé à sélectionner, dans notre échantillon, deux enseignant·es par discipline, pour comprendre leurs croyances épistémologiques et pédagogiques en contexte (Wanlin et al., 2019). De plus, dans la mesure où ces croyances sont également influencées par les socialisations

primaire et secondaire des enseignant·es (Hanin et al., 2020 ; Vause, 2010, 2010b), l'origine de celles-ci est également investiguée.

Cadre théorique

Le cadre théorique s'ouvre avec la définition de la culture disciplinaire qui offre un cadre structurant les concepts de croyances épistémologiques, de croyances pédagogiques et de pratiques pédagogiques qui sont abordés successivement avec un point consacré aux socialisations primaire et secondaire qui nous permettra de mieux comprendre l'origine des croyances. Au niveau des pratiques pédagogiques, il sera question des pratiques d'accompagnement étant donné le public cible de notre recherche.

La culture disciplinaire et les croyances épistémologiques

La littérature de recherche foisonne de terminologies pour désigner le « réservoir de valeurs et d'idées préconçues sur lequel les enseignants s'appuient pour agir en situation et justifier leurs actions » (Vause, 2010, p. 14). Les termes « croyance » et « conception » sont considérés comme interchangeables (Beswick et al., 2019 ; Liljedahl, Rösken et Rolka, 2021 ; Vause, 2010 dans Hanin et al, 2021). Toutefois, dans un souci de clarté, nous avons choisi de suivre la tendance dominante du courant de *teachers beliefs* en privilégiant le terme «croyances» (Fives et Gill, 2015 cité dans Therriault, Vivegnis, Morin, Charland, et Araújo-Oliveira, 2021).

Le concept de « culture disciplinaire », directement en lien avec l'ancrage disciplinaire et au cœur des différentes disciplines, pourrait permettre de comprendre les éléments animant les enseignant·es qui enseignent dans les différentes disciplines. La culture disciplinaire est définie par Saussez (2019) comme « un ensemble de normes, croyances et valeurs propres à un groupe social défini en référence à la discipline à enseigner et qui portent sur la nature de cette discipline ainsi que sur la façon de l'enseigner et dont elle s'apprend » (p. 108). En ce sens, la culture disciplinaire rassemble les concepts de croyances épistémologiques, de croyances pédagogiques et de pratiques enseignantes. Dans notre contexte de recherche, nous nous intéresserons à l'influence des croyances épistémologiques et pédagogiques sur les pratiques déclarées d'accompagnement des maitres de stage, par le biais des postures privilégiées. Hofer (2000 ; 2004) et Therriault et al. (2020) définissent les croyances épistémologiques comme la manière dont les

enseignant·es conçoivent le savoir lié à leur discipline, sa nature, mais aussi la manière de l'acquérir, l'acte de connaître. À la suite d'une recension des écrits (Hofer et Pintrich, 1997), Hofer (2000) identifie quatre dimensions des croyances épistémologiques : « certitude et simplicité » en lien avec la nature du savoir ainsi que « source et justification » reliées à l'acte de connaître, au processus d'apprentissage (Hofer, 2000 ; Therriault, Harvey et Jonnaert, 2010). Les quatre dimensions proposées se déploient sur un continuum situant le degré de raffinement des croyances épistémologiques (Elby et Hammer, 2001). Ainsi, la certitude peut aller d'un savoir absolu (vision fixe) à une connaissance provisoire et évolutive (vision fluide). La simplicité du savoir, quant à elle, est envisagée comme pouvant aller d'une accumulation de faits à l'interrelation de concepts. La source du savoir se rapporte à l'autorité. Elle peut se situer entre une origine externe à l'apprenant·e (par exemple, un·e enseignant·e, un·e expert·e) et une production personnelle de l'apprentissage en lien avec le contexte et les pairs. Et finalement, la justification du savoir repose sur la manière dont l'apprenant·e justifie sa connaissance. Pour ce faire, il peut s'appuyer sur l'observation, l'intuition, l'expertise, les preuves ou l'autorité.

Au travers de ses recherches, Saussez (2019) propose deux dimensions complémentaires à celles proposées par Hofer (2000). La première dimension fait référence à la perception de la fonctionnalité du savoir : la vision utilitaire et la vision scolaire. La vision utilitaire du savoir accorde de l'importance à la fonction expérientielle et est orientée vers le développement global de l'apprenant·e. La vision scolaire, quant à elle, s'appuie sur la fonction cognitive et privilégie une utilisation du savoir liée au contexte scolaire.

La deuxième dimension est d'ordre contextuel et vient préciser la vision de la nature du savoir à enseigner, qui oppose la vision objectiviste et subjectiviste de la nature du savoir à enseigner. Dans la vision objectiviste, le savoir à enseigner est déterminé, pré-établi et non-discutable car construit sur des critères validés universellement. Il est situé dans un curriculum établi et offre peu de liberté à l'enseignant·e. Il est systématique et ancré dans un contexte spécifique, complexe et orienté vers la réussite académique. Concernant la vision subjectiviste de la nature du savoir, il est subjectivement déterminé et difficilement testable (critères non validés universellement). Il porte principalement sur des phénomènes socio-culturels, permet de se faire une opinion et est situé dans un contexte informel. Le savoir à enseigner est issu d'un curriculum peu défini et laisse une grande marge de manœuvre à l'enseignant·e (Saussez, 2019).

Les socialisations primaire et secondaire à l'origine des croyances

Le concept de connaissance ouvragée proposé par Vause (2010) a permis de documenter les origines des croyances épistémologiques et pédagogiques développées par chaque enseignant·e. Par connaissance ouvragée, elle entend « un mélange de connaissances et de croyances construites par et pour le travail » (p 6). Elle est le produit des lieux de socialisation primaire, à savoir le style de cohésion familiale et le style éducatif parental et de socialisation secondaire, liée aux expériences scolaires et parascolaires, de formation et de travail. Ainsi, déjà lors de la formation initiale, les connaissances et croyances nées des expériences antérieures se confrontent aux apports de la formation pour s'en trouver confirmées, modifiées ou imperméables car profondément ancrées. Ce processus de validation, de modification ou de rejet de ces croyances se poursuit notamment au cours des expériences pratiques pré-professionnelles (stages) et professionnelles (terrain). Elles seront également influencées par les normes culturelles du champ éducatif et du terrain professionnel spécifique dans lequel l'enseignant·e viendra s'insérer (Vause, 2010).

Les croyances pédagogiques

“Les croyances pédagogiques (*teacher pedagogical beliefs*) aussi appelées les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage renvoient aux définitions personnelles que se font les enseignants à propos de la manière d'enseigner et de faire apprendre” (Therriault et al., 2021, p. 30). Selon Kop et Demir (2017), les croyances épistémologiques seraient liées aux croyances pédagogiques qu'ont les enseignant·es et se caractériseraient par une certaine stabilité.

Les croyances pédagogiques évoluent au rythme du contexte et du vécu personnel et professionnel de l'enseignant·e mais aussi des valeurs, des croyances, des connaissances, des stratégies par lesquelles elles sont traversées (Baillet et Gérard, 2021 ; Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021). Les croyances vont avoir une influence sur les pratiques pédagogiques de l'enseignant·e. Kember (1997) identifie deux grands types de conceptions : celles centrées sur le contenu et axées sur l'enseignant·e et celles centrées sur l'étudiant·e et axées sur l'apprentissage. À partir de ces deux orientations, Demougeot-Lebel et Perret (2010) dressent une liste de quatre conceptions pédagogiques. Premièrement, « *Enseigner, c'est se centrer sur l'étudiant·e* », c'est-à-dire, privilégier la relation, qui s'avère essentielle pour l'apprentissage, entre l'enseignant·e et l'apprenant·e. Ensuite, « *Enseigner, c'est se centrer sur l'enseignant·e* ». Cette deuxième conception met le focus sur les stratégies pédagogiques choisies par l'enseignant·e mais dans laquelle

l'apprenant·e reste responsable de son apprentissage. Troisièmement, « *Enseigner, c'est transmettre* ». Selon cette conception, l'enseignant·e porte seul la responsabilité de l'apprentissage. Et enfin, « *Enseigner, c'est établir et penser la coresponsabilité* » de l'apprentissage entre l'enseignant·e, chargé de proposer des pédagogies adaptées et l'apprenant·e, chargé de faire le nécessaire pour activer l'apprentissage.

Les pratiques d'accompagnement

Dans notre contexte d'étude, nous sommes centrés sur les pratiques des enseignant·es qui s'engagent dans la supervision de stagiaires. Paul (2009) propose une définition de l'accompagnement s'appliquant à tous les champs, dont celui de l'enseignement : « accompagner, c'est se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui et à son rythme » (Paul, 2020, p. 7). Dans cette définition se trouvent les trois dimensions essentielles de l'accompagnement : la dimension relationnelle (jonction), la dimension spatiale (déplacement) et la dimension temporelle (synchronicité) proposées par Colognesi et Van Nieuwenhoven (2017).

À ces dimensions, Colognesi et al. (2019) ajoutent la notion de posture qu'ils définissent comme « un mode d'agir temporaire, situé, joué par un individu en fonction d'un projet, d'une tâche » (p. 8). À travers cette définition transparait la capacité d'adaptation d'un·e maître de stage à la singularité du·de la stagiaire, de son projet personnel et du contexte de son stage. L'établissement d'une relation de confiance entre l'accompagnant·e et le·la stagiaire est une toile de fond nécessaire, teintée de la bienveillance permettant au second de progresser dans ses réflexions et d'avancer dans ses apprentissages. Colognesi et ses collègues (2019) proposent un modèle de cinq postures d'accompagnement « présentées dans un continuum, allant d'une faible autonomie du·de la stagiaire vers une forte autonomie » (p. 12) et réparties en deux catégories. La première catégorie comprend les postures d'imposeur et d'organisateur qui laissent peu d'autonomie au·à la stagiaire. La deuxième catégorie comprend les postures du facilitateur et de l'émancipateur laissant une plus grande liberté au·à la stagiaire. Et au centre, se trouve la posture du co-constructeur qui propose un degré de partage des responsabilités plus équitable entre le·la stagiaire et l'accompagnateur·rice. Ces postures sont mobilisées par le·la maître de stage en fonction du contexte du stage, de la singularité et du projet du·de la stagiaire.

Des points communs peuvent être établis entre les quatre conceptions pédagogiques proposées par Demougeot-Lebel et Perret (2010) et ces cinq postures, les unes mettant

l'accent sur l'enseignant/le contenu ou sur l'apprenant/la collaboration et les autres sur un continuum entre une place forte de l'accompagnateur/une autonomie faible du stagiaire et le retrait progressif de l'accompagnateur pour tendre vers l'émancipation du stagiaire. Ainsi certaines conceptions pourraient conduire à adopter de manière plus privilégiée certaines postures d'accompagnement même si face à chaque contexte singulier, la réussite du processus d'accompagnement, c'est-à-dire l'apprentissage du stagiaire, dépendra beaucoup de la capacité de l'accompagnateur à moduler ses postures (Crasborn et Hennissen, 2014 ; Colognesi et al. 2019).

Méthodologie

Ce point précise les questions de recherche, l'échantillon qui a été sélectionné ainsi que les outils de recueil de données et les modalités d'analyse de celles-ci.

Questions de recherche

Une recherche qualitative, à visée compréhensive, a été menée (Dumez, 2011) autour des questions de recherches suivantes :

- Quelles sont les croyances épistémologiques et les croyances pédagogiques des enseignant·es-maitres de stage du secondaire en Belgique francophone ?
 - En quoi varient-elles selon leur ancrage disciplinaire ?
 - En quoi les croyances épistémologiques et pédagogiques trouvent-elles leur origine dans les socialisations primaire et secondaire des enseignant·es ?
- Les postures d'accompagnement déclarées par les maitres de stage s'inscrivent-elles en cohérence avec leurs croyances?

Échantillon

Six disciplines ont été retenues : français, math, sciences, sciences humaines, éducation physique, langues germaniques. Douze enseignant·es du secondaire supérieur (auprès d'élèves de 15 à 18 ans), deux par disciplines, ont donc été interrogé·es. Il s'agit d'un échantillon de convenance sélectionné parmi nos partenaires de stage, dans lequel l'ancienneté est supérieure à 10 ans pour que les enseignant·es ne soient plus considéré·es comme novices. Le type d'enseignement (enseignement général, technique ou

professionnel) varie également pour toucher des contextes et publics d'élèves différents (tableau 1).

Tableau 1.

Caractéristiques des enseignant·es du secondaire supérieur interrogé·es

	FRANÇAIS (2)	EDUC. PHYS. (2)	HISTOIRE (2)	MATHS (2)	LANGUES (2)	SCIENCES (2)
	FLAVIEN	EMILIE	HECTOR	MARCELLE	LÉONIE	SAMANTHA
ÂGE	• 36 ans	• 60 ans	52 ans	• 35 ans	• 58 ans	• 43 ans
ANCIEN.	• 11 ans	• 33 ans	20 ans	• 12 ans	• 35 ans	• 19 ans
TYPE D'ENS.	• Gé + T	• Gé	Gé + T + Prof	• Gé + T	Gé + T + Prof.	• T + Prof.
	FIONA	EVE	HILDE	MARIE	LAURIE	SÉBASTIEN
ÂGE	• 30 ans	• 56 ans	• 59 ans	• 31 ans	• 46 ans	• 39 ans
ANCIEN.	• 12 ans	• 30 ans	• 37 ans	• 9 ans	• 20 ans	• 15 ans
TYPE D'ENS.	• T + Prof	• Gé+T+Prof	• T	• T	Gé +T + Prof.	• Gé

Légende : T = Technique /Gé = Général / Pr = Professionnel

Outils de recueil et d'analyse de données

Des entretiens semi-directifs ont été conduits auprès de douze maitres de stage au moyen d'un guide d'entretien, pré-testé, construit sur base des variables qui gravitent autour de notre cadre conceptuel : les croyances épistémologiques et pédagogiques, les socialisations primaire et secondaire et les postures d'accompagnement (tableau 2).

Pour les pratiques d'accompagnement, nous sommes partis de 16 images du jeu dixit¹ parmi lesquelles chaque enseignant·e devait choisir une ou deux images qui représentait le mieux leur posture en tant que maitre de stage et justifier leur choix de métaphore. L'utilisation d'un tel outil métaphorique (Saussez et Allal, 2007), jouant un rôle de médiation, permet d'accéder à la réalité de l'accompagnement de chacun dans toute sa complexité et sa singularité (Lemaire et Nobre, 2019). Le recours à un outil d'expression,

¹ Illustrations de Marie Cardouat, issue du jeu d'expression poétique du jeu Dixit (2021), Editions Libellud. Van Nieuwenhoven et Cambier, 2024

ouvert, non structuré, non limité par le langage favorise l'expression d'émotions et de sentiments (Hanin et Van Nieuwenhoven, 2020).

Tableau 2.

Tableau de synthèse des questions du guide d'entretien semi-directif

Concepts	Questions du guide d'entretien
Croyances épistémologiques <ul style="list-style-type: none"> • Certitude du savoir • Simplicité du savoir • Source du savoir • Justification du savoir (Therriault et al., 2010) (Hoffer, 2000) • Vision utilitaire ou scolaire du savoir/vision objectiviste et subjectiviste (Saussez, 2012, 2019) 	<p>Ce qui est vrai ne change pas. Qu'en pensez-vous ?</p> <p>Tous les enseignant·es de ma discipline comprennent le contenu de la même manière. Qu'en pensez-vous ?</p> <p>Les apprenant·es doivent simplement accepter les réponses formulées par les experts. Qu'en pensez-vous ?</p> <p>Je suis davantage certain·e que je sais quelque chose lorsque je sais ce que les expert·es de mon domaine pensent.</p> <p>Laquelle de ces deux visions correspond le plus à votre pratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une vision utilitaire du contenu de mon cours : ce que j'enseigne va servir dans la vie quotidienne - Une vision scolaire du contenu de mon cours : ce que j'enseigne va servir la réussite du parcours scolaire de mes élèves.
Socialisation primaire et secondaire (Vause, 2010)	<p>Quel rôle l'éducation que vous avez reçue joue-t-elle dans votre manière d'enseigner ?</p> <p>Qu'est-ce qui vous a marqué dans votre parcours scolaire ?</p>
Croyances pédagogiques (Kember, 1997; Saussez, 2012)	<p>Quelle définition donnez-vous à « l'acte d'enseigner ? »</p>
Postures d'accompagnement (Colognesi et al., 2019)	<p>Quelle illustration représente le mieux le·la maître de stage que vous êtes ? Pourquoi ?</p> 

Ensuite, les entretiens ont été intégralement transcrits et anonymisés pour faire l'objet d'une analyse thématique de contenu (Van der Maren, 1996). Les unités de sens ont été classées dans des catégories mixtes, préétablies et émergentes (L'Écuyer, 1990). Un double codage des données a été réalisé par deux étudiants² de maîtrise dans le cadre de leur mémoire, sur base des catégories préétablies relatives à la nature du savoir et la manière dont il s'acquiert (Hofer, 2000), et à la fonctionnalité de celui-ci en deux perspectives scolaire et utilitaire (Saussez, 2019). Les croyances pédagogiques, les socialisations et les postures ont fait l'objet d'une analyse inductive.

Présentation et analyse des principaux résultats

Dans cette partie, nous présentons nos résultats en vue d'apporter des éléments de réponse à notre question de recherche énoncée précédemment. Pour ce faire, notre présentation sera structurée en sous-sections au regard des concepts présentés dans notre cadre conceptuel.

Les croyances épistémologiques

Pour cerner les croyances épistémologiques des enseignant·es du secondaire supérieur, nous commençons par présenter la manière dont les enseignant·es envisagent le savoir, sa nature et la manière dont il s'acquiert.

La nature du savoir et la manière de l'acquérir

Plusieurs des enseignant·es interrogé·es semblent avoir une vision évolutive du savoir. Tout d'abord, ils évoquent le savoir comme « fluide » par son côté évolutif et provisoire : « Je pense que ça peut changer, quoi. (...) Ce n'est pas parce que, moi, je pense que c'est vrai que ça ne peut pas évoluer » (Eve). « Maintenant, avec l'évolution que connaît notre monde, etcetera, tout est, tout le temps, remis en cause » (Flavien). « Ce n'est pas vrai de dire que tout ce qui est vrai est vrai voilà. Donc, non. [...] Ce qui est vrai n'est pas vrai, quoi » (Hilde). « On doit toujours rester sceptique sur tout et ne pas penser [...] qu'on détient la vérité. Je ne peux pas dire que c'est correct, c'est vrai jusqu'à preuve du contraire » (Samantha).

² Nous remercions Pierre Vandeveld et Anthony Celsy pour le recueil et le codage des données.
Van Nieuwenhoven et Cambier, 2024

Une des enseignantes, quant à elle, considère d'abord que le savoir spécifiquement lié à sa discipline est fixe : « Ce qui est vrai ne change pas. En maths, a priori, d'office ». Elle nuance ensuite ses propos en ajoutant : « En dehors des maths, je ne suis pas d'accord ». D'ailleurs, elle encourage ses élèves à remettre en question le savoir : « je dis toujours à mes élèves de toujours remettre en question ce que j'écris au tableau. Ne jamais hésiter à contredire quelque chose (...) ». Elle semble plutôt adopter une vision du savoir mixte comme ses collègues dont les propos suivent.

Par mixte, ils entendent qu'il est fixe à certains égards et évolutif à d'autres. Ainsi, Fiona explique que « le savoir évolue et donc il n'est pas figé. Même si, je pense que toujours un plus un égalera deux (...) ». Émilie, quant à elle, parle d'une base fixe autour de laquelle gravite l'évolutif : « Pour moi, ce serait une base, ce qui est vrai [...] Mais il y a quand même des choses [...] qui peuvent changer, surtout avec l'évolution qu'on a maintenant ». Léonie confirme en comparant « la base » évoquée par Émilie à des principes universels : « Je pense que la réalité change et que, enfin, il y a des principes universels qui sont vrais [...] ». En outre, elle précise l'importance de la remise en question dans le domaine de l'éducation et la définit comme une nécessité, une visée : « Mais, autrement, je veux dire, dans l'enseignement, dans l'éducation, heureusement qu'on évolue, justement [...], le propre de l'éducation, c'est la remise en question permanente » (Léonie).

Pour Laurie, tout comme ses deux collègues, le savoir évolue, « tout évolue et tout est en mouvement », mais certaines choses restent immuables, notamment dans sa discipline. Ainsi, elle va plus loin en illustrant ses propos par des exemples très concrets liés à sa discipline : « Les règles grammaticales sont ce qu'elles sont, elles n'évoluent pas, ça oui ».

En référence à la vision objectiviste et subjectiviste proposée par Saussez (2012, 2019) en complément de la nature du savoir à enseigner, les enseignant·es, toutes disciplines confondues, développent majoritairement une vision provisoire et évolutive du savoir qui s'apparente à une vision subjectiviste et qui leur laisse beaucoup de marge de manœuvre, au sein d'un curriculum peu défini. Le tableau 3 présente la répartition de la vision des savoirs des enseignant·es par ancrage disciplinaire. Seule une enseignante défend essentiellement une vision fixe et quelques-un·es une vision mixte.

Tableau 3.*Résultats sur le plan de la vision des savoirs par ancrage disciplinaire*

Vision du savoir		
Vision fixe	Vision mixte	Vision évolutive
Math : 1 (Marie)	Educ. Phys : 1 (Eve)	Educ. Phys : 1 (Émilie)
	Français : 1 (Fiona)	Français : 1 (Flavien)
	Math : 1 (Marcelle)	Histoire : 2 (Hector et Hilde)
	Langues : 2 (Léonie et Laurie)	Sciences : 2 (Samantha et Sébastien)

À ce côté de la nature du savoir, ils évoquent la source du savoir comme multiple. Flavien parle de ses collègues enseignant·es de la même discipline et leur attribue un rôle éclairant par leur vision propre du savoir : « Dans l'enseignement du français si on a la chance d'avoir des profs différents, on va avoir trois approches tellement différentes que c'est, c'est très éclairant. ». Par ses propos, il considère ces différences comme une richesse et une complémentarité pour appréhender le savoir, au même titre qu'Hector qui parle du savoir lié à sa discipline en évoquant la multiplicité des sources potentielles de composition du savoir : « C'est une science humaine, donc ce n'est pas une science exacte. Et donc, l'interprétation qu'on peut avoir, dans la discipline, peut varier, selon son vécu, selon ses idées politiques, philosophiques... » (Hector)

Une vision utilitaire ou scolaire du savoir

Nous poursuivons l'analyse autour des croyances des enseignant·es par la présentation de leur perception de la fonctionnalité du savoir, dimension ajoutée par Saussez (2012) à celles de Hofer (2000). Hilde répond directement : « La vision utilitaire c'est pour leur vie ! ». Ces propos illustrent la définition de la vision utilitaire du savoir, orienté vers le développement global de l'apprenant·e et la fonction expérientielle liée à la vie quotidienne. Plusieurs des enseignant·es interrogé·es espèrent que le savoir proposé aux élèves à travers leur enseignement servira en dehors des murs de l'école. Émilie, par exemple, « espère qu'avec les cours qu'on leur donne, [...] ils vont prendre goût, un peu, au sport (...) ». Ces propos rejoignent la spécificité de la vision utilitaire et sont colorés par la discipline d'Émilie, l'éducation physique. On constate d'ailleurs le même phénomène chez Hilde, enseignante d'histoire : « Je ne peux travailler que le passé, mais le passé est

le passé et l'important, c'est aujourd'hui et demain. Je le leur dis. ». Même constat pour Laurie : « J'ose espérer que c'est la première (utilitaire), parce que si on apprend une langue, ce n'est pas pour parler à l'école, mais pour l'utiliser, justement, dans la vie de tous les jours ».

De par les propos des enseignant·es, on constate deux types d'apports des savoirs liés à la vision utilitaire : les savoirs liés à la discipline qui permettent d'aller plus loin, « mon but, dans la matière que je leur donne, c'est qu'ils la connaissent pour aller au-delà » (Hilde), mais aussi le développement de compétences transversales : « le cours permet aux élèves d'acquérir des compétences utiles à la fois dans le monde de tous les jours et dans le monde professionnel » (Fiona) et « pour développer leur esprit, simplement leur apprendre à réfléchir » (Marie).

D'autres enseignant·es, bien qu'ils reconnaissent l'importance de la vision utilitaire du savoir, mettent en évidence que le contexte scolaire induit également l'apprentissage de certains savoirs. Ainsi, Flavien reconnaît que « dans l'idéal, utilitaire mais de temps en temps, on se dit : « Je vais faire ça parce que je sais que ça va les aider pour l'année prochaine ». Par ces propos, il mentionne que l'objectif de l'enseignant·e est de préparer les élèves à la scolarité future. Marcelle confirme en disant : « Beaucoup veulent après faire les sciences, les maths, et il y a clairement le bagage scolaire qui sera utile pour apprendre ». Une préparation à l'évaluation est également sous-entendue par Léonie. L'acquisition d'un savoir défini est envisagé comme indicateur de réussite qui déterminera la poursuite du cursus scolaire. Elle dit espérer que « ce que je leur apprend, en classe, (...) ça va leur servir à réussir leur année [...] pour passer à un niveau supérieur ».

Les propos de Marcelle traduisent la double vision de l'utilité du savoir :

En classe, j'ai quand même l'objectif qu'ils sachent faire ce qu'on apprend. Donc, ça, c'est plus scolaire. Mais je suis convaincue que derrière ça, il y a un rôle utilitaire. C'est un peu des deux, mais plus en termes de compétences, de façon de travailler que de matière (Marcelle).

Samantha nuance et explique que sa vision de l'enseignement est liée au public auquel elle s'adresse. Avec des élèves de l'enseignement professionnel, sa vision est utilitaire, alors qu'avec d'autres, sa vision est scolaire : « Ça dépend de mon public. Si j'ai du professionnel, en face de moi, c'est plutôt utilitaire. Par contre, les techniciens chimistes, je leur apprend à avoir des gestes très précis en laboratoire ».

Hector, quant à lui, est le seul à envisager le savoir comme majoritairement scolaire. Il explique : « Je suis les programmes et ce qu'on me demande. Si on me laissait la totale liberté, peut-être que je n'enseignerais pas la même chose (...). La connaissance ne doit pas forcément servir ». Une vision partagée par Sébastien qui ajoute « qu'il y a des éléments que j'enseigne, ça ne va pas leur servir plus tard. [...] Mais ils en auront besoin pour réussir leur parcours scolaire ».

Le tableau 4 met en évidence que les enseignant·es envisagent l'apprentissage dans un contexte utilitaire, ouvert sur le développement global de l'apprenant·e et laissant une large place à l'initiative enseignante. Seul Hector défend uniquement une vision restreinte du savoir dans un contexte limité aux apprentissages scolaires.

Tableau 4.

Résultats sur le plan de la vision des savoirs par ancrage disciplinaire

Vision utilitaire ou scolaire		
Vision scolaire	Vision mixte	Vision utilitaire
Histoire : 1 (Hector)	Math : 2 (Marcelle et Marie) Français : 1 (Flavien) Sciences : 1 (Sébastien) Langues : 1 (Léonie)	Educ. Phys : 2 (Eve et Émilie) Français : 1 (Fiona) Sciences : 1 (Samantha) Histoire : 1 (Hilde) Langues : 1 (Laurie)

Les croyances pédagogiques

Les conceptions pédagogiques des enseignant·es interrogé·es sont d'abord documentées en fonction du rôle perçu de leur éducation dans leur manière d'enseigner (socialisation primaire) et ensuite sur base de l'influence de leur parcours scolaire sur l'exercice de leur métier (socialisation secondaire) (Vause, 2010). Enfin, nous analysons leur définition de l'acte d'enseigner.

Le rôle de l'éducation dans la manière d'enseigner

Lorsqu'on pose cette question aux enseignant·es de formations disciplinaires différentes, plusieurs caractéristiques de leur enfance et de leur contexte familial sont identifiées comme pouvant jouer un rôle dans leur manière d'enseigner. Ainsi, Émilie pointe la philosophie éducative familiale comme vectrice de valeurs spécifiques intégrées dans son identité enseignante. Pour elle, la rigueur qu'elle considère comme ayant une place importante dans ses enseignements est directement héritée de son éducation familiale : « Alors, moi, j'ai eu des parents très... très stricts. Donc, oui, je suis stricte : (...) je suis aussi stricte et rigoureuse, rigoureuse sur le règlement. Et, oui, je crois que mon éducation m'a influencée pour la manière dont je suis. ».

Eve, quant à elle, rejoint les propos d'Émilie mais sur une autre valeur issue de son éducation familiale, le goût de l'effort, qui, selon elle, transparait dans son « style d'enseignement » : « Les valeurs de l'effort, les valeurs des choses bien faites, de ne pas abandonner. On n'a rien sans rien. Il faut travailler pour avoir des résultats. Oui, ça, ça a été marquant (dans mon éducation) ». Même constat pour Hector qui précise : « J'ai eu une enfance qui était assez libre. Je n'avais pas des parents autoritaires. C'est peut-être de là que vient mon manque d'autoritarisme en classe. Je suis plutôt, plutôt cool même si mes parents m'ont enseigné le respect et le travail ».

Léonie, quant à elle nuance les apports de son éducation en reconnaissant l'importance de l'exigence dans son parcours mais en précisant l'adaptation qu'elle en fait pour répondre à sa personnalité : « Je dirais l'aspect exigeant. [...] Sauf que, moi, je l'ai mis dans un gant de velours parce qu'il ne l'était pas. [...] Oui, l'exigence, la persévérance et l'ouverture ».

A côté de ces valeurs spécifiques, d'autres soulignent le style éducatif qui leur a permis de se développer et qu'ils ont envie (ou pas), à leur tour, d'intégrer dans leur manière d'enseigner : « Mes parents m'ont toujours plutôt laissée prendre mes responsabilités en étant là, mais en me laissant faire (...) et je pense que c'est ce que j'ai parfois envie de faire avec certains élèves ». Ces propos sont partagés par Marcelle qui explique que « ma famille m'a laissé la liberté de faire ce que je voulais. (...) J'ai toujours aimé l'école... j'ai toujours trouvé ça très gai d'apprendre plein de choses ». A contrario, le contexte éducatif peut aussi être perçu comme une source de souffrance et pousser à choisir un style éducatif contraire à celui connu durant l'enfance, comme en témoigne Hilde :

J'étais dyslexique, non comprise [...]. Papa travaillait énormément, mais maman ne travaillait pas et ne m'a jamais aidée au niveau scolaire. J'ai toujours dû me débrouiller moi-même. J'étais dans un milieu très bourgeois. Je devais réussir, je

devais faire l'université. C'était une souffrance. Et donc, j'ai voulu être très vite enseignante. (Hilde)

Samantha, quant à elle, n'évoque pas un climat familial spécifique mais plutôt une influence liée à la personnalité et aux choix professionnels de ses parents. À travers le regard qu'elle porte sur son père et sa mère, elle identifie deux manières d'aborder l'éducation. Elle semble avoir réalisé un choix répondant à des critères personnels et professionnels.

Mon éducation, de par ma mère, c'est très intellectuel et, de par mon père, c'est très social. (...) Si je me sens bien avec les élèves de professionnel (...) c'est parce que j'ai vu mon père, dans son métier, être extrêmement bienveillant, sociable et côtoyer beaucoup de classes sociales.

Hilde parle également de l'influence de son père et dit de lui : « j'avais un papa qui était passionné de pédagogie et ça m'a marqué. »

Les témoignages de Samantha et Hilde permettent de montrer l'influence des choix professionnels parentaux, une influence pouvant être consciente comme nous le partage Flavien : « mes deux parents voulaient devenir profs, ils n'ont jamais pu l'être... Je pense que ça, oui, ça, ça m'aura orienté » ou inconsciente comme le sous-entendent les propos de Eve : « Papa a été prof d'éducation physique. Et ça ne m'a pas influencée ».

À côté des variables issues de la socialisation primaire des enseignant·es, directement liées à leur vécu familial, le vécu scolaire lié cette fois à leur socialisation secondaire semble également avoir eu un impact sur les choix de carrière des enseignant·es interrogées.

L'influence du parcours scolaire sur le métier d'enseignant·e

Pour commencer, la perception du contexte scolaire général peut être un premier élément influençant la relation d'un·e enseignant·e avec le système scolaire. Ainsi, Eve explique que son expérience au pensionnat lui laisse une perception positive de ses années secondaires : « j'étais au pensionnat, pendant cinq ans, [...] et je n'ai que des bons souvenirs ».

Ensuite, de manière plus spécifique, plusieurs enseignant·es évoquent un ou une enseignant·e (du primaire ou du secondaire) qui les ont marqué·es soit positivement, soit négativement. On constate également qu'une combinaison de facteurs positifs et négatifs

peut être à l'origine des choix posés. Ainsi, Flavien commence en présentant l'institutrice qui l'a marqué positivement « c'est l'institutrice de 1^{ère} et 2^{ème} primaire qui m'a vraiment donné l'envie d'enseigner. C'était sa douceur, l'intérêt qu'elle portait à chacun. (...) Le plaisir du partage ». Ensuite, il évoque le souvenir négatif d'un enseignant du secondaire. Dans ses propos, il s'appuie sur cette expérience pour identifier des comportements qu'ils ne souhaitent pas reproduire en tant qu'enseignant :

J'ai notamment eu un prof qui m'a vraiment cassé, en quatrième secondaire. Et, là, ça m'a façonné énormément aussi parce que je me suis rendu compte que l'impact de ce qu'on dit et de ce qu'on fait peut être énorme, même si on n'en a pas l'impression. (Flavien)

Marie, dans ses propos, se projette dans le métier en opposition à son expérience d'élève : « les profs qui m'ont dérangée, c'était ceux qui (...) ne se rendaient pas compte forcément du niveau de leurs exigences. Je serai prof de maths, mais pas comme ça ! »

Au contraire, certain·es enseignant·es ont été inspirants et ont insufflé des pratiques, des méthodes, des savoir-être qui traversent les conceptions des enseignant·es interrogés :

Je me souviens de ma prof de latin, en secondaire, de sa passion. Des gens comme ça qui m'ont marqué [...], qui insufflaient un engagement dans ce qu'ils faisaient. J'ai admiré ce côté : « j'aime ce que je fais et j'aime transmettre, je vais faire passer ce sentiment-là ». (Sébastien)

Certain·es enseignant·es ont marqué nos répondant·es au point d'être responsables du choix de leur discipline d'enseignement. Comme en témoigne Hector : « Mon prof d'histoire, en secondaire. C'est sans doute pour ça que j'ai fait l'histoire ». Laurie confirme : « ma prof de néerlandais aussi a été, pour moi un exemple. Elle l'est toujours ».

La définition de l'acte d'enseigner

Sébastien s'inscrit clairement dans la troisième conception de l'apprentissage de Demougeot-Lebel et Perret (2010), centrée sur l'enseignant et compare l'acte d'enseigner à une transmission de savoir. « Pour faire court, c'est de transmettre un savoir ; c'est d'expliquer, comment on accède aux ressources » (Sébastien). Bien que Samantha définisse un objectif lié à l'acte d'enseigner, « former des citoyens responsables et développer l'esprit critique » et évoque « les méthodes pour le faire », elle le définit dans la même lignée que Sébastien, en disant c'est « transférer ses connaissances ».

Hector, quant à lui, évoque la transmission de savoirs comme faisant partie de l'acte d'enseigner ne le limite pas à ça, il corrobore cette idée d'aller plus loin, de former de futurs adultes réflexifs : « Transmettre des savoirs, des compétences, des attitudes et des protocoles, en vue de permettre aux élèves d'être autonomes et d'être des citoyens qui réfléchissent ». Ces propos sont partagés par Marcelle :

Je pense qu'il y a quand même un partage de savoirs, mais c'est aussi, vraiment, pour moi, cet apprentissage de mise au travail par soi-même : qu'est-ce que je connais ? Qu'est-ce que j'ai comme outils et comment je les utilise dans une situation nouvelle ?

Mais à travers son témoignage, Marcelle insiste sur les responsabilités des deux acteurs et la nécessité pour l'élève de s'emparer des outils pour, à maturité, progresser vers l'autonomie. Avec de tels propos, on rejoint davantage la quatrième conception de l'apprentissage qui valide le partage de responsabilité entre l'enseignant·e et les élèves.

Léonie partage son expérience et met l'accent sur l'évolution de ses conceptions pédagogiques :

Au début de ma carrière, je croyais, j'avais en tête, que c'était transmettre (...) j'ai évolué et, et je pense qu'enseigner, c'est plutôt mettre l'élève en état d'apprendre. (...) Mon objectif est plutôt de leur donner faim et de leur donner envie de chercher. (Léonie)

À travers ces témoignages, l'enseignant·e apparaît plus comme un·e guide pour l'élève. Un·e guide mettant à disposition de l'élève des outils, des dispositifs, des stratégies dont l'élève reste libre, mais responsable de s'en saisir pour apprendre et se développer. Ainsi, la deuxième conception centrée sur l'enseignant avec une attention particulière aux besoins des apprenant·es.

Flavien s'inscrit dans la même conception de partage mais ajoute une dimension émotionnelle qui est la conséquence de sa mise en pratique : « enseigner, c'est se mettre en danger, à chaque heure de cours, car on confronte nos croyances à celles des élèves et, de ce fait-là, c'est accepter le partage. » (Flavien). Flavien propose donc une définition de l'acte d'enseigner dans laquelle il évoque la prise de risque de l'enseignant·e, ouvert aux conceptions des élèves, qui induit une forme de co-responsabilité des acteur·rices. À travers ce partage relationnel, il exprime une forme d'insécurité, d'inconfort ressenti par l'enseignant·e liée à l'imprévisibilité de la relation.

Hilde, quant à elle, se centre résolument sur les élèves et insiste sur la qualité relationnelle dont elle fait preuve pour rencontrer le public d'adolescent·es qu'elle côtoie, en phase avec la première conception pédagogique centrée sur l'apprenant : « L'acte d'enseigner, c'est aimer les jeunes. Actuellement, c'est vraiment... Donner de l'espoir aux jeunes et montrer que le passé va leur permettre d'avancer ». Dans ses propos, elle insiste sur le fait qu'enseigner, ce n'est pas transmettre des savoirs mais plutôt tirer les jeunes vers l'avenir grâce à l'enseignement et privilégier la relation. Sabrina la rejoint et insiste sur le bien-être des élèves : « L'école doit rester une bulle, une bulle qui est à eux, où ils peuvent se sentir bien. On peut découvrir des choses et y découvrir un maximum de professeurs différents ».

Postures d'accompagnement des stagiaires et croyances pédagogiques

Pour terminer, nous avons interrogé, à l'aide de métaphores, les enseignant·es sur la manière dont ils accompagnent leurs stagiaires, et ce afin d'établir un premier lien avec leurs croyances pédagogiques. Pour rappel, lors de nos entretiens, nous avons demandé aux enseignant·es de choisir une image représentant leur posture de maître de stage. Les propos des maitres de stage nous ont permis de dégager des indices quant à la ou les postures adoptées pour accompagner leur stagiaire.

Ainsi, Émilie (éducation physique) et Hector (histoire) nous laissent penser qu'ils adoptent une posture d'organisateur. Ils proposent, sans imposer, en prenant appui sur leur expérience. « J'essaie de le guider dans ce que, moi, ce que je peux lui apporter pour sa formation » (Émilie). « J'ai un peu d'expérience et je peux peut-être éviter à mes stagiaires de se tromper de chemin. Et donc, c'est plutôt donner des clés » (Hector). Hector et Émilie sont plutôt dans la première catégorie du modèle de postures dans laquelle l'accompagnateur·rice est présent·e et dans un rôle de leader, ce qui s'inscrit globalement en phase avec leurs croyances pédagogiques qui ciblent la transmission, la rigueur, l'effort. Toutefois, leurs déclarations sont nuancées parce qu'ils évoquent aussi la volonté de rendre les élèves autonomes et de développer le plaisir d'apprendre. Si on se réfère à la nature du savoir, Hector est le seul à s'inscrire pleinement dans la perspective scolaire qui conforte sa posture d'organisateur des apprentissages.

Hilde (histoire), quant à elle s'oriente davantage vers une posture de co-constructeur. A travers l'image choisie, elle privilégie le « faisons ensemble ». D'ailleurs, ses propos sont clairs : « je protège de tout ce qui est à l'extérieur... je suis là de façon bienveillante et je donne la main (...). Je suis une mamie, maintenant. Ce parapluie nous protège. Ensemble,

on avance ». Marie (mathématiques), qui partage également la posture de co-constructeur avec Hilde et Fiona (français), axe son accompagnement sur la discussion, la mise en perspective, la réflexion ou encore la collaboration : « Tout orienter sur la discussion, la mise en perspective, la réflexion pour permettre à l'étudiant de voler de ses propres ailes ». Pour ces trois maîtres de stage, la qualité de la relation établie trouve sa place dans la posture du co-constructeur qui privilégie la collaboration et s'inscrit particulièrement bien dans une perspective utilitaire qui vise le développement de compétences transversales à investir dans la suite du parcours de vie personnelle et professionnelle. Cette posture s'inscrit dans les croyances pédagogiques de ces trois enseignants qui considèrent l'enseignement et l'apprentissage comme un partenariat entre l'enseignant et l'étudiant. Plus qu'une simple transmission, ils comparent l'enseignement à un accompagnement de l'élève. Ainsi, Hilde (histoire) est orientée vers la relation et centrée sur l'élève. Fiona (français) veut soutenir l'acquisition de compétences et la compréhension. Marie (mathématiques) veut donner un bagage aux élèves en s'adaptant aux rythmes des élèves.

Six autres maîtres de stage semblent privilégier la posture du facilitateur qui entre dans la seconde catégorie de posture qui fait la part belle à l'autonomie de l'apprenant·e. Il est intéressant de pointer que les deux enseignant·es de sciences et de langues se retrouvent dans cette catégorie. Sébastien (sciences) souligne : « C'est important de leur donner cette liberté et c'est important d'être là, en deuxième ligne, pour leur donner des suggestions et des conseils ». Samantha (sciences) rejoint Sébastien sur l'idée d'être à côté. Elle dit : « Quand je suis maître de stage (...) je suis un coach. Je dois être un lieu de sécurité où ils peuvent se tromper ». La posture aussi choisie par Léonie (langues) et Laurie (langues) est bien dans la continuité de leur perspective utilitaire du savoir qui ouvre les portes grâce aux langues et au goût d'apprendre. Les profils de Marcelle (maths) et de Flavien (français) sont plus difficiles à établir et oscillent entre le co-constructeur qui met en valeur le partage et la co-construction et la position de retrait qui laisse la place à l'autonomie du·de la stagiaire. Eve, quant à elle, est davantage dans une posture large de confiance, celle de l'émancipateur. Elle laisse de l'autonomie à ses stagiaires et leur accorde une grande marge de liberté :

Je laisse, quand même, pas mal de liberté aux étudiants. J'évite de venir avec des recettes toutes faites que, moi, j'ai, de les cadenasser, parce que je trouve que c'est en faisant son expérience qu'on peut, après, rebondir et pouvoir proposer des pistes.

Une visée émancipatrice qui transpire également dans les croyances pédagogiques d'Eve au travers desquelles elle prône le partage, la motivation, le développement de l'apprenant par le biais, par exemple, de l'expérimentation.

Discussion des résultats

Peu de différences entre les croyances en fonction de l'ancrage disciplinaire

Pour atteindre notre premier objectif de recherche, nous nous sommes intéressés aux croyances épistémologiques et pédagogiques des enseignant·es en cours de carrière. Globalement, concernant les croyances épistémologiques (Hofer, 2000, 2004, Therriault et al., 2020), peu de différences entre les enseignant·es de différentes disciplines ont été constatées. Ainsi, nos résultats montrent qu'une moitié des enseignant·es interrogé·es, toutes disciplines confondues, ont une vision évolutive (Hofer, 2000) et utilitaire du savoir (Saussez, 2019). En effet, leurs propos indiquent qu'ils considèrent le savoir comme évolutif, fluide, laissant une place plus ou moins importante (Elby et Hammer, 2001) à la fonction expérientielle (Saussez, 2019) et à la construction des apprentissages et donc à l'apprenant·e. Quant à l'autre moitié des répondant·es, issus de différents ancrages disciplinaires, elle adopte une vision dite mixte à travers laquelle les enseignant·es interrogés·e alternent les deux points de vue, évoquant tantôt une vision fixe du savoir, tantôt une vision évolutive ainsi qu'une vision scolaire et utilitaire du savoir qu'ils reconnaissent alternativement.

Cette différence entre les visions du savoir peut trouver son origine dans le contexte institutionnel au sein duquel évoluent les enseignant·es. En effet, bien que les enseignant·es concerné·es souhaitent développer des compétences « utilitaires » chez leurs élèves dans un contexte parfois informel et issu d'un curriculum peu défini, les programmes officiels, les injonctions institutionnelles et le contexte spécifique de leur école peuvent les contraindre à adopter une vision objectiviste du savoir se situant dans un curriculum établi et offrant moins de liberté à l'enseignant·e (Cattonar, Dumay et Maroy, 2013 ; Saussez, 2019).

Par contre, le contexte de pratiques des enseignant·es, à savoir les types d'enseignement (général, technique ou professionnel), semblerait jouer un rôle dans leur vision du savoir. Ainsi, ceux ou celles qui exercent au sein d'un établissement professionnel dans lequel l'étudiant·e est préparé·e à un métier pourraient adopter une vision davantage fixe et scolaire, orientée vers la transmission d'un savoir et de gestes professionnels spécifiques. Quant à ceux ou celles qui enseignent dans une école secondaire du général, leur vision serait davantage évolutive et utilitaire, tournée vers l'ouverture des savoirs et visant la perspective d'études supérieures (post-secondaire). Cette hypothèse émergente mériterait d'être prise en compte pour la réalisation de recherches futures.

L'impact des socialisations primaire et secondaire

Un autre de nos résultats confirme clairement les recherches précédentes inscrites dans différents ancrages disciplinaires : les croyances pédagogiques sont fortement marquées par les socialisations primaire et secondaire des enseignant·es (Hanin et al., 2020 ; Therriault, 2021b ; Vause, 2010b). Ainsi, le vécu familial, l'éducation (socialisation primaire), les expériences scolaires, parascolaires, de formation et de travail (socialisation secondaire) sont pointées comme des éléments importants dans le développement et l'évolution des conceptions (Baillet et Gérard, 2021 ; Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021). Vause (2010) a montré dans ses recherches que les futur·es enseignant·es s'appuient sur leurs croyances épistémologiques et pédagogiques pour interpréter les nouvelles théories et compétences acquises au cours de leur formation et dès la phase d'insertion, leurs expériences professionnelles prennent le relais pour façonner leurs pratiques.

Ainsi, la formation initiale semble être un premier levier d'évolution, de construction et de transformation des conceptions du·de la stagiaire, filtre de sa future pratique (Fives et Buehl cité par Therriault et al., 2021). Le·La maître de stage, en tant que co-formateur·rice de stagiaires, joue un rôle particulièrement sensible dans la construction de leurs conceptions (Desbiens et al., 2009). À ce sujet, nos résultats soulignent la qualité de l'accompagnement que les maîtres de stage déclarent vouloir offrir et surtout dans un cadre de relation positive qui rassemble les enseignant·es interrogé·es, et ce, de toutes les disciplines (Colognesi et al., 2018, 2019). Les enseignant·es disent accorder une importance particulière à la bienveillance tant dans l'accompagnement de l'apprentissage des élèves dans leur classe que dans l'accompagnement de l'apprentissage du métier par leurs stagiaires. Notre enthousiasme se doit d'être modéré par le fait qu'il s'agit de pratiques déclarées, qui renvoient à ce que les maîtres de stage disent de leurs pratiques (Baillet et Gérard, 2021), décodées par des métaphores qui traduisent le cadre de la dyade maître de stage et stagiaire. L'étape suivante sera d'accéder aux pratiques réelles des maîtres de stage et de coupler cette analyse de leur activité d'accompagnement à celle des pratiques mobilisées, en parallèle, par les stagiaires, quel que soit le contexte du stage, la discipline enseignée et l'année de formation.

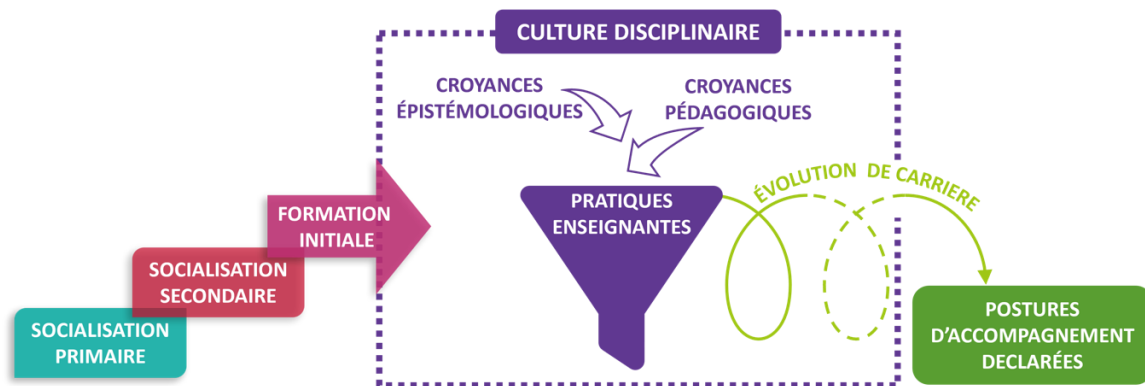
La culture disciplinaire comme concept intégrateur

Notre recherche cherche à mieux comprendre les spécificités des croyances épistémologiques et pédagogiques d'enseignant·es en fonction de leur ancrage disciplinaire. Nous observons donc des liens forts entre elles (Wanlin et al., 2019) sans

relever de différences majeures entre les croyances des enseignant·es en fonction de leur discipline de formation. Nous souhaitons par la suite travailler autour du concept de la culture disciplinaire, proposé par Saussez (2019), largement alimentée par les socialisations primaire et secondaire et la formation initiale et qui permet une vision holistique et dynamique des variables qui la nourrissent au fil de la carrière, comme en témoigne la figure ci-dessous.

Figure 1.

Impact de la culture disciplinaire des enseignant·es sur les pratiques d'accompagnement déclarées



Ainsi, les croyances et les conceptions de l'enseignant·e s'adaptent au contexte professionnel, se transforment et évoluent progressivement à travers les pratiques qu'il·elle met en œuvre et son recul critique, encouragé par la formation continue, qui constituent autant de leviers ou d'obstacles à son développement professionnel. Dans le contexte de formation continue des maîtres de stage qui nous occupe, ce sont les liens entre la culture disciplinaire des enseignant·es du secondaire supérieur et les postures d'accompagnement qu'ils déclarent mettre en œuvre qui nous préoccupent. Les postures d'accompagnement déclarées sont tout comme les croyances pédagogiques nuancées par le contexte d'enseignement ou d'accompagnement. L'intention étant, in fine, d'atteindre leurs pratiques d'accompagnement réelles et de sonder leurs difficultés et besoins de formation pour construire un dispositif qui y réponde (Van Nieuwenhoven et Cambier, 2023 ; Van Nieuwenhoven, Buyle, Cambier et Roegiers, 2024)

Conclusion

Cet article présente un premier volet de résultats d'une recherche exploratoire plus large sur l'influence de la culture disciplinaire sur les pratiques d'accompagnement déclarées des maîtres de stage. Ceux-ci ont mis en évidence l'importance des expériences de socialisation primaire et secondaire dans la construction des croyances épistémologiques et pédagogiques des enseignant·es et la présence de liens « hybrides » qui les unissent. Cela conduirait à penser que les enseignant·es construiraient une culture disciplinaire dynamique propre à leur parcours et colorée par une formation disciplinaire spécifique (Saussez, 2019). Celle-ci évoluerait au fil de leurs expériences pédagogiques qui alimenteraient progressivement leur développement professionnel.

Notre recherche présente plusieurs atouts. Tout d'abord, l'échantillon, des enseignant·es du secondaire supérieur de différentes formations disciplinaires, permet un élargissement des publics visés par les recherches antérieures. Ensuite, l'accès à l'origine des croyances (socialisations primaire et secondaire), traversant la formation, nous permet d'introduire une conception dynamique de la culture disciplinaire. Concept que nous avons souhaité mettre en lien de manière novatrice, avec les pratiques d'accompagnement de stagiaires par des enseignant·es qui ont de l'expérience dans le métier. Et enfin, notre recherche s'inscrit dans un projet, plus large, de recueil des besoins orienté vers l'amélioration de la formation des enseignant·es et une opportunité de formation pour les maîtres de stage.

Toutefois, bien que notre échantillon permet de toucher plusieurs disciplines, le nombre de répondant·es (12) reste limité et devrait d'être étendu. De plus, nous souhaitons étudier plus finement le rôle de la formation initiale des enseignant·es interrogé·es sur l'évolution de leurs croyances épistémologiques et pédagogiques. Des questions sur le sujet devraient être retravaillées ou ajoutées au guide d'entretien pour mieux comprendre l'impact de la formation initiale sur le développement professionnel de l'enseignant·e. La question de la mise en lumière des pratiques réelles d'accompagnement reste également ouverte et mériterait une réflexion future en intégrant les besoins, attentes et pratiques des stagiaires dans leurs premiers pas sur le terrain.

Références bibliographiques

- Araújo-Oliveira, A. (2012). Finalités éducatives sous-jacentes aux pratiques des futurs enseignants du primaire: le cas de l'enseignement des sciences humaines et sociales au Québec. *Phronesis*, 1(4), 84-97. <https://doi.org/10.7202/1013239ar>
- Araújo-Oliveira, A. (2019). L'intervention éducative en sciences humaines et sociales au primaire à travers les zones d'ombre des discours sur les pratiques d'enseignement. *Éducation et francophonie*, 47(2), 172-193. <https://doi.org/10.7202/1066453ar>
- Baillet, D. et Gérard, C. (2021). Des pratiques qui diffèrent de leurs croyances ? Analyse quantitative des croyances épistémologiques, des conceptions pédagogiques et des pratiques d'enseignants belges du secondaire. *Phronesis*, 10, 153-175. <https://doi.org/10.7202/1081790ar>
- Beswick, K., Wright, S., Watson, J. et al. Teachers' beliefs related to secondary school completion: associations with socio-educational advantage and school level. *Aust. Educ. Res.* 46, 751–774 (2019). <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00317-3>
- Boucher, S., Araújo-Oliveira, A. et Therriault, G. (2021). L'articulation des croyances et des pratiques dans l'enseignement des sciences humaines et sociales au secondaire: quelles pistes pour l'accompagnement des enseignants débutants? *Phronesis*, 10(2), 65-85. <https://doi.org/10.7202/1081786ar>
- Cattonar, B., Dumay, X. et Maroy, C. (2013). Politique d'évaluation externe et recomposition des professionnalités dans l'enseignement primaire : un cas de responsabilisation (accountability) douce. *Éducation et Sociétés*, 2(32), 35 à 51. <https://doi.org/10.7202/1081786ar>
- Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2017). Le processus de coévaluation entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), p. 1-27. <https://www.jstor.org/stable/90010117>
- Colognesi, S., Parmentier, C. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). Des ingrédients pour une relation efficace maître de stage / stagiaire. Le point de vue des stagiaires. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert (Eds.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion professionnelles et en cours de carrière*. Presses PUL. <http://hdl.handle.net/2078.1/202498>
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christian, E., Lebel, C. et Belair, L. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, 1(8), p. 5-21. <https://doi.org/10.7202/1066581ar>

- Crasborn, F. et Hennissen, P. (2014). Training mentor teachers for effective supervision: The impact of the SMART programme. *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeption, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Un impulseur au cœur de la formation des futurs enseignants. *Revue française de pédagogie*, 4(213), 75-88. <https://doi.org/10.4000/rfp.11064>.
- Desbiens, J-F, Borges, C. et Spallanzani (2009). La supervision pédagogique en enseignement de l'éducation physique, *Education et francophonie*, 37, 1, p. 1-5. <https://doi.org/10.7202/037649ar>
- Demougeot-Lebel, J. et Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, 23, 51-72. <https://doi.org/10.3917/savo.023.0051>
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative?. *Le Libellio d'Aegis*, 7(4-Hiver), 47-58. <https://hal.science/hal-00657925/>
- Elby, A. et Hammer, D. (2001). On the substance of a sophisticated epistemology. *Science Education*, 85, 554-567. <https://doi.org/10.1002/sce.1023>
- Fortier, S., et Therriault, G. (2019). Soutenir le développement professionnel d'enseignants débutants: premières assises d'un dispositif d'accompagnement pour l'arrimage entre les croyances et les pratiques. *Education & Formation*, (e-315), 113-128. https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1605/1/Sylvie_Fortier_et_al_decembre2019.pdf
- Hanin, V., Colognesi, S., Cambier, A. C., Bury, C., et 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. *e-JIREF*, 6(2), 45-71. <https://doi.org/10.48782/0gavdg15>
- Hanin, V., Laurent, A., et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Entre croyances et pratiques de futurs enseignants de mathématiques au secondaire: une relation perméable. *Phronesis*, 10(2), 107-128. <https://doi.org/10.7202/1081788ar>
- Hanin, V. et Van Nieuwenhoven, C. (2020). Le dessin pour saisir le rapport émotionnel aux mathématiques d'élèves en fin d'enseignement primaire : enjeux méthodologiques. Dans I. Côté, K. Lavoie et R-P. Trottier-Cyr. *La recherche centrée sur l'enfant : défis éthiques et innovations méthodologiques*. Presses Universitaire de Laval.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X)

- Kop, Y. et Demir, Ö. (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.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165478.pdf>
- Gervais, C. (1999). Éléments conceptuels présents dans les représentations des acteurs d'un stage d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 271-291.
<https://doi.org/10.7202/032001ar>
- Hastings, W. (2004). Emotions and the practicum: The cooperating teachers' perspective. *Teachers and teaching*, 10(2), 135-148.
<https://doi.org/10.1080/1354060042000187991>
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary educational psychology*, 25, 378-405.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1026>
- 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(2), 129-163.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.002>
- 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), 88-140. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lemaire, C. et Nobre, T. (2019). Impact et actionnabilité des métaphores dans la recherche qualitative: Application au secteur médico-social. *Recherches en Sciences de Gestion*, 130, 293-320. <https://doi.org/10.3917/resg.130.0293>.
- Liljedahl, P., Rösken, B. et Rolka, K. (2021). 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*, 4(1), 20-30.
<https://doi.org/10.1556/2059.03.2019.09>
- Palmer, B. et Marra, R. M. (2008). Individual domain-specific epistemologies: Implications for educational practice. Dans *Knowing, knowledge and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* (pp. 325-350). Springer Netherlands.
https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/978-1-4020-6596-5_16
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, (62), 91-108.
- Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques* (2^e éd.). De Boeck.

- Sahin, E. A., Deniz, H. et Topçu, M. S. (2016). Predicting Turkish Preservice Elementary Teachers' Orientations to Teaching Science with Epistemological Beliefs, Learning Conceptions, and Learning Approaches in Science. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(5), 515-534.
<http://dx.doi.org/10.12973/ijese.2016.333a>
- Saussez, F. (2012). Les sous-cultures disciplinaires en formation initiale à l'enseignement secondaire au Québec. Un objet de recherche et de formation à problématiser?. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 34(3), 461-482. <https://doi.org/10.25656/01:10250>
- Saussez, F. (2019). Les cultures spécifiques aux disciplines à enseigner à l'école secondaire, un objet fécond pour la recherche et la formation?. *Recherche & formation*, 92, 107-119. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5756>
- Saussez, F. et Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation ? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-124.
<https://doi.org/10.7202/1086174ar>
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational psychology review*, 6, 293-319. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF02213418>
- 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.
<https://doi.org/10.7202/1024924ar>
- Therriault, G. et Morel, M. (2016). Regards sur le rapport aux savoirs de futurs enseignants dans le cadre des stages. *Revue Éducation & Formation*, (e-305), 24-38.
<https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1611>
- Therriault, G., Araujo-Oliveira, A., Fortier, S., Charland, P. et Vivegnis, I. (2021). Comment soutenir l'articulation entre les croyances et les pratiques chez les (futurs) enseignants ? *Phronesis*, 10, 2-3, 1-258.
https://shs.cairn.info/article/PHRON_102_0001
- Therriault, G., Vivegnis, I., Morin, E., Charland, P. et Anderson, A.-O. (2021b). Illustration de l'articulation croyances-pratiques chez deux enseignantes débutantes de sciences naturelles, *Phronesis*, 2 (10), 24-47 <https://doi.org/10.7202/1081784ar>
- 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*, 19, 155-181.
<https://doi.org/10.26220/aca.3271>

- Van Nieuwenhoven, C., Buyle, A., Cambier, A-C. et Roegiers, A. (2024). Les conceptions des enseignantes du secondaire sont-elles variables en fonction de leur parcours de formation et de leur culture disciplinaire ? Quel impact sur leur rôle d'accompagnateurs de stagiaires ? *Colloque de l'AIPU (Association internationale de pédagogie universitaire)*, Canada, Sherbrooke.
- Van Nieuwenhoven, C. et Cambier, A-C. (2023). L'écart entre les conceptions et les pratiques des enseignants est-il variable en fonction de leur ancrage disciplinaire ? Quel impact sur leur rôle d'accompagnateurs de stagiaires ? *Colloque du CRIFPE (Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante)*, Canada : Montréal.
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2013). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire. *Revista Interacções*, 27, 118-138. <https://doi.org/10.25755/int.3405>
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck. <https://hdl.handle.net/1866/4688>
- Vause, A. (2010). Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, (82). <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/53783>
- Vause, A. (2010b). Les croyances et connaissances des enseignants de l'école primaire à propos de l'acte d'enseigner. *Éducation & Formation*, e-294, 13-19. <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=10&idRes=75#page=13>
- Wanlin, P., Laflotte, L. et Crahay, M. (2019). Enseignants en formation: croyances épistémiques et conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement. *Recherche & formation*, (90), 119-134. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5142>