

Défense de mémoire

Anthony Celsy & Pierre Vandavelde

De l'alignement entre culture disciplinaire et postures d'accompagnement des enseignants-maîtres de stage agrégés de l'enseignement secondaire supérieur



?

Etapes de notre présentation



1. Problématique
2. Questions de recherche
3. Cadre conceptuel
4. Méthodologie
5. Résultats
6. Limites
7. Perspectives de recherche
8. Conclusion et implications

1. Problématique

- Décret du 7 février 2019 : réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE)
- Réforme touchant notamment les futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (AESS)
- Augmentation de la formation pédagogique et de la formation pratique; multiplication et allongement des stages pédagogiques

1. Problématique

- Importance du stage pédagogique (Viau-Guay, cité dans Colognesi et al., 2018) et du maître de stage (MDS) (Colognesi et al., 2018 ; Crasborn et al., cités dans Colognesi et al., 2019) dans la FIE.
- Organisation d'une formation à destination des MDS (// Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015)
- GRAPPE

2. Questions de recherche

Ancrage / Culture disciplinaire et Accompagnement des MDS

- Existe-t-il un alignement entre les croyances épistémologiques, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et les pratiques enseignantes des AESS ?
- Peut-on établir des profils de culture disciplinaire ?
- Une posture d'accompagnement se dégage-t-elle de chaque culture disciplinaire ?
- Quelles sont les origines de la culture disciplinaire et des postures d'accompagnement ?

3. Cadre conceptuel

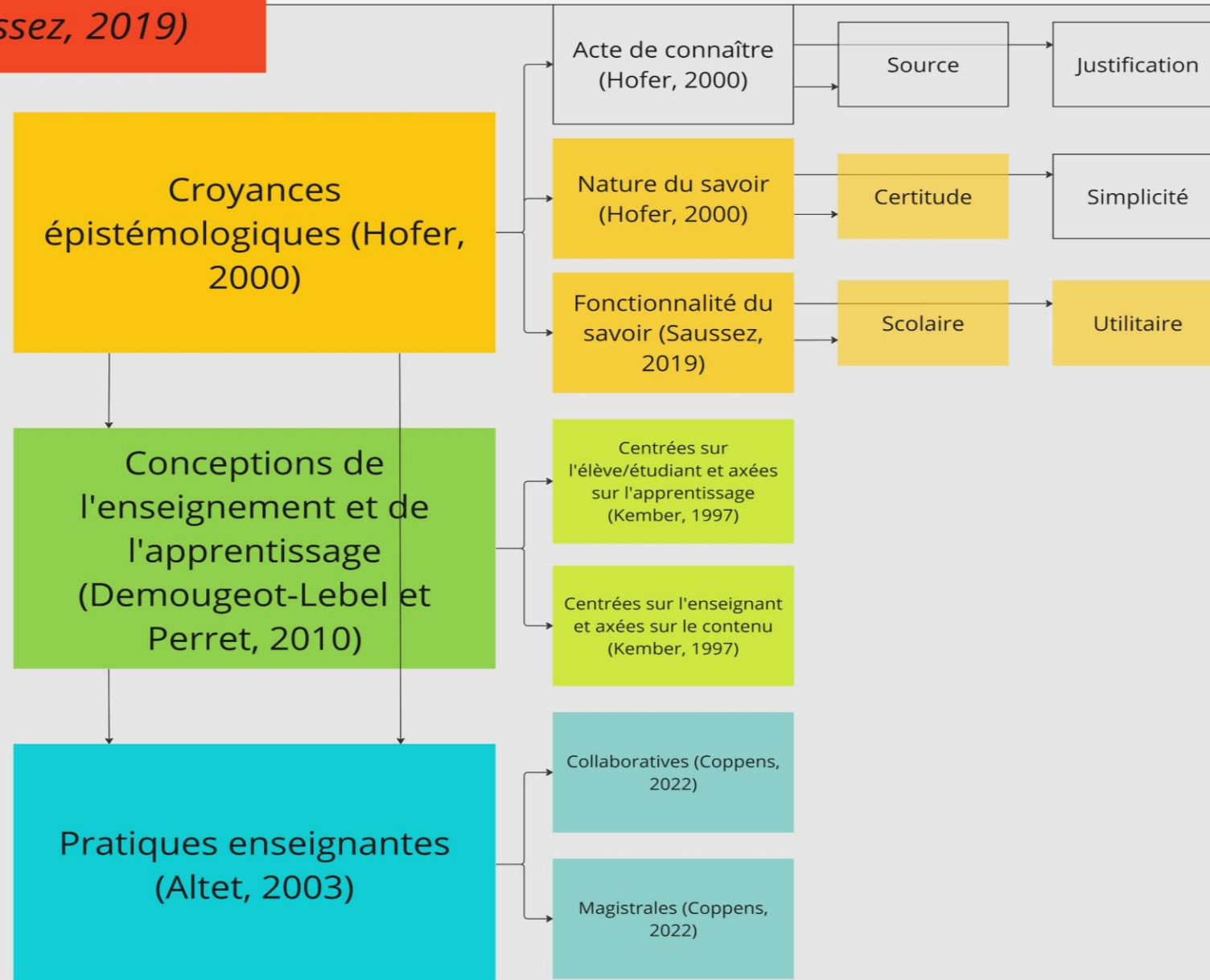


Culture disciplinaire (Saussez, 2019)



« 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).

Culture disciplinaire (d'après Saussez, 2019)



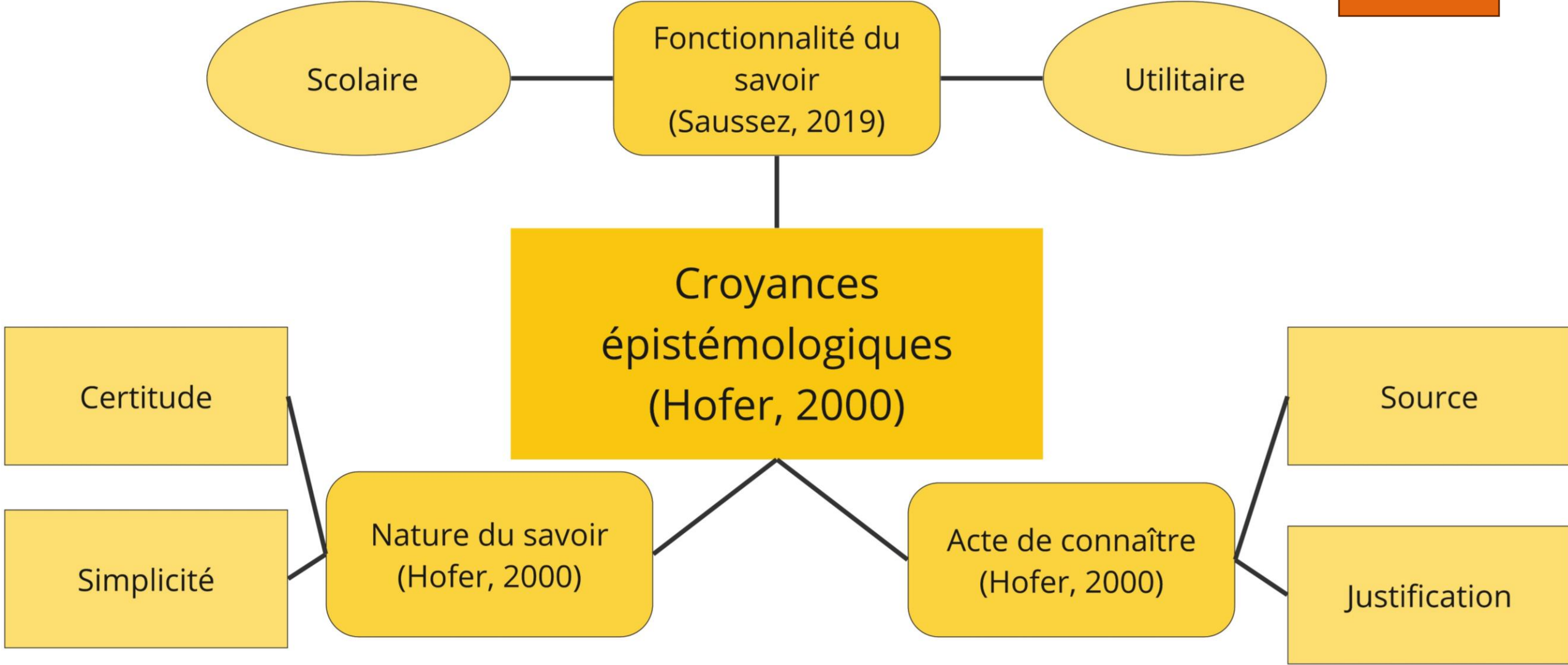
3. Cadre conceptuel



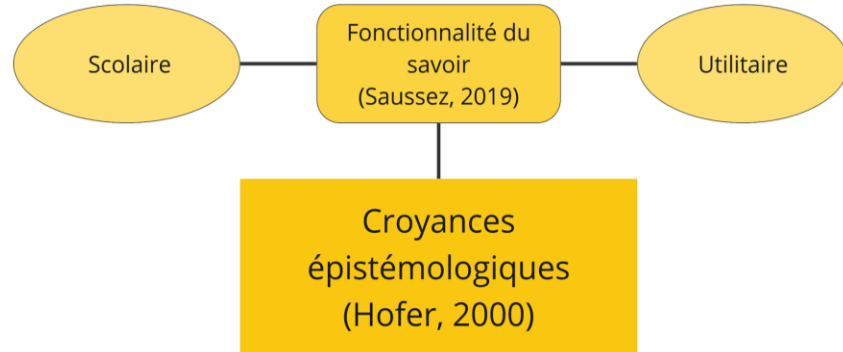
Concept 1 : Croyances épistémologiques (Hofer, 2000)



« Etude de la nature de la connaissance et de son origine » (p. 157)



3. Cadre conceptuel



- Fonctionnalité du savoir scolaire

« Le savoir [...] joue un rôle mineur dans la capacité des élèves à se débrouiller dans la vie quotidienne et possède un champ d'application très spécifique » (Saussez, 2019, p. 112)

Le « savoir [est] principalement utilisable dans les apprentissages scolaires dont la fonction est le développement cognitif de l'élève » (Saussez, 2019, p. 112)

La savoir « porte essentiellement sur des phénomènes naturels et [...] requiert un travail en solitaire pour être appris » (Saussez, 2019, p. 112)

- Fonctionnalité du savoir utilitaire

Le « savoir [est] pertinent pour la vie quotidienne et le développement personnel » (Saussez, 2019, p. 112)

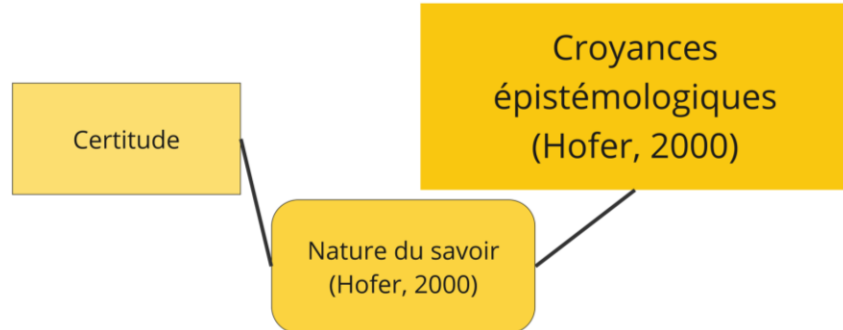
Le savoir exerce « un rôle important dans la capacité des élèves à se débrouiller de façon satisfaisante dans la vie et dans le développement d'une pensée créatrice » (Saussez, 2019, p. 112)

Le « savoir [est] facile à acquérir » (Saussez, 2019, p. 112)

3. Cadre conceptuel

- Nature du savoir

« Les croyances d'un sujet à propos de ce qu'est le savoir » (Therriault et al., 2020, p. 163) ou la manière dont il le définit (Baillet et Gérard, 2021).



- Certitude

Renvoie au caractère évolutif (ou non) de ce dernier. À un niveau inférieur, nous considérons le savoir comme étant fixe, la vérité absolue existant avec certitude. À un niveau supérieur, nous reconnaissons au savoir un caractère à la fois évolutif et provisoire (Hofer, 2000)

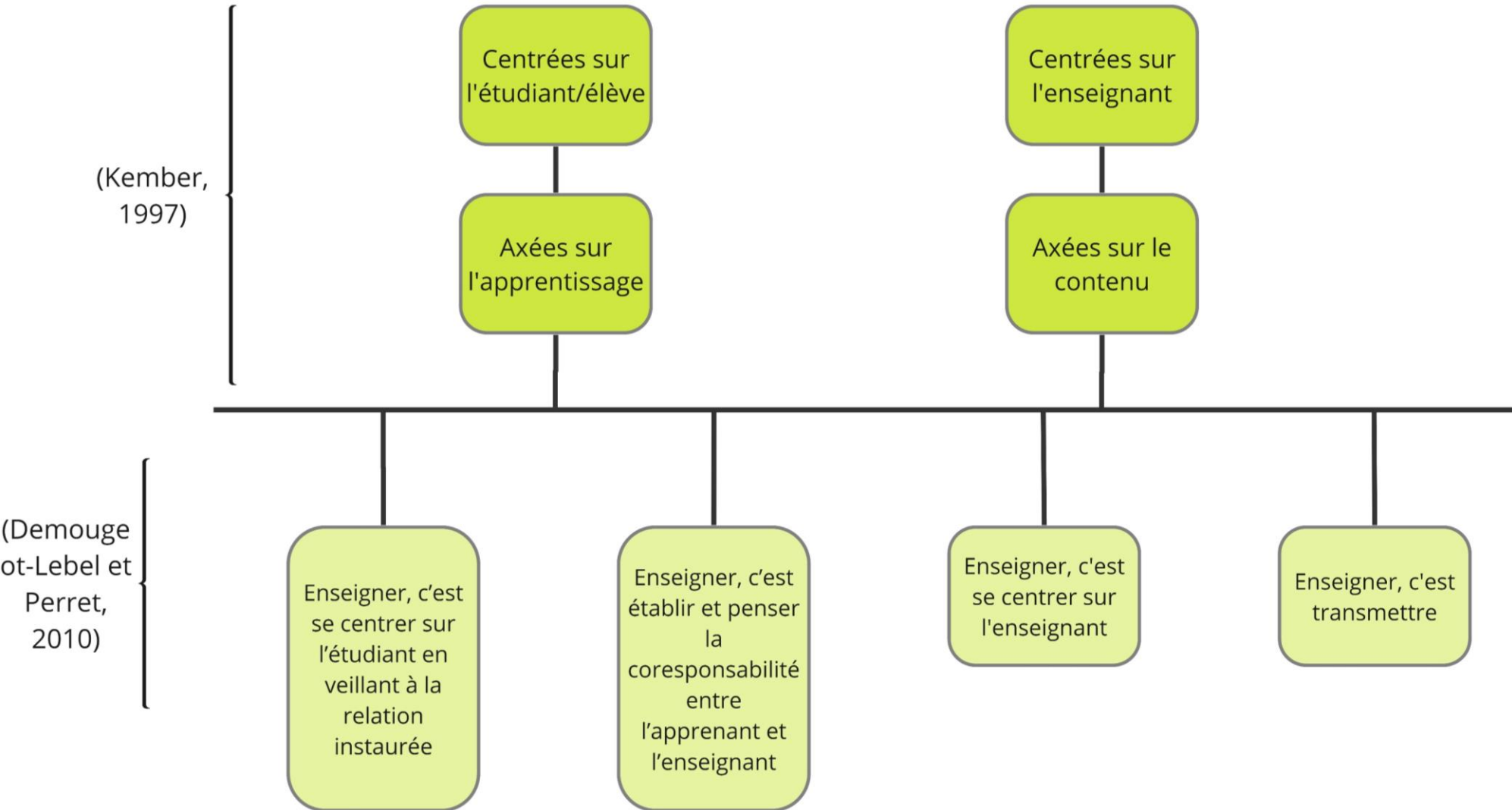
3. Cadre conceptuel



Concept 2 : Conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage (Demougeot-Lebel et Perret, 2010)

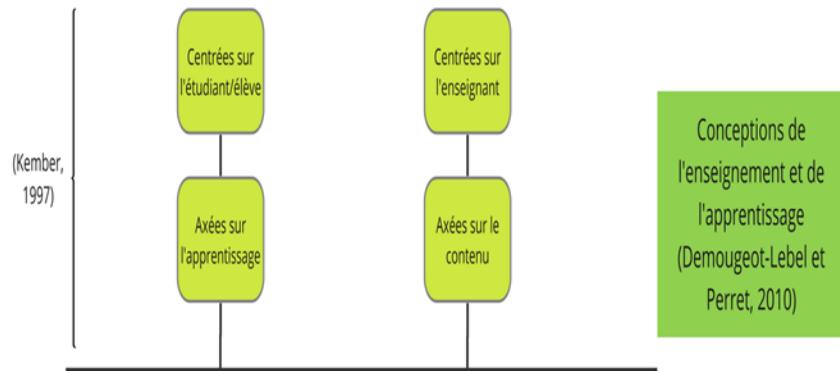


« Attitude mentale souvent inconsciente qui permet à l'individu de lire et d'interpréter une situation, c'est pourquoi elle influence son action » (p. 78)



Conceptions de
l'enseignement et de
l'apprentissage
(Demougeot-Lebel et
Perret, 2010)

3. Cadre conceptuel



- Centrées sur l'étudiant/élève et axées sur les apprentissages

Aide à l'apprentissage, mise en place de relations favorisant l'apprentissage, organisation d'un environnement d'apprentissage, réflexion sur les concepts (Kember, 1997)

- Centrées sur l'enseignant et axées sur le contenu

Transmission du savoir, structuration de l'apprentissage, structuration des contenus et des méthodes, acquisition de concepts (Kember, 1997)

3. Cadre conceptuel



Concept 3 : pratiques enseignantes (Altet, 2003)



« Désigne d'abord ce que font les enseignants dans la classe lorsqu'ils sont en présence d'élèves »
(p. 36)

3. Cadre conceptuel

- Collaboratives

Relation plutôt symétrique entre enseignant et élève (Coppens, 2022)

Appropriation collective (Coppens, 2022)

- Magistrales

Relation plutôt asymétrique entre enseignant/élève (Coppens, 2022)

Appropriation individuelle (Coppens, 2022)



3. Cadre conceptuel



Posture (Colognesi et al., 2019)



« Mode d'agir temporaire, situé, joué par un individu en fonction d'un projet, d'une tâche » (p. 81)

Imposeur

« Fais comme ça »

Organisateur

« Essaie d'abord ça »

Co-constructeur

« Faisons ensemble »

Facilitateur

« Je suis là en cas de besoin »

Emancipateur

« Je te fais confiance »

Postures d'accompagnement à
l'initiative de l'accompagnant

Postures d'accompagnement à
l'initiative de l'accompagné

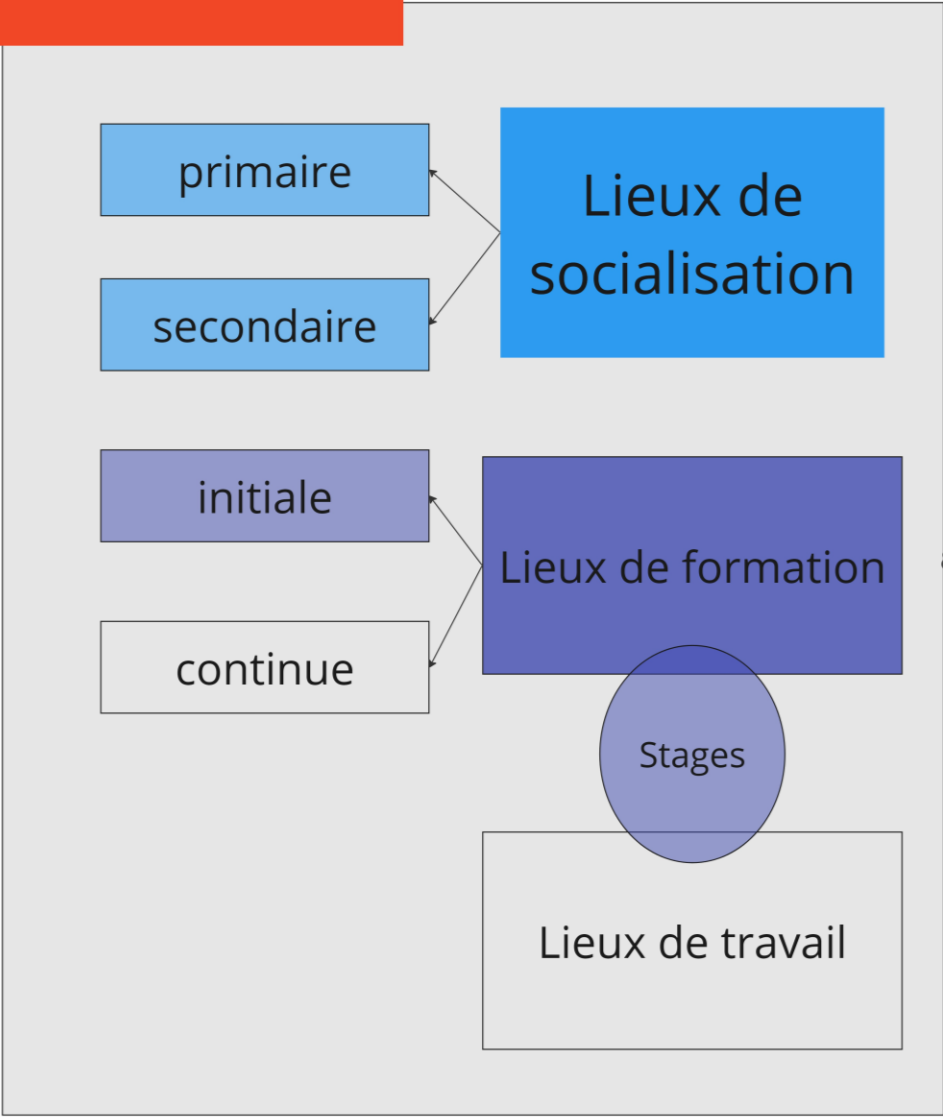
3. Cadre conceptuel



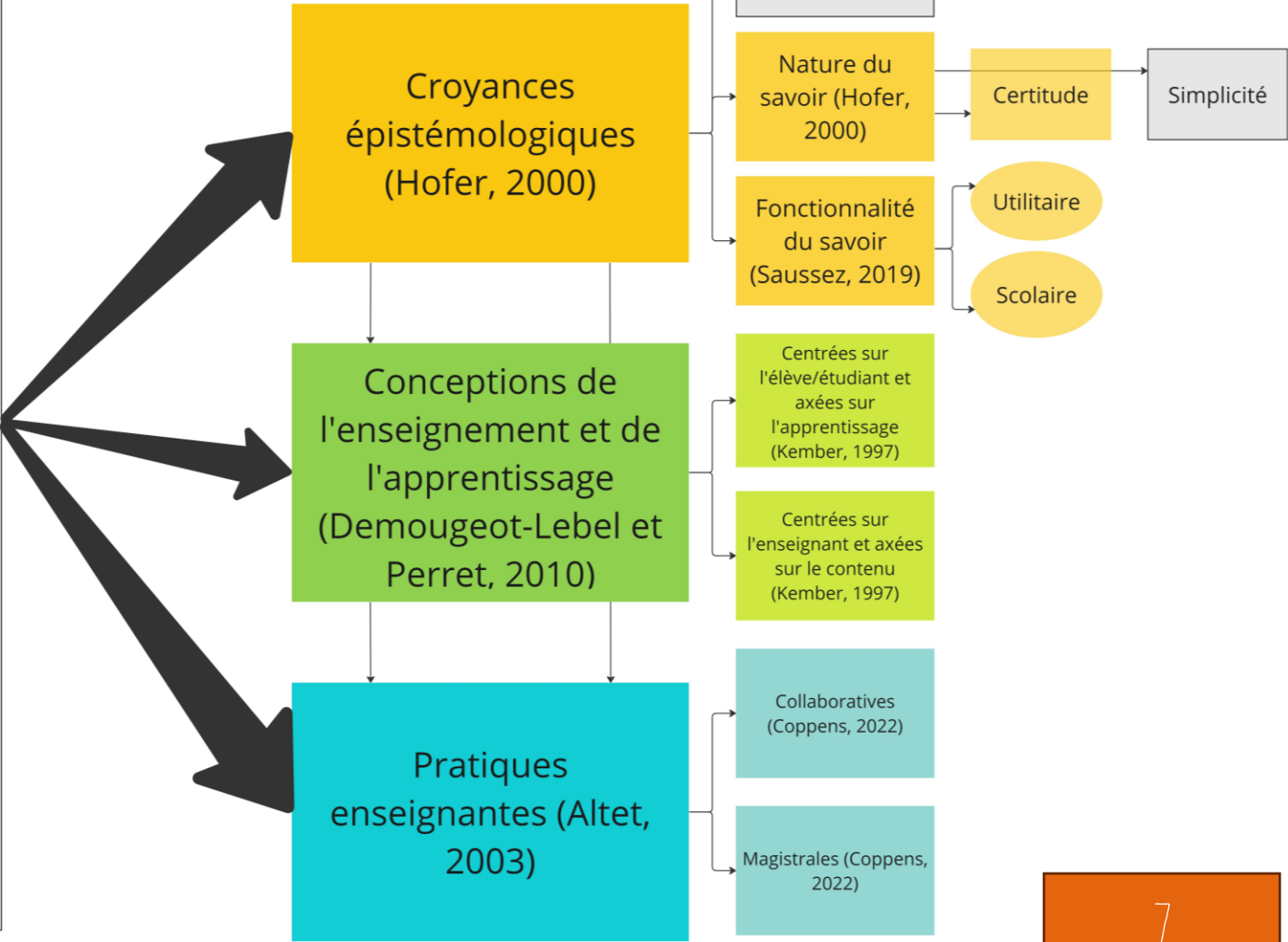
Origines (D'après Vause, 2010 ; 2011)



Origines (initialement de la connaissance ouvragée) (Vause, 2010 ; 2011)



Culture disciplinaire (d'après Saussez, 2019)



4. Méthodologie

- Etude qualitative
- Entretiens semi-directifs menés au moyen d'un guide d'entretien prétesté
- Questions reprises d'études qualitatives ou quantitatives validées scientifiquement
- Participants : 14 (minimum 2/discipline) AESS et MDS diplômés de l'UCLouvain accueillant des stagiaires de notre université
- Analyse : portraits (analyse verticale) et interprétation des résultats (analyse horizontale)

5. Résultats

Question 1

Existe-t-il un alignement entre les croyances épistémologiques, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et les pratiques enseignantes des AESS ?

Existe-t-il un alignement entre les croyances épistémologiques, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et les pratiques enseignantes des AESS ?

- Croyances majoritairement évolutives (// Baillet et Gérard, 2021 ; Baillet et Therriault, 2021)
- Conceptions majoritairement centrées sur l'élève et axées sur l'apprentissage (// Baillet et Gérard, 2021 ; Baillet et Therriault, 2021) ; pas de mixes (>< Hanin et al., 2021)
- Pratiques majoritairement collaboratives (// Baillet et Gérard, 2021)

Existe-t-il un alignement entre les croyances épistémologiques, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et les pratiques enseignantes des AESS ?

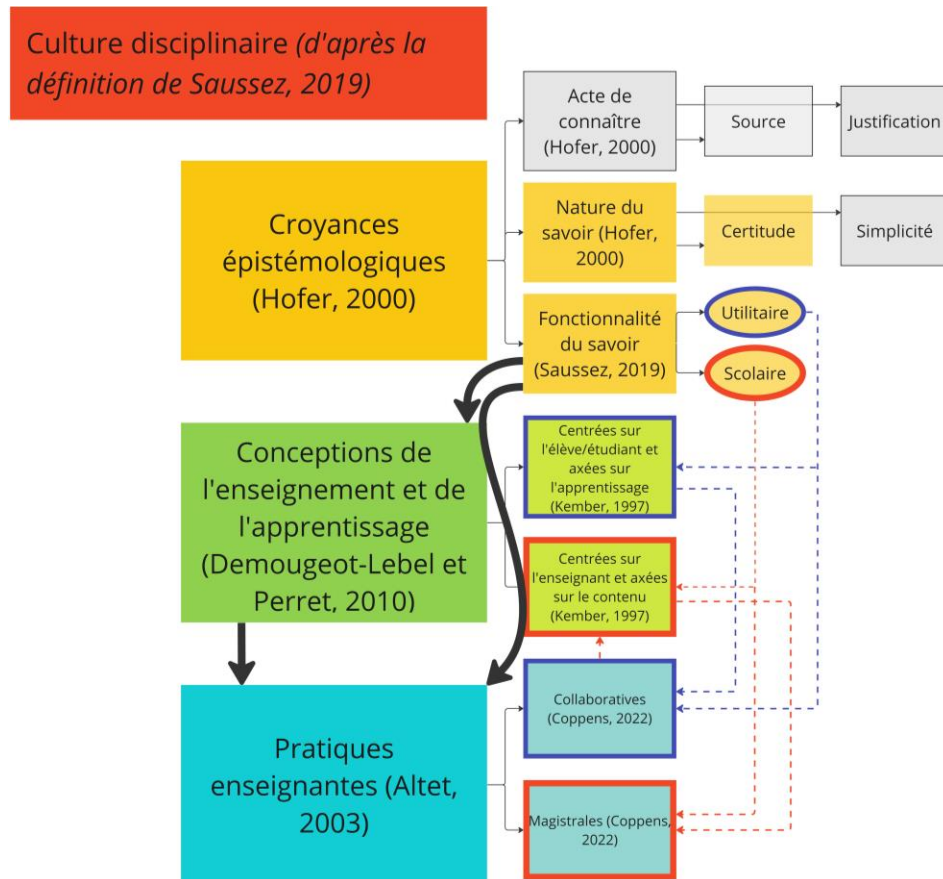
Oui, mais...

Existe-t-il un alignement entre les croyances épistémologiques, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et les pratiques enseignantes des AESS ?

Débat entre deux « écoles » en ce qui concerne l'alignement entre croyances épistémologiques et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage

- Alignement établi (Kop et Demir, 2017; Saylan et al., 2016)
- Alignement discutable (Demougeot-Lebel et Perret, 2010; Baillet et Therriault, 2021)

Existe-t-il un alignement entre les croyances épistémologiques, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et les pratiques enseignantes des AESS ?



Alignement entre croyances épistémologiques (par sa dimension de fonctionnalité), conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et pratiques enseignantes.

Utilitaire --- Elève/Apprentissage --- Collaboratives

Scolaire --- Enseignant/Contenu --- Magistrales

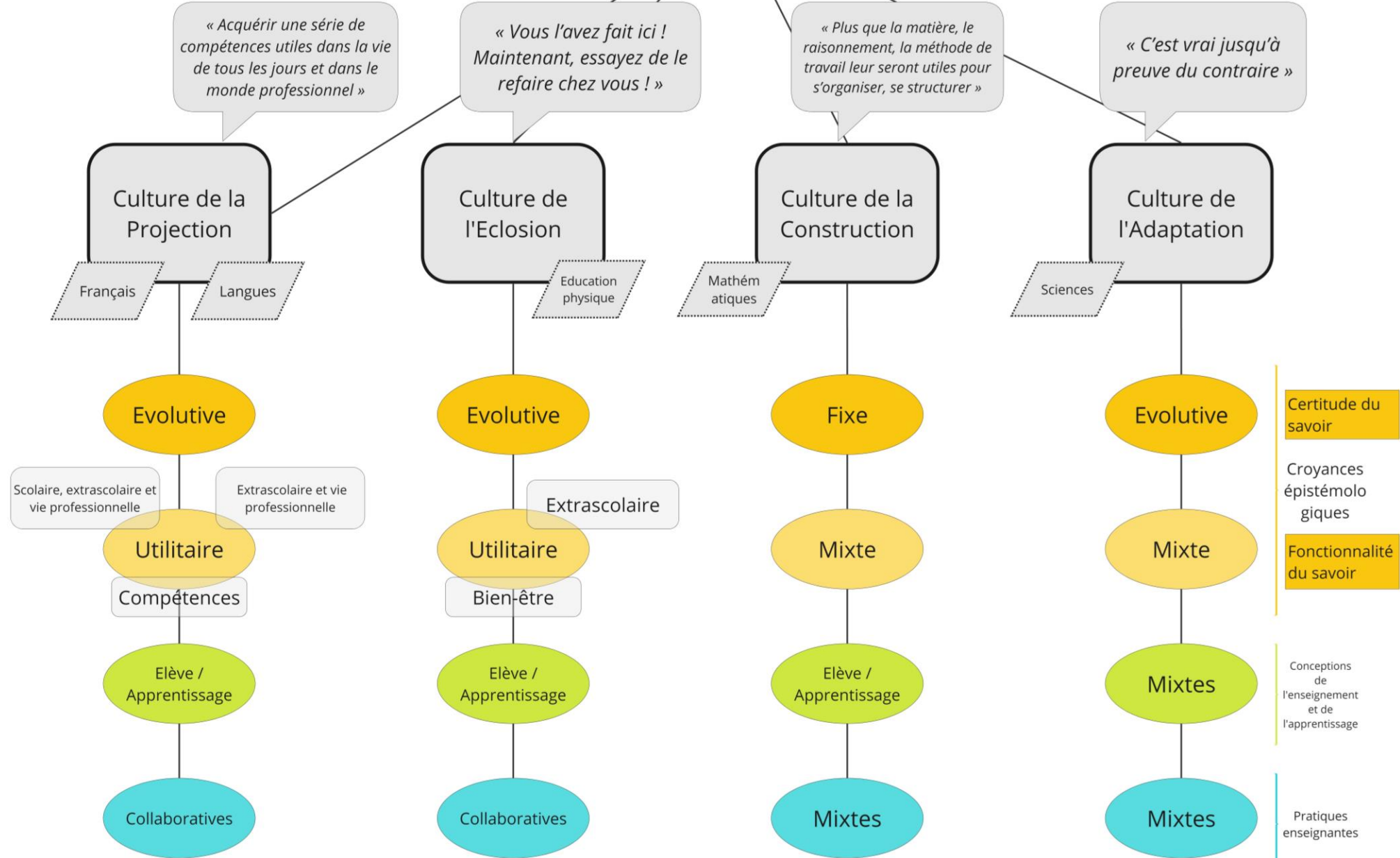
5. Résultats

Question 2

Peut-on établir des profils de « culture disciplinaire » ?

Peut-on établir des profils de « culture disciplinaire » ?

Oui, mais...



5. Résultats

Question 3

Un profil d'accompagnement se dégage-t-il de chaque culture disciplinaire ?

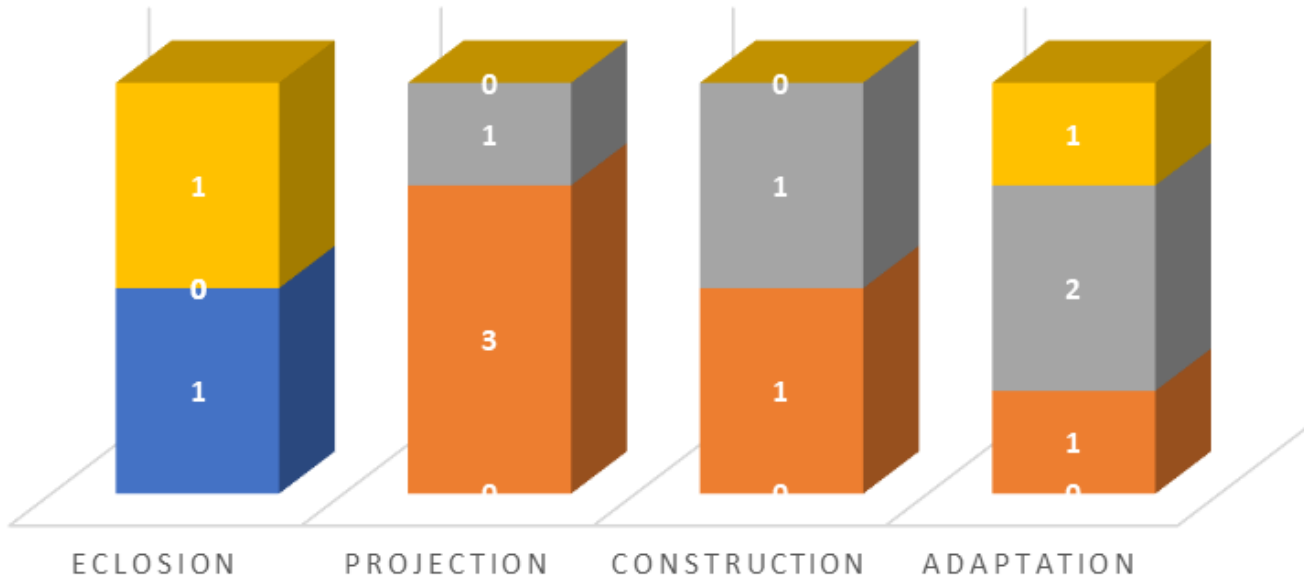
Un profil d'accompagnement se dégage-t-il de chaque culture disciplinaire ?

Non...

Un profil d'accompagnement se dégage-t-il de chaque culture disciplinaire ?

POSTURES D'ACCOMPAGNEMENT PAR CULTURE (MULTI)DISCIPLINAIRE

■ Emancipateur ■ Facilitateur ■ Co-constructeur ■ Organisateur



- « Dispersion » des résultats
- Absence de la posture d'imposeur
- Majorité de facilitateurs et de co-constructeurs
- Minorité d'organiseurs [*phase de préparation*] (> Buyle, 2022; Pena-Villarraso, 2020)
- Résultats en accord avec Buyle (2022) sur la non-influence de la discipline sur l'accompagnement

Un profil d'accompagnement se dégage-t-il de chaque culture disciplinaire ?

Mais...

18

19

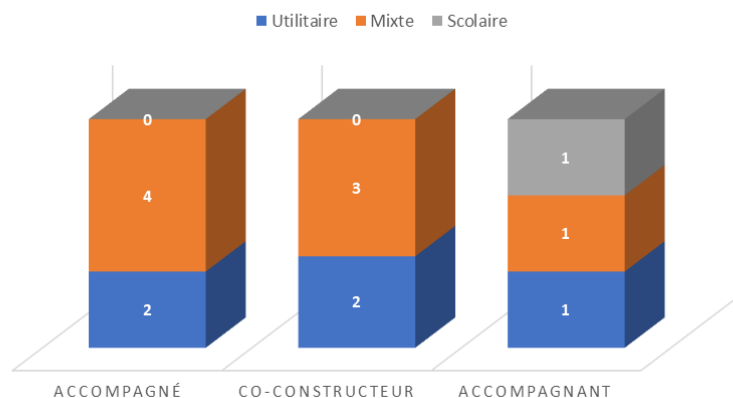
20

21

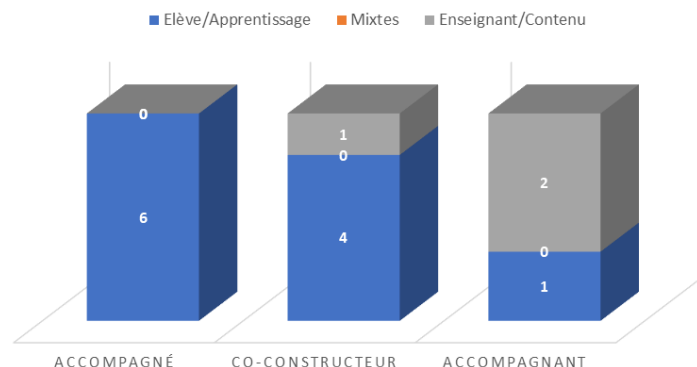
Un profil d'accompagnement se dégage-t-il de chaque culture disciplinaire ?

Alignement entre les concepts structurants et les postures d'accompagnement classées selon l'initiative (Colognesi et al, 2019)

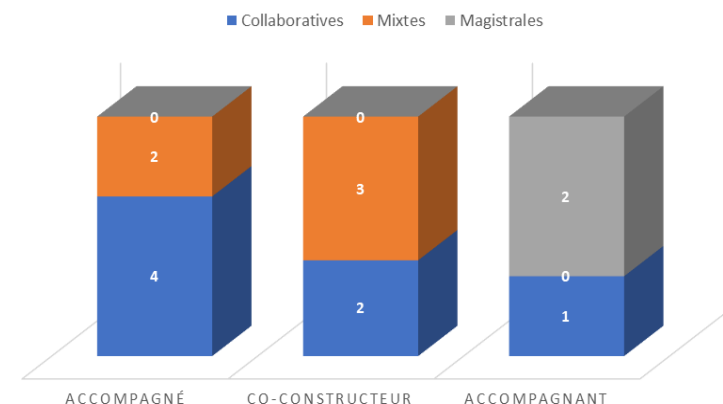
B. FONCTIONNALITÉ DU SAVOIR PAR POSTURE D'ACCOMPAGNEMENT



C. CONCEPTIONS DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE PAR POSTURE D'ACCOMPAGNEMENT

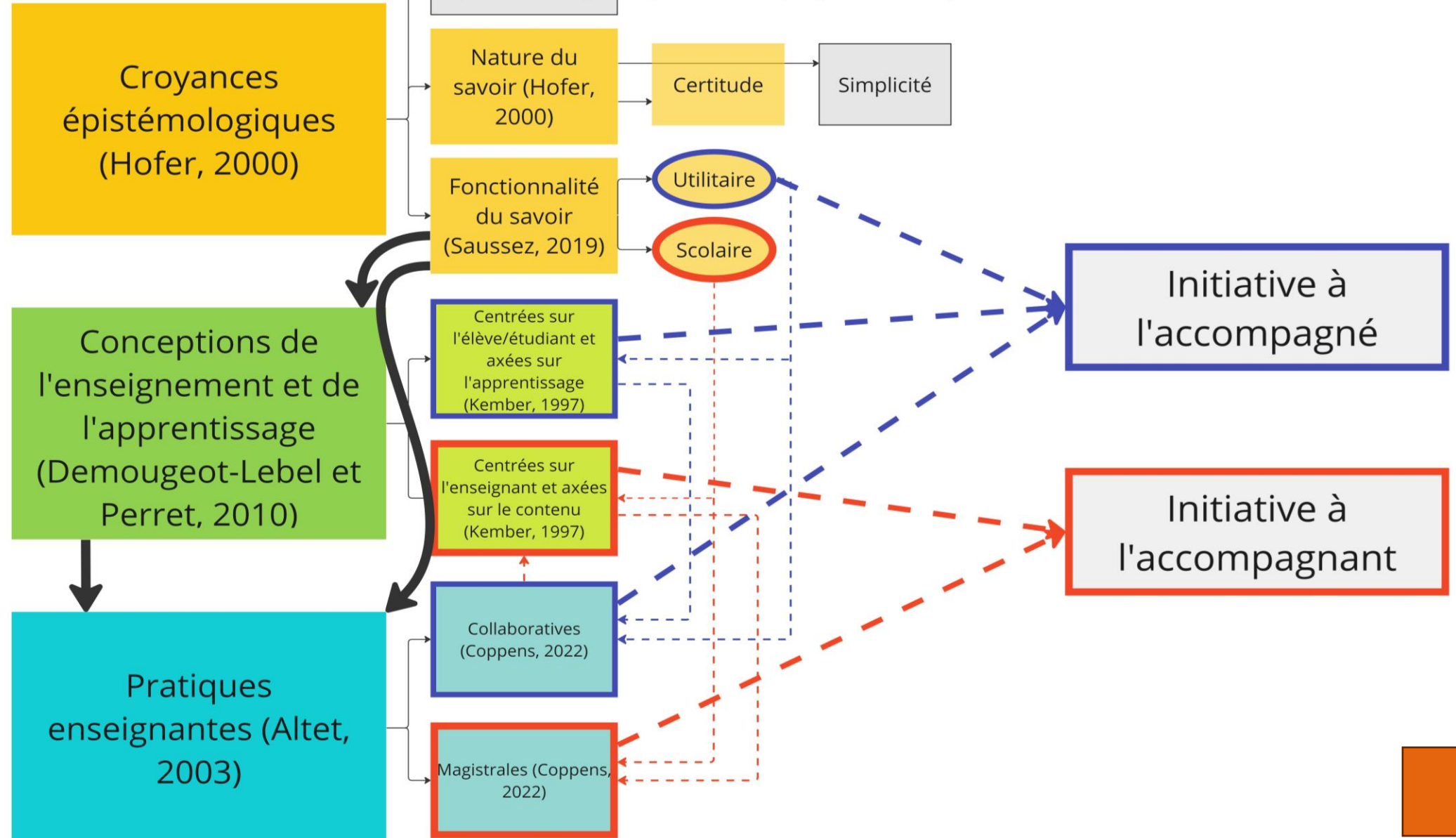


D. PRATIQUES ENSEIGNANTES PAR POSTURE D'ACCOMPAGNEMENT



Culture disciplinaire (d'après la définition de Saussez, 2019)

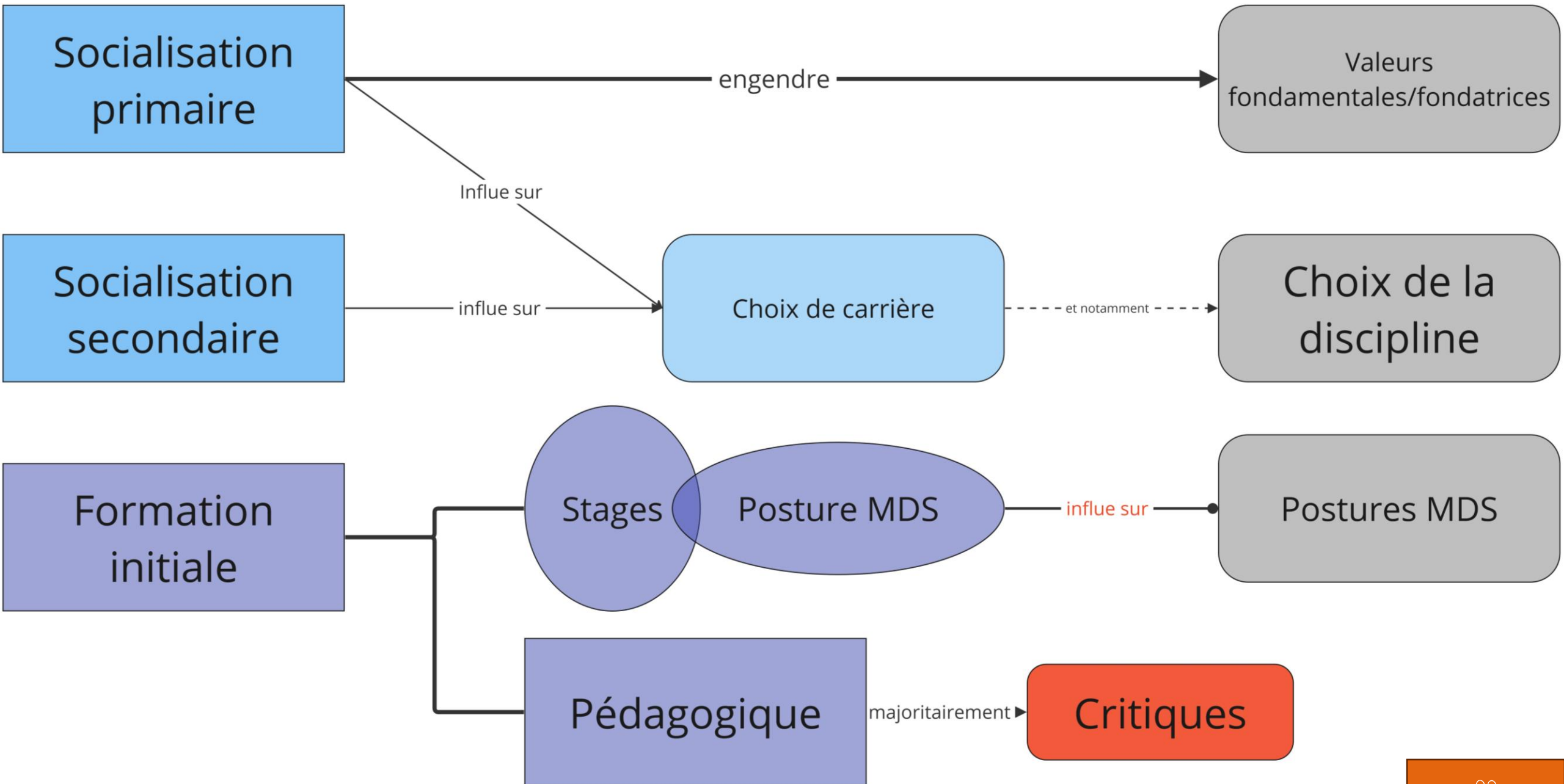
Initiative d'accompagnement (Colognesi et al., 2019)



5. Résultats

Question 4

Quels rôles attribuer aux origines de la culture disciplinaire et des postures d'accompagnement ?



Quels rôles attribuer aux origines de la culture disciplinaire et des postures d'accompagnement ?

- Importance particulière accordée par nos participants à la socialisation primaire (>< Vause, 2010 ; 2011)
- Pratiques enseignantes aux origines diverses dont préalables à la formation initiale (// Saussez, 2012)
- La formation initiale n'est pas « un moment crucial » (>< Vause, 2010, p. 47)
- Durée (trop courte) des stages soulignée (// Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015) comme leur importance dans la formation initiale (Colognesi et al., 2019) parce qu'ils permettent l'intégration des savoirs théoriques dans les pratiques (Viau-Guay, cité dans Colognesi et al., 2018)

6. Limites

Méthodologiques

- Diversification (Savoie-Zajc, 2007) et pondération des critères (Kaufmann, 2016)
- Saturation (Savoie-Zajc, 2007)
- Interprétation des questions par les participants
- Désirabilité sociale (Cambon, 2006)

6. Limites

Théoriques

- Croyances épistémologiques
- Origines de la culture disciplinaire
- Dichotomie des dimensions retenues

7. Perspectives de recherche

- Prescrits légaux
- Culture multidisciplinaire
- Focus-group
- Prise en compte d'autres variables comme le genre, l'ancienneté, les filières, etc.
- Etude quantitative (% croyances épistémologiques)
- AESI

8. Conclusion (et implications)

- Alignement entre croyances épistémologiques (fonctionnalité), conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et pratiques enseignantes Utilitaire---Elève/Apprentissage---Collaboratives

Scolaire---Enseignant/Contenu---Magistrales

- Existence des cultures (multi)disciplinaires

Culture multidisciplinaire de la **projection** (français et langues) ; culture disciplinaire de l'**éclosion** (éducation physique), de la **construction** (mathématiques) et de l'**adaptation** (sciences)

8. Conclusion (et implications)

- Pas d'alignement entre la culture disciplinaire et les postures (ou les initiatives) d'accompagnement, mais alignement entre les concepts structurant cette culture et les initiatives d'accompagnement
- Influence des origines sur les valeurs fondatrices, sur le choix de carrière et de la discipline d'enseignement et sur les postures d'accompagnement
- Enseignants critiques vis-à-vis de leur formation initiale
- Reconnaissance de l'importance des stages pédagogique dans leur formation initiale

8. (Conclusion et) implications

- En ce qui concerne la formation des MDS
 - ✓ Séparation totale peu pertinente, mais nécessité de prise en compte des cultures (multi)disciplinaires, des particularités par l'organisation d'une ou deux journées de formation sur le sujet
 - ✓ Réflexion, prise en compte de l'alignement entre croyances épistémologiques, conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et pratiques enseignantes et l'accompagnement
- Au-delà
 - ✓ Prescrits pédagogiques ?
 - ✓ Travail collaboratif ?
 - ✓ Gestion de l'Ecole et gestion de l'école

Merci pour votre attention !

Bibliographie

- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 10, 31-43.
- 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. *Revue Phronesis*, 10, 153-175.
- Baillet, D. et Therriault, G. (2021). Entre ce qu'ils pensent, ce qu'ils disent et ce qu'ils font, quelles articulations ? Analyse quantitative des croyances épistémologiques, des conceptions pédagogiques et des pratiques d'enseignants québécois du secondaire en sciences naturelles et en sciences humaines et sociales. *Revue Phronesis*, 10, 129-152.
- Buyle, A. (2022). *L'impact de l'ancrage disciplinaire dans l'accompagnement des futurs enseignants par les maîtres de stage dans le secondaire ordinaire* [mémoire]. Université catholique de Louvain.
- Cambon, L. (2006). Désirabilité sociale et utilité sociale, deux dimensions de la valeur communiquée par les adjectifs de personnalité. *Revue internationale de psychologie sociale*, 3(19).

Bibliographie

- Colognesi, S., Beusaert, S., et Van Nieuwenhoven, C. (2018a). L'accompagnement des enseignants tout au long de la carrière défini autour de quatre fondements. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, et S. Beusaert (dir.), *L'accompagnement des pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 5-14). Presses Universitaires de Louvain.
- Colognesi, S., Deschepper, C., Balleux, L. et 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., Parmentier, C. et Van Nieuwenhoven, C. (2018b). 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 (dir.), *L'accompagnement des pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 29-44). Presses Universitaires de Louvain.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christian, E., Lebel, C. et Belair, L. (2019b). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, 1(8), p. 5-21.
- Coppens, F. (2022). De la tentation d'opposer l'enseignement magistral et la coopération. *Les Annales De QPES*, 1(5), 1-11.

Bibliographie

- 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.
- 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, 107-128.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary educational psychology*, 25, 378-405.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4e éd.). Armand Colin.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and instruction*, 7(3), 255-275.

Bibliographie

- Pena-Villarraso, V. (2020). *Les besoins en matière d'accompagnement des maîtres de stage du secondaire* [mémoire]. Université catholique de Louvain.
- 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.
- Saussez, F. (2019). Les cultures spécifiques aux disciplines à enseigner à l'école secondaire, un objet fécond pour la recherche et la formation ? *Recherche et formation*, 92, 107-119.
- Savoie-Zajc. (2006). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherche qualitative en sciences humaines et sociales*, 5, 99-111.
- 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.

Bibliographie

- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), 103-121.
- Vause, A. (2010). Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 82, 1-54.
- Vause, A. (2011). Des pratiques aux connaissances pédagogiques des enseignants : les sources et les modes de construction de la connaissance ouvragée [thèse]. Université catholique de Louvain.