

Expériences d'accompagnement de futurs enseignants ou d'enseignants débutants à différents ordres d'enseignement

Experiences in supporting future or beginning teachers at different levels of education

Caroline Damboise, Sylvie Fortier, Lilianne Arsenault, Annie-Claude Prud'homme et Maude Leblanc

Volume 10, numéro 2-3, 2021

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

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1081783ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1081783ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Damboise, C., Fortier, S., Arsenault, L., Prud'homme, A.-C. & Leblanc, M. (2021). Expériences d'accompagnement de futurs enseignants ou d'enseignants débutants à différents ordres d'enseignement. *Phronesis*, 10(2-3), 6–23. <https://doi.org/10.7202/1081783ar>

Résumé de l'article

Lors du symposium n°14 qui s'est déroulé dans le cadre du 7^e Colloque international en éducation, une table ronde a accueilli cinq intervenantes du domaine de l'éducation provenant de différents ordres d'enseignement. Cette table ronde a constitué une occasion pour échanger sur les enjeux associés à l'arrimage entre les croyances et les pratiques pédagogiques chez le personnel enseignant de différents ordres d'enseignement, tels que relevés par les différentes communications, et de revenir sur des expériences ou dispositifs de formation mis en oeuvre afin de contribuer à l'accompagnement des enseignants à cet égard. Les intervenantes ont partagé leur expérience d'accompagnement de futurs enseignants et d'enseignants débutants faisant ressortir des malaises ressentis par ces derniers qui correspondent à des éléments souvent soulevés par les écrits scientifiques. On note également des processus mis en place, selon les différentes situations, pour favoriser l'insertion professionnelle et l'intégration dans une équipe-école tant par des processus de codéveloppement que des réflexions de groupe ou individuelles sur les connaissances et les conceptions de ces enseignants qui ont été accompagnés. L'analyse de la pratique professionnelle constitue un point focal rapporté par toutes les intervenantes.

Expériences d'accompagnement de futurs enseignants ou d'enseignants débutants à différents ordres d'enseignement

Caroline DAMBOISE*, Sylvie FORTIER**, Lilianne ARSENAULT***, Annie-Claude PRUD'HOMME****
et Maude LEBLANC*****

* Université du Québec à Rimouski
caroline_damboise@uqar.ca

** Institut maritime du Québec (IMQ)
cp-ser@imq.qc.ca

*** Centre de services scolaire de Laval
larsenault@cslaval.qc.ca

**** Cégep de Rimouski
annie-claude.prudhomme@cegep-rimouski.qc.ca

***** Centre de services scolaire des Phares
mauleleb05@gmail.com

Mots-clés : *Expériences d'accompagnement; Futurs enseignants; Enseignants débutants; Articulation croyances/pratiques*

Résumé : Lors du symposium n°14 qui s'est déroulé dans le cadre du 7^e Colloque international en éducation, une table ronde a accueilli cinq intervenantes du domaine de l'éducation provenant de différents ordres d'enseignement. Cette table ronde a constitué une occasion pour échanger sur les enjeux associés à l'arrimage entre les croyances et les pratiques pédagogiques chez le personnel enseignant de différents ordres d'enseignement, tels que relevés par les différentes communications, et de revenir sur des expériences ou dispositifs de formation mis en œuvre afin de contribuer à l'accompagnement des enseignants à cet égard. Les intervenantes ont partagé leur expérience d'accompagnement de futurs enseignants et d'enseignants débutants faisant ressortir des malaises ressentis par ces derniers qui correspondent à des éléments souvent soulevés par les écrits scientifiques. On note également des processus mis en place, selon les différentes situations, pour favoriser l'insertion professionnelle et l'intégration dans une équipe-école tant par des processus de codéveloppement que des réflexions de groupe ou individuelles sur les connaissances et les conceptions de ces enseignants qui ont été accompagnés. L'analyse de la pratique professionnelle constitue un point focal rapporté par toutes les intervenantes.

Title: *Experiences in supporting future or beginning teachers at different levels of education*

Keyword: *Accompaniment's experiences; Future teachers; Beginner teachers; Articulation of beliefs/practices*

Abstract: At Symposium No. 14, which took place as part of the 7th International Symposium on Education, a round table discussion was held with five speakers from the field of education at different levels of teaching. This round table was an opportunity to discuss the issues associated with the link between beliefs and pedagogical practices among teachers at different levels of teaching, as identified by the various papers, and to review experiences or training systems implemented to help support teachers in this regard. The participants shared their experience of accompaniment future and beginning teachers, highlighting the discomforts felt by future and beginning teachers that corresponds to elements often raised in the literature. There were also processes put in place, depending on the different situations, to promote professional integration and integration into a school team, both through co-development processes and group or individual reflections on the knowledge and conceptions of these teachers who were coached. The analysis of their professional practice is a focal point reported by all the participants.

Introduction

Des recherches tendent à montrer que les croyances et conceptions des futurs enseignants et des enseignants débutants se heurtent à la réalité de la pratique effective en salle de classe. L'accompagnement de ces enseignants (Dufour et Therriault, 2019) s'avère donc une avenue porteuse pour leur réflexion face aux malaises ou aux inconforts manifestés dans ces situations. Dans le cadre du symposium no 14 qui s'est déroulé durant le 7^e Colloque international en éducation sur Zoom le 1^{er} mai 2020, cinq panélistes des domaines de l'éducation et de la formation ont partagé leurs expériences et leurs réflexions en lien avec l'accompagnement des futurs enseignants ou d'enseignants débutants ainsi que les dispositifs mis en place dans les différents programmes de formation (initiale et continue) afin de permettre aux enseignants de mieux articuler leurs croyances et leurs pratiques. Cet article expose d'abord la problématique à l'origine de la table ronde et ensuite le cadre théorique offrant des outils conceptuels permettant d'appréhender les différentes interventions. Le tout sera suivi par une synthèse des interventions des accompagnatrices de divers ordres d'enseignement : superviseure de stages en formation initiale ainsi que conseillères pédagogiques au secondaire, en éducation aux adultes et en enseignement collégial. Leurs interventions seront par la suite analysées en fonction d'éléments suggérés par la littérature scientifique en lien avec l'accompagnement et le développement professionnel des futurs enseignants et des enseignants débutants. L'article se terminera par une synthèse des pistes à considérer pour améliorer l'accompagnement, et plus largement la formation continue, du personnel scolaire. Il est important de préciser que le contenu de l'article ne repose pas sur une démarche de recherche empirique, mais fait suite à un regard croisé sur les différentes interventions tenues lors de la table ronde.

Problématique à l'origine de la table ronde

Plusieurs recherches s'intéressent aux croyances d'étudiants universitaires et tout récemment, d'enseignants débutants en exercice ou de futurs enseignants en formation initiale, que ce soit les croyances face à la connaissance (appelées les croyances épistémologiques), les croyances pédagogiques (ou les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage) ou encore les croyances liées à l'évaluation ou aux élèves. Certaines recherches ont pour objectif de comprendre ou d'analyser les relations existantes entre les croyances épistémologiques et les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. Cependant, il existe assez peu de recherches portant sur les effets de ces croyances et conceptions sur les pratiques effectives des futurs enseignants ou des enseignants débutants. Les recherches portant sur l'articulation entre les croyances, les conceptions et les pratiques effectives pointent souvent une adhésion très répandue de nombreux enseignants ou futurs enseignants à la conception socioconstructiviste (Araújo-Oliveira, 2012, 2019; Bartos et Lederman, 2014). Il ressort toutefois de ces études des difficultés quant à l'articulation ou la mise en œuvre des croyances en lien avec l'épistémologie socioconstructiviste et les pratiques réelles dans les milieux d'enseignement. Ce phénomène entraîne des tensions plus ou moins vives chez les futurs enseignants (Therriault et Fortier, 2019) et même les enseignants débutants. L'enquête TALIS de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE, 2013, 2019) sur l'enseignement et l'apprentissage, dont les conclusions concordent avec ces constats, mentionne aussi cette dichotomie entre des croyances majoritairement constructivistes exprimées par les enseignants et des pratiques effectives dans les milieux d'enseignement, plutôt passives et centrées sur l'exercitation et l'utilisation de manuels scolaires. De plus, les occasions de réflexion sur cette articulation complexe entre les croyances des enseignants et leurs pratiques s'avèrent peu nombreuses, tant dans la formation initiale que continue. Il n'en demeure pas moins que ces occasions représentent un besoin manifeste chez les futurs enseignants et les enseignants débutants en vue d'une quête de sens, d'émancipation professionnelle et de mieux-être (Vivegnis, 2016).

Il apparaissait donc important pour les organisatrices du symposium de réunir des intervenants de différents ordres d'enseignement afin de voir de quelle façon les constats issus des écrits scientifiques prennent forme dans les milieux de pratique et sont relayés par les intervenants du terrain.

Cadre théorique: outils conceptuels pour appréhender les interventions de la table ronde

Trois concepts nous semblent essentiels à décrire: le concept de l'épistémologie personnelle (ou les croyances épistémologiques), le concept de développement professionnel ainsi que celui de l'accompagnement offert aux futurs enseignants et aux enseignants débutants. Ces trois concepts sont souvent en jeu lors des inconforts ou des difficultés manifestés par les futurs enseignants et les enseignants débutants et peuvent servir de base pour comprendre tous les défis liés à l'analyse des croyances et conceptions en relation avec les pratiques effectives de ces enseignants.

L'épistémologie personnelle, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et les pratiques enseignantes

Dans le domaine de la psychologie cognitive, le concept de croyances épistémologiques (*epistemological beliefs*), aussi appelé l'épistémologie personnelle (*personal epistemology*), se définit comme l'étude des croyances d'étudiants et d'enseignants à propos de la nature de la connaissance et de son mode d'acquisition (Hofer et Pintrich, 1997). Hofer (2000, 2004) propose une structuration des croyances épistémologiques à partir de quatre dimensions: les degrés de certitude, les degrés de simplicité, la source du savoir et la justification du savoir. Ces dimensions varient selon les disciplines et les contextes de formation et sont plus ou moins indépendantes. Les degrés de certitude ou de simplicité sont caractérisés par la nature du savoir ou les croyances d'un sujet au regard de sa définition du savoir. Au niveau de la source et de la justification, on fait mention du processus relié à l'acte de connaître ou encore, de la démarche par laquelle un sujet en vient à connaître quelque chose. Les diverses croyances associées à ces dimensions, lorsque situées sur un continuum, peuvent témoigner de niveaux plus ou moins élevés de raffinement épistémologique (Elby et Hammer, 2001). À l'échelle internationale, de nombreux chercheurs font l'étude des croyances épistémologiques chez les étudiants universitaires et plus récemment, chez les enseignants en formation ou en exercice. Levin (2015) mentionne que les croyances vont constituer « des filtres, des cadres, des guides ». Ainsi, en formation, ces croyances peuvent orienter les prises de décision et les actions dans la classe des enseignants, modulant les pratiques et la manière dont les élèves conçoivent à leur tour la connaissance. Ce concept d'épistémologie personnelle et son développement doivent être investigués dans la formation continue (Fives et Buehl, 2017; Lunn et al., 2015).

Il convient également de considérer les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage des enseignants, aussi appelées croyances pédagogiques. Celles-ci font référence aux manières privilégiées par les enseignants pour enseigner et faire apprendre et diverses recherches ont porté sur les liens entre les croyances pédagogiques et épistémologiques. (Aypay, 2011; Chan et Elliott, 2004; Tang et al., 2012). Deux conceptions pédagogiques semblent s'opposer, se situant aux deux pôles d'un continuum: la conception traditionnelle (transmissive ou behavioriste) et la conception constructiviste (et socioconstructiviste). La première est davantage centrée sur l'enseignant, principale source de connaissance, et l'élève y a un rôle plutôt passif de réception des savoirs transmis par l'enseignant et les manuels scolaires. Pour sa part, la conception socioconstructiviste est centrée sur l'élève en le mettant au cœur de ses apprentissages, car il devra construire ses connaissances en interaction avec les pairs et les adultes. En fonction de l'importance accordée à ces différentes conceptions par les enseignants, différentes pratiques enseignantes pourront être observées en contexte scolaire. Selon plusieurs auteurs, de multiples dimensions sont interreliées dans le concept de pratiques enseignantes (Altet, 2008; Clanet et Talbot, 2012; Lenoir et Vanhulle, 2006): technique (savoir-faire spécifiques, gestes professionnels), interactionnelle (interactions avec les élèves, communication), contextualisée (structure organisationnelle, situation, environnement) et affective/émotionnelle (implication des acteurs).

De plus, il s'avère essentiel de considérer le contexte dans l'analyse des pratiques enseignantes, car des facteurs internes et externes entrent en jeu. L'analyse des croyances, des conceptions et des pratiques des enseignants en exercice rejoint également plusieurs facettes du développement professionnel (Mukamurera, 2014). Ces facettes peuvent constituer un point de départ intéressant pour permettre aux enseignants de réfléchir sur leur pratique. Mukamurera (2014) mentionne les dimensions personnelle, pédagogique et critique qui concernent la perception de soi en tant qu'enseignant (ses valeurs, ses représentations), l'acte d'enseigner ainsi que le développement de compétences réflexives.

Le développement professionnel en enseignement

Selon Ritcher et al. (2011), le développement professionnel débute généralement avec l'entrée dans la formation initiale et se poursuit dans le cadre de la pratique en milieu scolaire. Les cinq premières années en enseignement s'avèrent souvent critiques et peuvent même devenir problématiques, ce qui peut « provoquer une érosion pédagogique et confiner l'enseignant dans une pratique de survie » (Mukamurera, 2014, p. 20). Dans ce contexte, mettre en place des dispositifs permettant de soutenir le développement professionnel des enseignants débutants au cours de la phase de l'insertion professionnelle est une avenue à considérer. Ces dispositifs pourraient ainsi aider les enseignants débutants à mieux arrimer leurs croyances (épistémologiques et pédagogiques) et leurs pratiques et peut-être même freiner le décrochage observé dans la profession.

Le développement professionnel doit permettre aux enseignants débutants d'approfondir et d'élargir leur compétence à enseigner (Stan et al., 2013) et peut se faire de façon formelle ou informelle. L'apprentissage informel, à l'intérieur d'activités individuelles ou collectives, serait privilégié par les enseignants très engagés selon une étude de Richter et al. (2011). Selon Vivegnis (2016), le mentorat, qui se définit par le pairage d'enseignants débutants avec des enseignants expérimentés, constitue une mesure potentiellement intéressante pour soutenir et permettre aux enseignants en début de carrière de persévérer. Lorsque ce mentorat est davantage de type constructiviste (Richter et al., 2013), il pourrait constituer une occasion pour les enseignants d'effectuer un certain « travail » sur leurs croyances et leurs pratiques tout en étant accompagnés pour le faire.

L'accompagnement professionnel en enseignement

Selon Paul (2016), le concept d'accompagnement est un processus adaptatif et relationnel ayant pour but de soutenir un enseignant et sa réflexion pour qu'il puisse préciser ses besoins et continuer de se développer professionnellement. Ce processus, ayant pour but de favoriser la réussite éducative des élèves, contribue essentiellement au développement des compétences de l'enseignant en faisant appel à un processus transformationnel basé sur la collaboration. À travers l'intégration de divers types de savoirs et par l'expérimentation, il permet à la personne accompagnée de s'adapter à une situation nouvelle ou de résoudre certaines difficultés rencontrées dans sa pratique (Potvin, 2016). Différentes mesures peuvent être mises en place pour soutenir l'accompagnement, telles que de la documentation, des activités d'accueil ou de formation, des mesures de soutien ou encore des réseaux d'entraide (Martineau et al., 2011). L'accompagnateur peut ainsi avoir différents rôles selon les dispositifs mis en place : catalyseur, soutien et facilitateur, animateur de groupe et agent de transfert des connaissances (Potvin, 2016). Le modèle d'accompagnement choisi dépend également de la forme de la mesure de soutien qui a été mise en place, c'est-à-dire si celle-ci est individuelle ou collective. Des recherches récentes ont privilégié des modèles d'accompagnement soutenant la pratique réflexive des enseignants débutants afin de mieux articuler leurs croyances pédagogiques et leurs pratiques effectives (Fortier et Therriault, 2019a; Richard et al., 2015). Les trois outils conceptuels présentés en lien avec l'épistémologie personnelle, le développement professionnel et l'accompagnement offerts aux futurs enseignants et aux enseignants débutants seront utilisés afin de mieux appréhender les différentes interventions présentées lors de la table ronde du symposium.

Déroulement de la table ronde

Lors de la table ronde du symposium, cinq panélistes ont partagé leur expérience d'accompagnement de futurs enseignants et d'enseignants débutants en répondant à deux ou trois questions parmi une liste fournie par les organisatrices du symposium. La présente section fera une présentation des cinq panélistes et de leurs fonctions respectives qui sera suivie des différentes questions proposées aux panélistes ainsi que d'une synthèse de leurs interventions lors de la table ronde. La section suivante permettra d'analyser les propos des panélistes en effectuant un inventaire des ressemblances et des différences entre leurs interventions touchant l'accompagnement des futurs enseignants et des enseignants débutants.

Présentation des cinq panélistes

Cinq panélistes ont eu l'occasion de partager leur expérience dans le domaine de l'enseignement en lien avec l'accompagnement de futurs enseignants et d'enseignants débutants, soit Mesdames Caroline Damboise, Liliane Arsenault, Annie-Claude Prud'homme, Sylvie Fortier et Maude Leblanc. Chacune des panélistes a une expertise dans les domaines de l'éducation et de la formation à différents ordres d'enseignement : universitaire, collégial, éducation aux adultes et enseignement secondaire. Plus spécifiquement, M^{me} Damboise est superviseuse de stages universitaires pour le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire et le baccalauréat en enseignement secondaire ainsi que chargée de cours en didactique des mathématiques à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). M^{me} Arsenault est conseillère pédagogique et responsable du dossier de l'insertion professionnelle (IP) au Centre de services scolaire de Laval et est une personne-ressource au Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). M^{me} Prud'homme est conseillère pédagogique au Cégep de Rimouski et répondante locale pour Performa (Université de Sherbrooke), qui offre des programmes de perfectionnement des maîtres de niveau collégial. M^{me} Fortier est conseillère pédagogique à l'Institut maritime du Québec (IMQ), chargée de cours à l'UQAR et personne-ressource pour le microprogramme de 2^e cycle en insertion professionnelle en enseignement collégial (MIPEC) de Performa. M^{me} Leblanc est conseillère pédagogique à l'éducation aux adultes au Centre de services scolaire des Phares.

Questions posées aux panélistes

Afin de préparer leur intervention lors de la table ronde, les panélistes ont reçu une liste de questions de la part des organisatrices du symposium, Mesdames Geneviève Therriault, Isabelle Vivegnis et Sylvie Fortier, de sorte à orienter leur intervention. Les panélistes avaient le choix de traiter entre deux à trois questions parmi les suivantes :

- Comment les enseignants en formation ou en exercice sont-ils invités à prendre conscience de leurs croyances et conceptions relatives à l'enseignement et l'apprentissage ?
- Comment préparons-nous les enseignants (futurs et actuels) à tendre vers un enseignement qui réponde à leurs croyances et conceptions ?
- Comment préparons-nous nos enseignants à concilier (ou à mieux articuler) leurs croyances aux pratiques (devant parfois être négociées) compte tenu des réalités et des contraintes du milieu de pratique ?
- Quelles sont les opportunités (ou les freins) pour un enseignant en début de carrière pour exprimer les inconsistances ou encore les difficultés vécues dans la mise en œuvre de certaines de ses croyances dans les pratiques réelles ? Quel « travail » peut être fait là-dessus, lors de la phase d'insertion professionnelle ?
- Qu'offrons-nous comme soutien ou comme structure pour permettre aux enseignants de mener une réflexion sur les tensions qu'ils expriment au regard de cette articulation croyances-pratiques ?
- En quoi la cohérence avec leurs idéaux dans leurs pratiques constitue un levier de développement et de persévérance professionnels chez les enseignants présents et futurs ? Quelles leçons pour les formateurs et accompagnateurs d'enseignants peuvent être tirées de l'expression de ces inconsistances ou difficultés par les enseignants ?

Synthèse des interventions des cinq panélistes

Dans la section qui suit, les réponses données par les panélistes aux questions choisies seront présentées. L'ordre des présentations a été établi en respectant les différents milieux scolaires dans lesquels les intervenantes interviennent : formation initiale des enseignants, enseignement secondaire, enseignement collégial et éducation aux adultes. Les réponses des panélistes seront ensuite mises en perspective afin de faire ressortir les ressemblances et les différences qui pourraient émerger des interventions.

Intervention de M^{me} Caroline Damboise

Lors de sa présentation, M^{me} Caroline Damboise nous a donné des exemples en lien avec l'accompagnement de stagiaires ainsi qu'avec des étudiants en formation initiale en didactique des mathématiques. Selon elle, l'arrimage entre les croyances et les pratiques pédagogiques des enseignants et des futurs enseignants n'est pas toujours évident et implique souvent de trouver un équilibre entre ce que l'on croit et ce que l'on doit faire ou peut faire dans le milieu scolaire pour enseigner aux élèves. Dans la formation initiale en enseignement, tant dans le cadre de prestations de cours de didactique en mathématiques que de cours-stages, elle constate cette difficulté de différentes façons. Deux situations ont été présentées pour illustrer cette contradiction : une en lien avec les connaissances et une en lien avec les pratiques. Elle a développé ces exemples de situations en précisant les interventions effectuées afin d'aider les étudiants dans leur processus de réflexion.

D'une part, dans les cours de didactique en mathématiques, en première et en deuxième années du baccalauréat, il arrive que des étudiants aient de la difficulté à arrimer leurs croyances sur la façon d'enseigner un concept mathématique et les pratiques pédagogiques actuelles dans les milieux d'enseignement. Par exemple, elle a constaté que des étudiants en enseignement primaire ou en adaptation scolaire parviennent difficilement à « déconstruire » leurs connaissances, vivant ainsi un conflit cognitif douloureux, et s'opposent à l'idée de laisser émerger les stratégies inventées des élèves dans les processus d'addition ou de soustraction de nombres. Dans ce cas, il s'avère que les croyances des étudiants voulant que le processus conventionnel soit plus performant et devrait être enseigné aux élèves dès le début de leur apprentissage, entrent en conflit avec le fait de favoriser l'émergence des stratégies inventées de calcul comme mentionné dans le programme scolaire québécois. Les pratiques pédagogiques dans les milieux scolaires se basent sur des recherches montrant que les stratégies inventées permettent aux élèves d'avoir une meilleure compréhension du concept du nombre et du système décimal (Brissiaud, 2005 ; Fosnot et Dolk, 2010). Dans ce contexte, les interventions de M^{me} Damboise, en tant que didacticienne des mathématiques, consistent principalement à placer les étudiants dans une situation où ils doivent mobiliser des stratégies inventées par eux-mêmes pour faire les différents calculs en vue de réfléchir sur leurs apports et leurs limites. Ils vont donc se construire de nouvelles connaissances et confronter leurs croyances sur la valeur de l'algorithme conventionnel *versus* les stratégies inventées. Des échanges entre les étudiants ont lieu tout au long de ces activités. Ces échanges fournissent une occasion pour voir la variété des stratégies inventées et confrontent les étudiants à leurs propres croyances ainsi qu'aux croyances de leurs pairs.

Dans les pratiques observées en stage, il arrive que des étudiants aient des attentes envers les milieux de stage, comme le fait d'utiliser des ensembles pédagogiques ou didactiques¹ pour enseigner les notions aux élèves. Ces attentes ne sont pas toujours réalistes, puisque certains enseignants n'utilisent aucun matériel didactique et s'appuient sur du matériel « maison ». Cette situation est aussi vraie à l'inverse, c'est-à-dire que des stagiaires voudraient concevoir du matériel de toutes pièces, en incluant certaines pratiques discutées dans leurs cours théoriques, mais doivent conjuguer avec des enseignants associés qui souhaitent impérativement que leurs stagiaires utilisent « leur » matériel, lequel n'est pas toujours en adéquation avec les convictions pédagogiques et les pratiques du stagiaire. Les étudiants se retrouvent alors confrontés à leurs croyances et le fait d'utiliser du matériel préétabli ou de devoir « partir de zéro » avec du matériel qu'ils confectionnent. Cela constitue donc un obstacle pour certains étudiants démunis face à cette situation.

1. Ensemble constitué d'outils à destination de l'enseignant tels le manuel de l'élève, le guide de l'enseignant et des outils d'évaluation.

Dans ce contexte, le rôle de la superviseure consiste à mettre en place un dialogue avec les personnes impliquées dans cette situation : l'enseignant associé et l'étudiant. Lors de cette discussion, elle met à l'avant-plan les exigences du cours-stage et les différents acteurs doivent essayer de voir ce qu'ils peuvent faire dans ce contexte. Le rôle de la superviseure est alors d'amener les étudiants à prendre conscience de leurs croyances et à les définir. Par la suite, elle peut proposer des pistes sur la façon de concilier les croyances des stagiaires avec les pratiques effectives en milieu de stage. L'enseignant associé est aussi interpellé sur la façon de concilier ces croyances et la pratique du milieu. Parfois, l'impasse se dénoue par une discussion, mais parfois il n'est tout simplement pas possible de concilier les exigences du milieu avec les croyances des étudiants. Dès lors, il faut chercher un moyen pour que l'étudiant puisse exercer sa créativité ou se servir de manuels scolaires sans pour autant aller à l'encontre des exigences du milieu de stage. Ce peut être par le biais d'une amorce, d'une activité de révision ou d'une situation d'enseignement de son cru.

Dans ces situations, M^{me} Damboise croit que la relation pédagogique entre étudiant et enseignant universitaire demeure un bel outil et permet aux étudiants de surmonter ces obstacles tant au niveau disciplinaire que lors des stages. La relation pédagogique implique, d'une part, de trouver et de faire vivre aux étudiants des situations dans lesquelles ils sont confrontés à leurs croyances et d'autre part, de les amener à réfléchir à leur propre pratique pédagogique en tenant compte de leurs croyances et des exigences du milieu scolaire. En formation des maîtres, le tout se fait souvent par des analyses réflexives écrites ou à l'oral, des discussions en groupe lors de séminaires préparatoires au stage, d'échanges avec la ressource enseignante à l'université, les collègues de classe et même l'enseignant associé. Lors des cours de didactique en mathématiques, ces discussions se font sous la forme d'échanges en groupe sur l'analyse d'activités qui pourraient être proposées aux élèves ou sur des principes pédagogiques qui servent de base aux interventions ou aux choix derrière l'enseignement d'une notion en particulier. Dans le cadre des cours-stages, cette relation pédagogique s'exerce sur deux plans, soit avec l'enseignant associé, mais aussi avec la superviseure. Les analyses réflexives peuvent servir de base aux différentes discussions au sein de cette relation, car elles permettent aux stagiaires de trouver leurs propres façons de faire, de définir leurs croyances pédagogiques et de les analyser ou de les confronter avec la réalité du milieu de stage. Le tout peut se faire de façon aisée lorsque les valeurs du stagiaire sont en cohésion avec celles de son enseignant associé ou de façon plus constructive, lorsqu'il y a une différence plus marquée entre les valeurs des deux parties. C'est dans ce dernier contexte que les interventions de la superviseure doivent se faire avec délicatesse.

Intervention de M^{me} Liliane Arsenault

Dans le cadre de son travail, M^{me} Liliane Arsenault rencontre des enseignants débutants et ses interventions se basent sur des constats qu'elle a faits tant au niveau des formules intéressantes d'insertion professionnelle que des contraintes que vivent ces enseignants dans l'articulation de leurs croyances à leurs pratiques. Elle mentionne que, lorsqu'on questionne les enseignants débutants afin de savoir quels sont leurs besoins en formation continue, ils vont souvent répondre qu'ils ont besoin de parler, d'être écoutés, mais surtout d'échanger avec des enseignants qui partagent la même réalité qu'eux et qui sont également en insertion professionnelle. Aux dires de M^{me} Arsenault, ce mode de fonctionnement permet, entre autres, de briser l'isolement. Les attentes des enseignants débutants sont aussi d'avoir du « pratico-pratique », c'est-à-dire des ressources qu'ils vont pouvoir réinvestir, pas trop déstabilisantes et proches de ce qu'ils connaissent et de leurs pratiques. Différentes formes de rencontres sont possibles : la formation avec un conseiller pédagogique, l'écoute d'une capsule vidéo, une rencontre Zoom, les cafés pédagogiques ainsi que les 5 à 7². Ces rencontres constituent des occasions pour soutenir l'articulation des croyances et des pratiques chez les enseignants débutants qu'elle côtoie. Ce que les enseignants espèrent surtout dans ces rencontres-là, c'est d'être capables de s'exprimer sans être jugés. Pour M^{me} Arsenault, peu importe la personne qui mène la rencontre (conseiller pédagogique, mentor ou direction), un enjeu de ces rencontres est de créer un climat de confiance avec les enseignants débutants pour qu'ils ne se sentent pas jugés ni comparés avec des enseignants d'expérience. Également, il est important que la formule choisie ne soit pas uniquement celle du mode de transmission de savoirs, c'est-à-dire que les enseignants débutants s'assoient, écoutent et prennent des notes. Les débutants souhaitent que ce soit participatif, collaboratif et que les échanges partent de ce qu'ils

2. Concept « nord-américain, voire québécois consistant à tenir une rencontre conviviale après l'école ou le travail

vivent, d'où leur besoin d'échanger, de parler, en grand groupe ou en sous-groupe, entre eux, avec un enseignant d'expérience (mentor) ou avec un conseiller pédagogique.

M^{me} Arsenault mentionne aussi différentes contraintes que les enseignants débutants vivent en fonction de son expérience de conseillère pédagogique. La première contrainte vient de l'équipe pédagogique qu'ils ont à intégrer : quand les enseignants débutants arrivent dans une école, ils doivent intégrer une équipe pédagogique en place, parfois depuis plusieurs années, avec leurs habitudes d'organisation et de planification. Pour les enseignants débutants, cela constitue un défi de s'intégrer dans ces équipes, de faire leur place, de partager leurs idées, d'amener ou d'actualiser leurs croyances dans une équipe déjà soudée. Souvent pour bien faire, les enseignants d'expérience vont fournir des planifications aux enseignants débutants et proposer des façons de faire. Ils vont leur dire « comment faire », ce qui ne correspond pas nécessairement aux croyances des enseignants débutants. À ce moment-là, cela peut les mettre dans des situations délicates où ils se disent : « est-ce que je peux le faire à ma façon ou est-ce que je suis obligé de faire ce qu'on me propose ? ». Cette situation crée parfois des inconforts et, selon M^{me} Arsenault, il faut habiliter les enseignants débutants à être capables de s'exprimer, de parler de leurs pratiques et d'échanger avec ces enseignants d'expérience. La relation est importante avec les enseignants débutants et c'est essentiel que la personne qui les accompagne (direction ou conseiller pédagogique) soit en posture de catalyseur en posant des questions, ou encore, de facilitateur, en orientant vers des ressources, en reformulant les propos des enseignants ou en faisant préciser leurs croyances et leurs conceptions.

Également, c'est la relation établie entre l'enseignant débutant et la direction d'établissement qui peut jouer un rôle important, positif ou négatif, dans l'accompagnement fourni aux enseignants débutants. Selon M^{me} Arsenault, la direction d'école aura éventuellement à évaluer le rendement de son personnel scolaire plaçant les enseignants débutants dans une situation de précarité. Les enseignants débutants n'osent donc pas donner leur avis et ils vont parfois laisser de côté ce qu'ils aimeraient faire parce qu'ils ne sont pas placés dans un contexte pour le faire. Il y a également le nombre de cadres de référence, de politiques, de documents, de programmes qui alourdissent la tâche des enseignants débutants, selon M^{me} Arsenault. En formation initiale, les enseignants débutants les ont peut-être vus séparément, par petites séquences, mais, dans le contexte de l'insertion professionnelle, ils doivent être capables d'intégrer et d'actualiser tout cela à travers leurs propres croyances et à faire des choix pratiques et judicieux. M^{me} Arsenault souligne que les enseignants débutants vont souvent avoir tendance à se fier à ce que le collègue fait, à ce que le guide pédagogique écrit lui propose et n'aura pas tendance à retourner vers ces outils de base que sont les programmes d'études, les cadres de référence en évaluation, les normes et les modalités d'évaluation.

Tout le volet relatif à la différenciation est aussi à considérer, c'est-à-dire le portrait de classe avec des groupes hétérogènes. Ce contexte fait maintenant en sorte que certains enseignants débutants éprouvent plus de difficultés à actualiser leurs pratiques en fonction de leurs croyances même s'ils ont, au préalable, des croyances très justes et des pratiques judicieuses. Cela relève beaucoup de la gestion de classe, de la gestion des différences, d'être capable de gérer des sous-groupes de besoins ; ce qui n'est pas simple quand on est en début de carrière. Il y a également, beaucoup de malaises en lien avec le jugement des autres au sens large, mais aussi des parents, des élèves et de la direction. Ainsi, les enseignants débutants se demandent s'ils sont en mesure de prendre les décisions, de prendre position, mais aussi de les assumer devant tous les publics. C'est parfois plus difficile, par exemple, lorsqu'un parent se plaint et cela devient moins évident.

Finalement, M^{me} Arsenault mentionne que l'aspect relatif à la zone proximale de développement (Vygotsky, 1997) est un élément à considérer dans l'accompagnement fourni aux enseignants débutants. Lorsqu'un enseignant débutant décide de faire un changement dans sa pratique, l'organisation, le milieu, la classe et/ou les collègues peuvent le placer dans un contexte où il va être complètement déstabilisé. Dans cette situation, l'enseignant débutant devra franchir des contraintes, des embûches un peu plus grandes que celles qu'il est en mesure de gérer et, à ce moment-là, il peut en arriver à se dire qu'il aime mieux laisser tomber certaines de ses croyances au profit de la sécurité et de la simplicité.

M^{me} Arsenault constate également qu'il y a certains enseignants débutants, qui, par insécurité par exemple, vont montrer certaines limites personnelles en décidant de conserver leurs croyances de départ parce que cela les sécurise et qu'ils comprennent bien ce contexte-là plutôt que de les modifier. Lors des rencontres avec les enseignants débutants, elle soutient que, souvent, la dynamique de groupe peut influencer leurs croyances et que les changements qui se produisent en cours d'année peuvent également les déstabiliser. Elle nomme, à titre d'exemple, l'arrivée d'un élève intégré dans le groupe-classe ou encore la méconnaissance du type de milieu chez l'enseignant arrivé en cours d'année, plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'un milieu plus défavorisé.

En tant que conseillère pédagogique, M^{me} Arsenault a dû modifier sa posture professionnelle. Elle n'est plus seulement en mode de transmission de savoirs, mais elle est plus en mode accompagnement et développement professionnel. Selon elle, cela a représenté un grand changement qui s'est fait graduellement et elle y a vu beaucoup de bienfaits.

En effet, elle peut présenter et partager des savoirs parce qu'elle a eu le temps de faire des lectures, de suivre un peu les recherches et c'est dans son rôle de vulgariser ces savoirs et de les rendre accessibles aux enseignants débutants qu'elle accompagne. La posture de la conseillère pédagogique est un peu différente dans ce contexte et demande des habiletés de communication assez importantes : il faut arriver à dire les vraies choses sans avoir peur du jugement ou de la critique des enseignants débutants.

Intervention de M^{me} Annie-Claude Prud'homme

M^{me} Annie-Claude Prud'homme est conseillère pédagogique et formatrice au Cégep de Rimouski et travaille avec des enseignants débutants au collégial. Les nouveaux enseignants sont invités à des activités d'accueil pédagogique en milieu de travail, certaines créditées (cours Performa), d'autres non. Dans le cadre des cours du Microprogramme de 2^e cycle en insertion en enseignement au collégial, les enseignants de différents départements sont appelés à exprimer leurs représentations initiales de l'enseignement et de l'apprentissage, en particulier de leurs rôles et du rôle des étudiants.

M^{me} Prud'homme constate que les réponses des enseignants débutants peuvent se classer selon deux niveaux. Au premier niveau, certaines réponses sont plus émotives, plus affectives, comme si elles étaient enracinées sur un passé et sur des valeurs personnelles. Par exemple, elle observe que ces représentations sont issues de l'expérience personnelle, à titre d'élève ou d'étudiant ayant vécu des expériences positives avec des enseignants, qui ont même pu les inspirer à choisir la profession enseignante. D'autres expériences sont plus négatives et servent de contre-exemples. Ce sont donc des croyances rattachées à un vécu personnel, qui peuvent être parfois consolidées ou remises en question par des expériences de formation. Au deuxième niveau, elle constate un autre type de réponses des enseignants débutants. Par exemple, ils ont parfois entendu parler de certaines approches pédagogiques qui seraient plus efficaces que d'autres et ils expriment leurs questionnements à ce sujet. Ils ont alors une certaine ouverture, un peu plus de nuance dans leurs propos, un rapport aux savoirs plus critique. M^{me} Prud'homme trouve important de faire la distinction entre les deux niveaux parce que la façon de prendre conscience de ses croyances et de ses connaissances n'est alors pas tout à fait la même. Elle souligne que les croyances, parce qu'elles sont plus sensibles, peuvent amener des discussions plus émotives aussi entre les collègues. Pour certains enseignants, il est difficile de faire mention de ses croyances pédagogiques et didactiques en équipe départementale parce que cela peut susciter des débats chargés émotivement et difficiles à gérer. Ce constat l'amène à penser que les groupes de réflexion ou de formation interdépartementaux sont une opportunité pour des discussions différentes de ce qu'on pourrait avoir avec des collègues d'une même discipline, avec qui on travaille plus étroitement.

Puisque les nouveaux enseignants ont des représentations assez diverses de l'enseignement et de l'apprentissage et pour les aider à les verbaliser, un exercice de schématisation leur est proposé. À partir d'une liste de mots qui correspondent aux différentes composantes du triangle pédagogique (Houssaye, 2014), les enseignants représentent dans l'espace leur vision pédagogique. Bien sûr, il s'agit d'un portrait inscrit dans le temps qui peut évoluer. Cette vision est ensuite comparée avec des modèles qui existent, par exemple, le triangle pédagogique ou didactique.

Assez souvent, M^{me} Prud'homme constate que les enseignants vont être tentés de corriger la première représentation qu'ils ont partagée et elle leur rappelle, à ce moment-là, l'importance de ne pas essayer de la rejeter complètement, car elle fait partie d'eux. L'idée est d'essayer de voir, selon les ressemblances et les différences, ce qui peut enrichir la représentation de départ. Il est difficile de remplacer une croyance par une connaissance parce qu'en procédant ainsi, on négligerait la cause. Il est important de retourner à l'origine des processus déterminant l'émergence des croyances et des connaissances (Doudin et al., 2003). C'est la raison pour laquelle, dans les activités de formation, les nouveaux enseignants sont invités à partir vraiment de ce qu'ils portent, de leur vision première, et ils sont interrogés à ce sujet, pour préciser leur perception. Cette activité peut se réaliser sous la forme d'un exercice de groupe ou encore lors d'une rencontre individuelle.

Selon M^{me} Prud'homme, ces croyances ou conceptions peuvent se situer selon différentes sources de questionnement auxquelles se réfère l'enseignant débutant. Elle utilise un modèle qui est le cadre de référence pour le questionnement didactique de Performa (Prud'homme, 2015) regroupant les croyances et les connaissances en cinq sphères identifiées par les sources de questionnement de l'enseignant débutant.

La première sphère est le rapport que l'enseignant entretient avec ses propres savoirs qu'ils soient disciplinaires, professionnels ou pédagogiques et didactiques. Par exemple, les approches pédagogiques auxquelles ils croient davantage se situent dans cette sphère. La sphère 2 concerne les savoirs à enseigner, par exemple, ce que l'enseignant connaît des documents du programme dans lequel il enseigne, dont le devis ministériel. Il arrive que l'on ait des croyances par rapport à certains éléments du programme que l'on enseigne, certaines connaissances qui pourraient être différentes de celles d'un collègue. La troisième sphère est constituée par les rapports que les étudiants entretiennent avec le savoir. Donc, elle englobe la perception que l'enseignant a de la motivation des étudiants, de leur bagage académique, de leurs difficultés ainsi que tous les obstacles qui peuvent aussi émerger lorsque l'étudiant essaie de s'approprier un savoir. Les rapports des étudiants au savoir peuvent faire l'objet de questionnements pour aller parfois nuancer ou enrichir certaines visions des enseignants. La quatrième comprend le matériel didactique, et la dernière, les stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Par exemple, un enseignant pourrait croire qu'un ouvrage en particulier est un incontournable pour l'enseignement de la biologie et les discussions permettraient de faire ressortir d'où vient cette conviction ou cette connaissance-là de la part de l'enseignant et s'il l'exprime avec davantage de relativité. Ces cinq sphères de questionnement peuvent être abordées graduellement au fil des rencontres.

M^{me} Prud'homme termine son intervention en mentionnant une piste envisagée par les conseillers pédagogiques, soit celle de réunir des enseignants qui veulent s'inscrire dans une démarche de codéveloppement à moyen terme. Ces ateliers de codéveloppement (Mastracci et Philie, 2019) sont une belle occasion pour les enseignants de prendre conscience de leurs croyances et de leurs connaissances parce que plusieurs personnes sont réunies autour d'une table pour conseiller un collègue. Il y a donc différentes conceptions et représentations vers une recherche collective de solutions pouvant convenir au collègue exprimant une difficulté.

Intervention de M^{me} Sylvie Fortier

Lors de son intervention, M^{me} Sylvie Fortier s'est attardée aux façons de soutenir l'articulation entre les croyances et les pratiques chez les enseignants. Elle a voulu faire le parallèle entre les enseignants qu'elle accompagne dans le cadre de son emploi à titre de conseillère pédagogique au collégial et une future enseignante de sciences et technologies au secondaire qu'elle a eu l'occasion d'accompagner lors de son dernier stage dans le cadre d'un projet de recherche portant sur les mêmes concepts soulevés dans le symposium (croyances épistémologiques, conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et pratiques enseignantes). En plus de sa formation universitaire en enseignement des sciences et des technologies au secondaire, cette future enseignante détenait une formation universitaire de premier et de deuxième cycles en sciences biologiques et s'engageait facilement dans une réflexion sur la nature de la science, sur les connaissances scientifiques ainsi que sur les moyens d'acquisition des connaissances. En effectuant ce parallèle entre ces deux réalités, M^{me} Fortier a réalisé la disparité importante entre celles-ci et elle met le tout en relief dans son intervention.

Selon l'expérience de M^{me} Fortier, les enseignants, en général, ont relativement peu d'occasions de réfléchir à l'articulation de leurs croyances avec leurs pratiques. Ce serait à ses yeux la notion de temps qui constitue un frein et qui laisse peu d'espace pour cette réflexion, alors que c'est un travail qui s'avère essentiel. Au niveau collégial, rares sont les enseignants qui débutent leur insertion professionnelle avec une formation pédagogique. Donc, pour la grande majorité, leur formation disciplinaire fait foi de leur expertise pour l'enseignement dans une discipline particulière. Il n'y a pas, a priori, d'obligation pour eux d'entamer une telle réflexion. Son expérience lui permet de constater que lorsqu'elle se développe professionnellement, c'est parce que cette réflexion s'impose par une situation de classe ou une difficulté liée à l'enseignement qui amènent les enseignants à questionner leurs pratiques. Ils questionnent d'abord leurs pratiques en cherchant à comprendre ce qui doit y être modifié, mais il apparaît que leurs croyances ou leurs conceptions de ce que sont l'enseignement et l'apprentissage, leurs croyances épistémologiques, leur définition du savoir et de la connaissance sont souvent au centre de cette réflexion. Néanmoins, si ces éléments sont au cœur de la démarche, ils n'en sont pas toujours conscients.

Elle poursuit en mentionnant des pistes pour amener les enseignants à prendre conscience de leurs croyances et de leurs conceptions. Une des premières occasions pour effectuer ce questionnement dans le réseau collégial est de discuter avec des collègues enseignants. À cette occasion, les enseignants sont appelés à comparer leurs pratiques et peu à peu, à débiter un questionnement sur les fondements ou possiblement les assises de leurs pratiques : « pourquoi est-ce que je fais comme cela et est-ce que c'est la méthode adéquate ? » Les enseignants vont faire cette réflexion à partir de discussions de corridor plutôt informelles, mais cela peut être aussi dans le cadre de discussions plus formelles dans des communautés de partage d'expériences ou d'expertises. Une autre possibilité est de discuter avec un conseiller pédagogique dont le mandat sera plus spécifiquement de faire ressortir ces assises, ces croyances et ces conceptions, à les questionner. À cet égard-là, elle considère que le rôle de la conseillère pédagogique, particulièrement au collégial, devient essentiel puisqu'on ne peut exiger des enseignants qu'ils réfléchissent à des éléments qu'ils ne connaissent pas ou qu'ils ne maîtrisent pas. Dans ce contexte, le chemin inverse est emprunté, soit celui du questionnement sur les pratiques à la réflexion sur les conceptions et les croyances. Ce qui ne serait peut-être pas nécessairement le cas pour les enseignants qui possèdent une formation théorique et pratique en enseignement qui sont peut-être plus outillés pour le faire de façon autonome. C'est un peu la question que M^{me} Fortier se pose en réfléchissant et en faisant le parallèle avec cette future enseignante de sciences rencontrée lors du projet de recherche (Fortier et Therriault, 2019b) et qui avait une réflexion déjà bien entamée avant même de débiter sa carrière en enseignement.

Pour M^{me} Fortier, la cohérence dans les pratiques des enseignants avec leurs idéaux constitue un levier de développement et de persévérance professionnels chez les enseignants actuels et futurs. L'analyse de l'expérience de cette future enseignante au secondaire a révélé un certain nombre de freins à la mise en œuvre de pratiques cohérentes avec ses conceptions et ses croyances pédagogiques. La future enseignante mentionne notamment un certain manque de confiance, un manque de modèles et d'exemples. L'enjeu du temps était aussi très présent dans le discours de cette future enseignante. Ce sont des freins qui surprennent peu M^{me} Fortier, compte tenu du fait qu'ils sont assez présents dans le réseau scolaire. Cependant, pour cette future enseignante, les incohérences qui étaient engendrées alors s'avéraient, selon ses propres aveux, difficiles à assumer. En effet, la future enseignante mentionne avoir eu un questionnement sur ses choix professionnels, sa capacité même à enseigner et sa compétence en tant qu'enseignante. Dans le cadre du projet de recherche, lorsqu'elle a été invitée à réfléchir sur ses croyances épistémologiques, ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, cette future enseignante exprimait clairement ce malaise. Elle exprimait par ailleurs être bien consciente qu'entamer cette réflexion, accompagnée dans le cadre du projet de recherche, était une occasion exceptionnelle qu'elle n'aurait probablement pas rencontrée autrement dans son parcours professionnel à titre d'enseignante.

Par contre, ses questionnements sur son choix professionnel auraient tout de même eu lieu ainsi que ses questionnements alimentés par la difficulté à articuler ses croyances avec ses pratiques. L'accompagnement qui lui a été fourni dans le cadre du projet de recherche lui a donc permis de mettre des mots sur un malaise et de savoir aussi comment modifier sa pratique et sur quels éléments effectuer des modifications.

Cette constatation sur les difficultés vécues par cette future enseignante amène M^{me} Fortier à réfléchir à l'importance du sens donné au travail d'enseignement, aux valeurs qui alimentent le choix d'exercer la profession enseignante et elle se demande si l'on offre réellement l'occasion aux futurs enseignants de réfléchir sur leurs croyances et leurs conceptions pédagogiques. Cette réflexion de M^{me} Fortier est basée sur certaines questions que cette future enseignante lui partageait comme des cris du cœur : « Qu'est-ce que je fais ? Ça sert à quoi ? C'est quoi enseigner ? » M^{me} Fortier croit, qu'au-delà des techniques d'enseignement, il y a des réflexions qui sont essentielles parce qu'elles encadrent le choix ou les choix qui sont faits dans le cadre de l'enseignement. Tout comme il est essentiel que les enseignants identifient des objectifs d'apprentissage avant de planifier une leçon, il lui semble que ce serait aussi essentiel qu'ils puissent revenir à ces questions fondamentales et porter un regard critique et documenté sur les différentes réponses possibles à ces questions. À titre de conseillère pédagogique au collégial, M^{me} Fortier a remarqué des facteurs qu'elle considère comme des leviers de développement professionnel.

Par exemple, la prise de conscience des croyances et conceptions pédagogiques chez les enseignants, la possibilité de se comparer avec d'autres et la capacité d'évaluer ses pratiques avec un nouveau regard, un regard renouvelé, constituent des leviers forts tout particulièrement sur le plan de l'identité professionnelle. Les enseignants du collégial sont peu nombreux à détenir une formation en pédagogie, ils s'identifient davantage à leur métier, à leur discipline, un peu à la manière d'un maître qui transmet ses savoirs. Le fait d'entamer une réflexion sur leur conception de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que sur leurs croyances épistémologiques leur permet, par exemple, d'assumer une éventuelle nouvelle identité en diminuant possiblement, peu à peu, le sentiment d'imposture qui peut les habiter lorsqu'on attend d'eux qu'ils soient des experts du « faire apprendre ». Du point de vue de M^{me} Fortier, la démarche est certes déstabilisante et elle exige de réaliser certaines prises de conscience, de remettre en question des choses auxquelles les enseignants croient, mais c'est certainement un levier de développement professionnel ne serait-ce qu'au sens de l'identité et de la confiance.

Intervention de M^{me} Maude Leblanc

M^{me} Maude Leblanc est conseillère pédagogique à l'éducation des adultes au Centre de formation Rimouski-Neigette, rattaché au Centre de services scolaire des Phares. Dans son intervention, M^{me} Leblanc mentionne que les occasions pour permettre aux enseignants de prendre conscience de leurs croyances et de leurs conceptions manquent. Ce phénomène est lié au manque de temps dû à l'horaire chargé des enseignants et aussi parce que les occasions pour se rassembler sont parfois dirigées vers d'autres objectifs, plus administratifs. M^{me} Leblanc constate que le tiraillement ou le malaise, en lien avec les pratiques pédagogiques, peut ainsi s'amplifier avec le temps et donc rendre certains enseignants, au fil des années, moins enclins à en discuter. Comme conseillère pédagogique, elle observe parfois une forme d'évitement ou peut-être plus un « lâcher-prise » devant l'ampleur perçue liée au changement des pratiques, même si certains enseignants se rendent compte que leurs façons de faire actuelles ne sont pas optimales.

M^{me} Leblanc souligne que le rôle du conseiller pédagogique ou de l'accompagnateur à cet égard est malheureusement peu sollicité, peu compris, ou encore, peu connu dans certains milieux. Étant nouvellement en poste, elle a remarqué que son rôle n'a pas nécessairement été expliqué aux enseignants lorsqu'elle est arrivée dans ce milieu et qu'il n'y a pas de dispositifs d'accompagnement précis qui ont été discutés. Les mandats qu'elle détient sont souvent plus en lien avec la logistique et pourtant, certains enseignants viennent la voir parfois pour discuter d'un malaise qui est souvent lié à l'articulation entre leurs croyances et leurs pratiques. Par exemple, il arrive qu'un enseignant souhaite permettre aux élèves de faire un projet qui permettrait aux étudiants de discuter ou d'explorer un contenu en lien avec le programme, mais qui ne sera pas nécessairement évalué.

Dans cette situation, l'enseignant peut se sentir exclu quand il veut en parler à d'autres enseignants, parce que ceux-ci ne seront pas nécessairement d'accord pour mener ce projet-là et vont davantage vouloir préparer les élèves aux évaluations afin d'éviter les pertes de temps. Pour avoir tenté d'en discuter lors d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) aux enseignants qui préparent leurs élèves aux examens, elle s'est aperçue que certains croient qu'il s'agit de la meilleure façon pour que les élèves apprennent ce qu'ils doivent apprendre.

Néanmoins, elle pense que les CAP sont une bonne manière pour les enseignants d'entamer des réflexions sur leurs croyances et leurs conceptions, à travers les discussions initiales, entre autres, sur l'état actuel de la situation à l'égard des apprentissages des élèves. Des pistes de réflexion sont proposées aux enseignants et ils doivent s'exprimer ouvertement sur une situation particulière. Ce genre d'occasions fait souvent émerger les croyances et les conceptions des enseignants. Par exemple, des questions comme celles-ci peuvent leur être posées : « Est-ce que nous, l'équipe de mathématiques, savons ce que les élèves doivent apprendre ? Présentement, est-ce que nous sommes en mesure de savoir ce qu'ils apprennent ? ». M^{me} Leblanc mentionne aussi des stratégies d'animation de groupe sur *Communagir*³ qui peuvent faciliter les échanges. Par exemple, il y a la technique du fish goal permettant de réfléchir collectivement sur des questions précises et de créer une conversation avec un grand groupe en misant sur une discussion qui est ouverte et non dirigée. Cela facilite, selon elle, l'émergence de certaines conceptions et croyances chez les enseignants. Afin de préparer les futurs enseignants et les enseignants actuels à tendre vers un enseignement qui réponde à leurs croyances et à leurs conceptions, M^{me} Leblanc souligne que le travail en CAP est une belle occasion. À son avis, cette forme de collaboration peut inciter les enseignants à tenter de nouvelles pratiques qui seraient davantage arrimées à leurs croyances et à leurs conceptions. À travers les discussions en CAP, les enseignants ont le sentiment d'être écoutés et d'être peut-être mieux compris. Le plus important, c'est qu'ils brisent l'isolement. Cela leur permet d'être plus en mesure d'oser de nouvelles pratiques parce que l'équipe-école est derrière eux. Ils réfléchissent, ils agissent ensemble pour leurs élèves et cela, selon des buts communs et partagés.

Au niveau du soutien et de la structure mise en place pour permettre aux enseignants de mener une réflexion sur les tensions qu'ils expriment au regard de cette articulation croyances-pratiques, M^{me} Leblanc mentionne les discussions et les échanges. Elle pense que ces réflexions émergent des discussions en équipe, ou encore, simplement de discussions entre l'enseignant et le conseiller pédagogique. Elle remarque aussi que les enseignants deviennent plus ouverts aux nouvelles idées si on leur laisse le temps de s'exprimer et qu'on laisse le temps aux prises de conscience d'émerger lors des réflexions et des discussions en équipe. En résumé, elle pense que c'est une question d'occasion, une question de temps et aussi une question de questionnements. La mise en place d'une structure de collaboration par la CAP est un prétexte pour collaborer, pour échanger et ainsi faire naître des réflexions au regard des articulations entre les croyances et les pratiques.

Discussion

Dans cette section, nous allons faire ressortir les différences et les ressemblances entre les différents discours des panélistes de la table ronde. Il importe ici de préciser que cette section n'est pas le résultat d'une recherche empirique, mais simplement la mise en perspective des différentes interventions selon les concepts d'épistémologie personnelle, de développement professionnel et d'accompagnement. En croisant les différentes interventions des panélistes, quelques thèmes semblent ressortir de cette analyse qualitative et nous les regrouperons en trois points : les malaises ressentis par les futurs enseignants et les enseignants débutants, les discussions ou les échanges sur les conceptions et les pratiques ainsi que l'accompagnement que l'on peut offrir à ces enseignants.

Malaises ressentis par les futurs enseignants et les enseignants débutants

Toutes les intervenantes de la table ronde mentionnent des malaises que l'on peut retrouver dans les discours des futurs enseignants et des enseignants débutants. Ces inconforts manifestés sont parfois en lien avec l'épistémologie personnelle (Fortier et Therriault, 2019a) comme l'utilisation nécessaire de matériels didactiques dans les stages, l'utilisation d'une stratégie inventée dans l'apprentissage des opérations mathématiques, un projet différent à l'éducation des adultes qui n'évalue pas directement les savoirs, le bagage pédagogique et didactique de l'enseignant qui est accompagné (avec ou sans formation pédagogique, avec ou sans formation disciplinaire) ainsi que le contexte dans lequel il est placé pour exercer sa profession (expert dans sa discipline au collégial, culture du milieu scolaire). Ces inconforts viennent les déstabiliser dans leurs croyances et ils doivent s'adapter aux différentes situations vécues dans le milieu de la pratique en trouvant un certain équilibre entre leurs croyances et leur pratique.

3. Pour plus d'informations, consulter le site : <https://communagir.org/contenus-et-outils/>

Outre les éléments liés à l'épistémologie personnelle, il y a également la question du temps qui ressort dans les difficultés mentionnées par les intervenantes, car peu de moments sont mis en place pour permettre la réflexion des enseignants sur leurs croyances et leurs pratiques. Cette situation liée au temps de réflexion, peu présent dans les milieux, pourrait ainsi freiner ou remettre en question le choix professionnel des futurs enseignants et des enseignants débutants.

Discussions ou échanges selon les conceptions et les pratiques

Les intervenantes mentionnent néanmoins différentes occasions qui ont été mises en place pour mener une réflexion sur les pratiques des futurs enseignants et des enseignants débutants, selon leurs ordres d'enseignement. Ainsi, l'analyse réflexive et les discussions en dyade ou en triade sont favorisées dans l'accompagnement des stagiaires en formation initiale en enseignement. Pour les enseignants débutants en éducation aux adultes et en enseignement au collégial, on met en place des discussions de groupes ou des rencontres individualisées d'accompagnement ainsi que des CAP. Pour l'accompagnement des enseignants débutants au secondaire, différentes formes de rencontre sont utilisées selon les panélistes, par exemple, une rencontre avec un conseiller pédagogique, des discussions en groupe, des rencontres en CAP. Ces dispositifs servent à échanger et à réfléchir sur différentes problématiques issues des pratiques effectives des enseignants et constituent ainsi des occasions de réflexion sur les croyances et les conceptions pédagogiques et didactiques des enseignants. Ces activités s'inscrivent donc dans le développement professionnel (Mukamurera, 2014) des futurs enseignants et des enseignants débutants. Elles peuvent les aider dans leur réflexion et la mise en place de pratiques peut-être plus adaptées à la culture du milieu dans lequel se trouvent ces enseignants.

Accompagnement offert selon les besoins des futurs enseignants et des enseignants débutants

Dans l'accompagnement offert par les intervenantes, il ressort différents rôles que les accompagnateurs peuvent adopter. Parfois, ils devront agir comme un guide, un soutien ou un catalyseur, en posant des questions pour orienter la discussion et permettre la réflexion des enseignants accompagnés sur leurs croyances et leurs conceptions. Ces questions peuvent aussi servir à trouver une solution, ou encore des réponses, dans une situation plus difficile lors d'échanges dans une triade entre stagiaire, enseignant associé et superviseur ou encore lors d'une CAP qui a pour but d'aider un collègue vivant une difficulté. Lors de ces rencontres d'accompagnement, qui peuvent également être individualisées, les intervenantes aident les futurs enseignants et les enseignants débutants à mettre des mots sur les principes régissant leur pratique dans le milieu et les guident afin de mieux articuler ceux-ci avec leurs croyances personnelles (Fortier et Therriault, 2019a).

À d'autres moments, le rôle de l'accompagnateur pourra être d'apporter des connaissances théoriques pour alimenter la réflexion ou faire des liens entre des concepts et la pratique rejoignant ainsi les rôles de l'accompagnateur définis par Potvin (2016). Il faut ajouter ici que les enseignants veulent surtout parler et échanger sans se faire juger par leurs collègues. L'accompagnateur doit donc aussi avoir des habiletés en ce sens en plus de la facilité à mettre les enseignants en confiance afin qu'ils puissent échanger réellement et avoir un regard plus critique sur leurs pratiques.

Conclusion

Les constats tirés de l'analyse des discours des panélistes lors de la table ronde, portant sur leurs expériences d'accompagnement de futurs enseignants ou d'enseignants débutants, résultent d'une analyse des ressemblances et des différences dans les différentes interventions afin d'en faire ressortir des idées ou des pratiques inspirantes pouvant guider une réflexion sur l'accompagnement de futurs enseignants et d'enseignants débutants. Ces interventions présentent des exemples d'accompagnement tels que vécus dans divers milieux de pratique et plusieurs éléments émergeant de cette analyse sont aussi présents dans les écrits scientifiques. Il semble évident que les enseignants doivent avoir des occasions de réfléchir sur leurs croyances et conceptions en lien avec leurs pratiques pouvant se présenter sous différentes formes et variant selon les ordres d'enseignement.

Ces occasions de formation pourraient constituer autant de moments pour exprimer les malaises ressentis par les futurs enseignants et les enseignants débutants, et ainsi, peut-être freiner le décrochage trop élevé des enseignants au cours des premières années de leur insertion professionnelle. Il pourrait être intéressant de réaliser des recherches plus poussées sur les différents dispositifs mis en place afin de cerner les apports et les limites de ceux-ci pour le développement professionnel des enseignants débutants et leur accompagnement dans l'articulation de leurs croyances et leurs pratiques effectives. Une recherche sous la coordination de G. Therriault (CRSH, 2018-2023) est déjà en cours sur le sujet et sera publiée bientôt (Vivegnis et al., sous presse).

Bibliographie

- Altet, M. (2008). Enseignants (pratiques professionnelles des). Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 253-257). Presses universitaires de France.
- 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.
- 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.
- Aypay, A. (2011). The adaptation of the teaching-learning conceptions questionnaire and its relationship with epistemological beliefs. *Educational Sciences: Theory et Practice*, 11(1), 21-29.
- Bartos, S. A. et Lederman, N. G. (2014). Teachers' knowledge structures for nature of science and scientific inquiry: Conceptions and classroom practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(9), 1150-1184.
- Brissiaud, R. (2005). Comment les enfants apprennent à calculer? Retz.
- Chan, K.-W. et Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831.
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement: éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. Introduction. *Phronesis*, 1(3), 4-18.
- Doudin, P.-A., Pons, F., Martin, D. et Lafortune, L. (2003). Croyances et connaissances: analyse de deux types de rapports au savoir. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en mathématiques, sciences et technologies* (p. 7-26). Presses de l'Université du Québec.
- Dufour et Therriault, G. (2019). L'accompagnement des enseignants: perspectives des accompagnateurs et des accompagnés selon le continuum de développement professionnel. *Éducation & Formation*, e-315, 10-12.
- Elby, A. et Hammer, D. (2001). On the substance of a sophisticated epistemology. *Science Education*, 85, 554-567.
- Fives, H. et Buehl, M. M. (2017). The functions of beliefs: Teachers' Personal Epistemology on the Pinning Block. Dans G. Schraw, J. L. Brownlee, L. Olafson et M. VanderVeldt (dir.), *Teachers' Personal epistemologies. Evolving Models for Informing Practice. A Volume in: Current Perspectives on Cognition, Learning and Instruction* (p. 25-54). Information Age Publishing (IAP).
- Fortier, S. et Therriault, G. (2019a). Soutenir le développement professionnel d'enseignants débutants: premières assises d'un dispositif d'accompagnement pour l'arrimage entre les croyances et les pratiques. *Éducation & Formation*, e-315, 114-128.
- Fortier, S. et Therriault, G. (2019b). « Une différence entre ma tête, mon cœur et mon cours »: une étude de cas sur les interrelations entre l'épistémologie personnelle, les croyances pédagogiques et les pratiques enseignantes. Dans P. Guibert, X. Dejemeppe, J. Desjardins et O. Maulini (dir.), *Questionner et valoriser le métier d'enseignant. Une double contrainte en formation* (p. 55-63). De Boeck.
- Fosnot, C.T. et Dolk, M. (2010). Jeunes mathématiciens en action. Construire le sens du nombre, l'addition et la soustraction. Chenelière éducation.

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

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

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

Houssaye, J. (2014). Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie. ESF.

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

Levin, B. B. (2015). The Development of Teachers' Beliefs. Dans H. Fives et M. G. Gill (dir.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (p. 48-64). Routledge.

Lunn, J., Walker, J. et Mascadri, J. (2015). Personal Epistemologies and Teaching. Dans H. Fives et M. G. Gill (dir.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (p. 319-335). Routledge.

Martineau, S., Vallerand, A.-C., Portelance, L. et Presseau, A. (2011). Les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 61-88). CEC.

Mastracci, A et Philie D. A. (2019). Le groupe de codéveloppement professionnel : apprendre les uns des autres. *Pédagogie collégiale*, 32(2), 30-31. <https://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/ideecommecca-vol.32-2.pdf>

Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : éclairage théorique et états des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (Ed.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (p. 23-48). Presses de l'Université du Québec.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (2013). Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage. http://www.oecd-ilibrary.org/education/resultats-de-talis-2013_9789264214293-fr

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (2019). Résultats de TALIS 2018 : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie (Volume I). <https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>

Paul, M. (2016). La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques. De Boeck.

Potvin, P. (2016). Rôles et responsabilités en accompagnement. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3452189>

Prud'homme, A. C. (2015). Apprendre de ses expériences professionnelles grâce à une démarche de résolution de problèmes. *Pédagogie collégiale*, 28(4), 38-44. <https://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/prudhomme-vol.28-4.pdf>

Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2015). Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ? Une synthèse des connaissances. Gouvernement du Québec.

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. et Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126.

Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. et Baumert, Y. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177.

Stan, S. A., Stancovici, V. et Palos, R. (2013). Teachers' Attitude Toward Continuous professional training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 1722-1726.

Tang, S. Y. F., Wong, A. K. Y. et Cheng, M. M. H. (2012). Professional learning in initial teacher education: Vision in the constructivist conception of teaching and learning. *Journal of Education for Teaching*, 38(4), 435-451.

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

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

Vivegnis, I., Therriault, G. et Lavoie, C. (accepté). Bénéfices perçus d'un mentorat enseignante-chercheuse au regard des tensions entre croyances et pratiques vécues en début de carrière. Dans A. Araújo-Oliveira et É. Tremblay-Wragg (dir.), *Des pratiques inspirantes au cœur de la formation à l'enseignement*. Presses de l'Université du Québec.

Vygotski, L. (1997). Pensée et langage. La Dispute.