

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

**Des pratiques aux connaissances pédagogiques des
enseignants : les sources et les modes de construction de
la connaissance ouvragée**

Thèse présentée par

Anne Vause

en vue de l'obtention du grade de
Docteur en sciences psychologiques et de l'éducation

Promoteur de thèse :

M. Vincent Dupriez
Louvain

Professeur à l'Université catholique de

Comité d'encadrement :

Mme Dominique Lafontaine
M. Léopold Paquay
Louvain

Professeur à l'Université de Liège

Professeur à l'Université catholique de

Mai 2011

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	3
PRÉAMBULE.....	5
PARTIE 1 :_NOTE DE SYNTHÈSE.....	7
Introduction.....	9
1. Les pratiques pédagogiques des enseignants de l'école primaire: un tour d'horizon en terme d'efficacité.....	13
1.1. Les recherches sur l'efficacité des pratiques pédagogiques	13
1.2. L'efficacité différenciée des pratiques pédagogiques	15
1.3. Des pratiques influencées par les cognitions ?	17
2. Connaissances et croyances des enseignants : un état des lieux	19
2.1. Les croyances des enseignants.....	20
2.2. Les connaissances des enseignants.....	22
2.3. La connaissance ouvragée des enseignants	27
3. La connaissance ouvragée des enseignants évolue-t-elle ?.....	28
3.1. Une connaissance qui se construirait très tôt.....	33
3.2. La formation initiale peut-elle contribuer à modifier les croyances et connaissances des enseignants ?	38
3.3. La formation : un outil de médiation ?.....	44
3.4. Des enseignants baignés dans une culture.....	45
4. La construction de la connaissance ouvragée : entre apprentissage spontané et apprentissage encouragé.....	47
Conclusion et perspectives.....	53
Bibliographie.....	57

PARTIE 2 : ARTICLES

ARTICLE 1: L'efficacité différenciée des pratiques sur les performances en mathématiques des élèves de sixième primaire en Belgique francophone

ARTICLE 2: Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants

ARTICLE 3: L'impact de la formation initiale sur la connaissance ouvragée des enseignants de l'école primaire

ARTICLE 4: Les croyances et connaissances des enseignants de l'école primaire à propos de l'acte d'enseigner

REMERCIEMENTS

Arrivée au terme de la rédaction de ma thèse, je peux maintenant mesurer le chemin parcouru. Bien que j'en sois l'actrice principale, je pense que ce travail n'aurait pu aboutir sans les personnes que j'ai eu l'occasion de rencontrer tout au long de ce parcours.

Je tiens avant tout à remercier Vincent Dupriez, mon promoteur. Sa disponibilité, ses relectures attentives et ses conseils judicieux ont sans aucun doute contribué à la qualité de ce travail. Par ailleurs, ses qualités humaines, son écoute et son soutien m'ont permis de rester motivée et d'aller jusqu'au bout.

Dominique Lafontaine et Léopold Paquay, membres de mon comité d'accompagnement, ont également contribué à alimenter ma réflexion de par leurs conseils et critiques constructives.

Je remercie aussi Catherine Van Nieuwenhoven et Thierry Piot d'avoir accepté de faire partie de mon jury et de se pencher sur mon travail.

Merci aux enseignants qui ont accepté de me rencontrer et de me donner de leur temps. Delphine Gengoux et Jean-Christophe Feron, étudiants à la Fopa, ont été une aide précieuse dans la récolte de ces données.

La rédaction d'une thèse est un travail de longue haleine, avec des hauts et des bas, des moments pénibles et d'autres plus sereins. Mes collègues du « couloir » ont très certainement contribué à rendre agréable ce travail au quotidien.

Enfin merci à ma famille et belle-famille, pour leur soutien et leurs coups de main qui m'ont permis de terminer cette thèse malgré les virus hivernaux de mes enfants.

Christophe, Émile et Antoine, merci à vous aussi pour le bonheur que vous me procurez tous les jours.

PRÉAMBULE

Cette thèse se compose de deux parties distinctes. Dans la première partie, nous présentons une note de synthèse faisant état, dans un premier temps, de la littérature relative à l'efficacité des enseignants et de leurs pratiques pédagogiques. Dans un second temps, sur base du constat que tous les enseignants ne mettent pas en place le même type de pratiques et que celles-ci ne sont pas toutes également efficaces, nous nous sommes tournée vers les cognitions des enseignants afin de saisir, en amont, ce qui guide leurs pratiques. Les concepts employés par les chercheurs pour aborder les cognitions des enseignants sont particulièrement nombreux et variés. Toutefois, les termes de connaissances et croyances reviennent fréquemment dans la littérature. Après nous être arrêtée sur une définition de ces termes, nous proposons de nous centrer sur le terme de connaissance ouvragée qui, à nos yeux, reflète le mieux le savoir que mobilisent les enseignants. A partir de cette définition, nous poursuivons notre réflexion en proposant une compréhension originale de la manière dont évolue et se transforme la connaissance ouvragée des enseignants. Pour ce faire, nous nous adossons à l'approche vygotskienne du développement. Cette approche ne se veut pas le cadre théorique de notre thèse à proprement parler mais constitue plutôt une toile de fond, offrant un éclairage nouveau aux différents courants qui contribuent à expliquer l'origine de la connaissance ouvragée des enseignants. Nous nous référons en particulier aux approches biographiques, à la théorie néo-institutionnaliste ainsi qu'aux différentes recherches s'intéressant à l'impact de la formation des enseignants. Par ailleurs, l'approche vygotskienne met l'accent sur l'importance de l'histoire et de la culture dans la construction de l'individu. Ces deux aspects nous semblent primordiaux et nécessitent que l'on en tienne compte dès lors que l'on s'intéresse aux cognitions des enseignants et à l'origine de celles-ci.

La seconde partie de la thèse est composée de quatre articles scientifiques. Le premier, en lien avec la première partie de la note de synthèse, a trait à une analyse statistique visant à identifier s'il existe certaines pratiques pédagogiques plus efficaces que d'autres pour l'enseignement des mathématiques à l'école primaire en Belgique francophone. Cet article a été publié dans le *Canadian Journal of Behavioural Science* (Vause, Dupriez & Dumay, 2010). Les deux articles suivants relatent une recherche qualitative que nous avons menée auprès de 42 enseignants et futurs enseignants de l'école primaire et visant à identifier le type de connaissances qu'ils mobilisent et la manière dont celles-ci se sont construites. Le deuxième article est général, proposant une large revue de littérature sur les termes de croyances et connaissances ainsi que sur les différentes approches qui se sont intéressées à leur origine. Nous présentons ensuite les résultats de notre propre recherche. Cet article est paru sous la forme d'un *Cahier de Recherche en Education et Formation*

(Vause, 2010). Le troisième article fait lui plus explicitement référence à l'impact de la formation initiale des enseignants sur la construction de leur connaissance ouvragée. Il n'a pas encore été soumis. Enfin, le dernier article, publié dans la revue *Education & Formation* (Vause, 2010), propose une brève revue de littérature des recherches ayant trait aux connaissances et croyances des enseignants ainsi qu'une définition personnelle de ces deux concepts. Nous y faisons également état de nos hypothèses quant à l'origine de la connaissance ouvragée des enseignants. Les éléments abordés dans cet article sont plus largement développés dans le deuxième article.

Les références à ces articles dans la note de synthèse sont signalées par un encadré. Tous ces articles ont nourri la réflexion présentée dans la note de synthèse.

PARTIE 1
NOTE DE SYNTHÈSE

Introduction

A l'heure actuelle, dans le champ éducatif, de nombreuses recherches traitent de l'efficacité. Efficacité des enseignants, des établissements, des pratiques pédagogiques ; il s'agit de comprendre les conditions qui permettent à un élève d'apprendre de façon optimale. Ces recherches se sont au départ principalement attachées à mettre en avant les caractéristiques de l'enseignant efficace, c'est-à-dire l'enseignant qui fait effectivement progresser ses élèves. Plusieurs recherches ont en effet mis en évidence l'existence d'un effet-maître (Bressoux, 2006) : ce qui fait la différence pour expliquer la réussite des élèves c'est l'enseignant auquel ils sont confrontés. Par la suite, les chercheurs ont nuancé cet effet-maître ; il existe d'autres paramètres non négligeables pour comprendre la réussite ou non des élèves : le nombre d'élèves par classe, le niveau socio-culturel moyen de la classe, le climat de discipline, ... Bien plus qu'un effet-maître, c'est plutôt d'un effet-classe qu'il faut parler. Les recherches issues du courant de l'*Educational Effectiveness Research* (Campbell, Kyriakides, Muijs & Robinson, 2004) se sont principalement attachées, à l'aide de modèles multi-niveaux, à mesurer les différences entre classes et ainsi à identifier si certaines caractéristiques des classes sont plus favorables que d'autres à l'apprentissage des élèves. Les résultats de ces études montrent qu'il existe bel et bien des différences entre classes : toutes les classes ne sont pas égales et selon la classe où ils sont scolarisés, les élèves ont plus ou moins de chance de réussir leur année scolaire. Une des hypothèses pour expliquer la persistance de ces différences résiduelles serait de les imputer aux pratiques pédagogiques des enseignants. En effet, tous les enseignants ne mettent pas en place le même type de pratiques et cet aspect permettrait peut-être de comprendre les différences entre élèves. Dans la première partie de cette note de synthèse, nous nous sommes plus particulièrement intéressée aux pratiques pédagogiques des enseignants de l'école primaire. Après avoir recensé les recherches relatives à l'efficacité des pratiques pédagogiques, nous déployons plus en détail une recherche que nous avons menée en Communauté française de Belgique et visant à identifier si certaines pratiques étaient plus efficaces que d'autres. Au-delà de ces résultats, nous avons également porté notre attention sur l'hypothèse d'une efficacité différenciée des pratiques pédagogiques : certaines pratiques seraient-elles plus efficaces dans certains contextes que dans d'autres ? Nous relatons brièvement ces résultats dans la première partie de cette note de synthèse, ils sont plus largement exposés dans *l'article 1 : L'efficacité différenciée des pratiques pédagogiques sur les performances en mathématiques des élèves de sixième primaire en Belgique francophone* (Nause, Dupriez & Dumay, 2010).

Cette première partie consacrée à l'étude de l'efficacité des pratiques pédagogiques des enseignants nous a permis de tirer deux conclusions : d'une part les pratiques pédagogiques des enseignants peuvent faire la différence et contribuer à expliquer

les écarts de résultats entre élèves. D'autre part, s'il existe des différences entre élèves et entre classes et que ces différences sont en partie expliquées par les pratiques des enseignants, cela signifie qu'ils ne mettent pas tous en place le même type de pratiques. Nous faisons le postulat que pour comprendre ces différences entre enseignants, nous devons aller chercher en amont et identifier les cognitions qui guident leurs pratiques. Nous envisageons les cognitions comme des activités mentales de traitement de l'information orientées par des objectifs et reposant sur une représentation personnelle de la situation (Richard, J-F., 1990). En ce sens, elles combinent des dimensions à la fois objectives et subjectives. On peut y ajouter une dimension intersubjective dans la mesure où bien souvent les individus tiennent compte des représentations d'autres sujets pour traiter l'information. Beaucoup de recherches se sont intéressées aux cognitions des enseignants sans pour autant proposer de consensus quant à la manière d'envisager celles-ci. A partir des concepts de connaissances et croyances, qui nous semblent les plus optimaux pour décrire la pensée des enseignants, nous faisons le point, dans la seconde partie de cette note de synthèse, sur cette littérature. Ceci nous conduit à proposer le terme de connaissance ouvragée (terme que nous empruntons à Mary Kennedy (1983) et traduit de l'anglais *working knowledge*) pour décrire la connaissance qui guide les enseignants dans leur pratique quotidienne. Nous envisageons cette forme de connaissance comme une connaissance pour et par le travail dans la mesure où elle instruit le travail des enseignants et dans le même temps, elle s'alimente de ce travail. Nous faisons état de cette revue de littérature dans l'article 4 : *Les croyances et connaissances des enseignants de l'école primaire à propos de l'acte d'enseigner* (Vause, 2010a).

Enfin, dans la troisième partie de la note, nous nous sommes attachée à essayer de comprendre d'où venaient les différences entre enseignants et plus particulièrement à expliquer comment se construisait leur connaissance ouvragée. Comment se fait-il que des enseignants ayant grosso modo tous suivi le même parcours de formation ne travaillent-ils pas tous de la même façon ? Les recherches de type biographique et les recherches sur les histoires de vie des enseignants apportent une part de réponse à cette question. En effet, ces recherches montrent que les croyances et connaissances des enseignants sont fortement influencées par leur vécu et plus particulièrement par leurs expériences scolaires et par les pratiques auxquelles ils ont été confrontés lorsqu'ils étaient élèves. A partir d'une recherche que nous avons menée auprès de 42 enseignants de l'école primaire, nous avons essayé de comprendre comment le parcours personnel et professionnel des enseignants participait à la construction de leur connaissance ouvragée. Cette analyse s'appuie principalement sur l'article 2 : *Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants* (Vause, 2010b).

Ce type de conclusion implique-t-il une forme de déterminisme ? Les enseignants seraient-ils contraints de répéter inlassablement ce qu'eux-mêmes ont vécu et

connu ? Nous ne le pensons pas. A l'aide de l'approche vygotkienne nous montrons que la connaissance ouvragée des enseignants est le résultat d'un apprentissage et qu'elle n'est donc jamais figée une fois pour toute. Tout au long de leur vie professionnelle, les enseignants continuent à apprendre et leurs connaissances évoluent donc sans cesse. La dernière partie de la note de synthèse s'intéresse en particulier aux dispositifs de formation initiale dont l'objectif est précisément de faire apprendre et de faire évoluer les conceptions des futurs enseignants. Malgré les conclusions pessimistes de la grande majorité des recherches anglo-saxonnes que nous avons recensées, nous montrons que la formation initiale en Communauté française de Belgique participe à l'élaboration de la connaissance ouvragée des enseignants, principalement via la transmission des normes culturelles propres au champ éducatif. Nous avons en effet pu mettre en évidence une grande homogénéité dans le discours des enseignants, témoignant par là de la prégnance de ces normes culturelles. Ces résultats sont plus largement discutés dans l'article 3 : *L'impact de la formation initiale sur la connaissance ouvragée des enseignants de l'école primaire* (2011).

1. Les pratiques pédagogiques des enseignants de l'école primaire: un tour d'horizon en terme d'efficacité

Avant de nous intéresser à l'efficacité des pratiques pédagogiques des enseignants, il nous paraissait important de définir ce que nous entendions par 'pratique pédagogique'. Ce terme est en effet souvent utilisé par les chercheurs et il importe de se mettre d'accord sur une définition commune avant de poursuivre notre travail de recherche. A la suite de Blin (1997), nous envisageons les pratiques des enseignants comme :

Des systèmes complexes d'action et de communication socialement investis et soumis simultanément à des enjeux socialement et historiquement déterminés et à l'incertitude propre aux interactions entre des individus participant aux activités d'un même contexte professionnel (Blin, 1997, p. 142).

Cette définition nous semble particulièrement pertinente car elle replace les pratiques dans leur contexte. Les pratiques professionnelles sont individuelles mais en même temps elles dépendent des interactions de l'enseignant avec ses collègues et avec ses élèves et plus largement avec le système éducatif. D'autre part, Blin insiste sur le caractère situé des pratiques : elles sont le fruit d'une histoire et d'une culture.

L'efficacité des pratiques pédagogiques des enseignants est donc également à envisager sous cet angle. Il s'agit d'étudier quelles sont les pratiques qui ont pu démontrer une efficacité particulière, c'est-à-dire à provoquer un apprentissage réel chez les élèves. Mais cette efficacité reste bien sûr dépendante d'un contexte bien précis. En ce sens, nous étudierons plus particulièrement l'hypothèse selon laquelle certaines pratiques seraient plus efficaces dans certains contextes que dans d'autres.

1.1. Les recherches sur l'efficacité des pratiques pédagogiques

L'intérêt pour les pratiques pédagogiques des enseignants n'est pas neuf et de nombreuses recherches se sont attachées à décrire les pratiques les plus efficaces. Dans les années 70 déjà, des recherches de type processus-produit avaient mis en relation les comportements de l'enseignant (processus) avec l'apprentissage des élèves (produit) (Rosenshine, 1971 ; Bloom, 1979). Par la suite, des synthèses de recherches plus récentes (Van Damme, J., De Fraine, B., Van Landeghem, G., Opendakker, M.C. & Onghena, P., 2002 ; Gauthier, 1997) sont venues confirmer que l'enseignant, notamment par le biais de la gestion de la classe et de l'enseignement, affecte directement l'apprentissage des élèves. Dans de telles

recherches, l'efficacité est appréhendée comme la capacité des enseignants à élever le niveau moyen des élèves (Bressoux, 2006). De la sorte, un enseignant sera jugé efficace si, en moyenne, il fait parvenir ses élèves à un niveau de connaissances supérieur à celui atteint par des élèves comparables (au regard de leurs connaissances en début d'année scolaire, par exemple) fréquentant d'autres classes. Bressoux (2007) constate que l'efficacité d'un enseignant n'est pas liée à une seule discipline ou n'est pas le résultat d'une rencontre ponctuelle avec un groupe d'élèves bien spécifique. Au contraire, les enseignants efficaces ont tendance à l'être toutes disciplines confondues (du moins en ce qui concerne les disciplines classiques) et cette efficacité est souvent stable dans le temps. Il nuance toutefois ses propos en rappelant que *l'efficacité est toujours le produit d'une interaction entre un enseignant et des élèves* (Bressoux, 2007, p. 100).

L'enseignant n'est en effet pas le seul maître à bord et beaucoup d'autres aspects sont à prendre en compte pour évaluer l'efficacité des pratiques pédagogiques telles que le nombre d'élèves, leurs caractéristiques socio-économiques, leurs acquis ... C'est en fait bien souvent un effet-classe plus qu'un effet-maître que l'on mesure. Selon Bressoux (2007), 10 à 20 % de la variation des acquisitions des élèves peut être attribuée à la classe dans laquelle ils sont scolarisés. Pour pouvoir identifier l'influence spécifique des pratiques pédagogiques, il est nécessaire de mettre en place des dispositifs d'étude multi-variés permettant d'isoler les pratiques pédagogiques des autres facteurs et de mesurer leur effet « toutes choses égales par ailleurs ».

De telles études ont montré que l'effet des pratiques enseignantes sur l'apprentissage des élèves est un fait bien réel tant en Belgique francophone (Vause, Dupriez & Dumay, 2010) que sur le plan international (Seidel & Shavelson, 2007 ; Rowan, Correnti & Miller, 2002 ; Kyriakides, 2007). Ce sont en particulier les travaux développés dans le domaine de l'« *Educational Effectiveness Research* » et plus particulièrement les recherches concernant le « *Teacher Effectiveness* » qui s'intéressent à l'impact de facteurs de classe, comme les méthodes d'enseignement ou les attentes de l'enseignant, sur la performance des élèves (Campbell, Kyriakides, Muijs et Robinson, 2004). De telles recherches ont montré que des facteurs tels que le climat de discipline et de travail en classe, le temps réel d'apprentissage, les opportunités d'apprentissage, la qualité de l'instruction, le caractère structuré de l'apprentissage, les feedbacks donnés aux élèves et des attentes élevées des enseignants sont des paramètres favorables aux apprentissages (Campbell & al., 2004 ; Opdenakker & Van Damme, 2006 ; Kyriakides, Campbell et Gagatsis, 2000).

Pour notre part nous avons mené une recherche quantitative auprès de près de 2528 élèves de sixième primaire répartis dans 117 classes au sein de 52 écoles du réseau libre catholique de la communauté française de Belgique. L'objectif de cette

recherche était d'identifier les pratiques enseignantes efficaces au regard des résultats des élèves en mathématiques en fin d'année, et ce en tenant compte du niveau initial des élèves ainsi que de leur milieu socio-culturel. Notre analyse repose sur pas moins de 1977 élèves et 117 enseignants de sixième primaire. Nous avons mené notre recherche en trois temps. Dans un premier temps, en septembre 2005, nous avons mesuré, à l'aide de questionnaires, les connaissances des élèves en mathématiques lors de leur entrée en sixième primaire. Dans un second temps, en milieu d'année (mars 2006), nous avons recueilli des informations relatives au vécu scolaire, aux caractéristiques culturelles des élèves ainsi qu'aux pratiques et aux représentations pédagogiques des enseignants. Enfin, en fin d'année (juin 2006), nous avons retesté les connaissances mathématiques des élèves de sixième primaire. Cette dernière mesure des acquis correspond à notre variable dépendante. Toutes les variables étudiées peuvent en fait se répartir en deux niveaux, le niveau des élèves (variables de niveau 1) et le niveau des classes (variables de niveau 2). Cette distinction entre variables de niveaux 1 et 2 est nécessaire pour mener une analyse multiniveaux, nous permettant de mesurer l'effet des pratiques « toutes choses égales par ailleurs ». Les variables de niveau 1 recouvrent les deux mesures des acquis des élèves en mathématiques (en début et en fin d'année scolaire) ainsi que le capital culturel des élèves (indice calculé sur base du diplôme des parents et du nombre de livres présents à la maison). Les variables de niveau 2 sont constituées de la variable « composition de classe » (correspondant à la moyenne du score factoriel de capital culturel des élèves de chaque classe) et des variables « classe » et « enseignant » (correspondant aux pratiques « déclarées » et récoltées au travers des questionnaires distribués aux enseignants). Les variables « classe » concernent le climat de discipline et le rythme des cours (variables classiques dans les recherches de type « *school effectiveness* »), les variables « enseignant » concernent plus précisément trois variables : le suivi des apprentissages, les pratiques de métacognition et de mobilisation des représentations des élèves (ces deux dernières variables correspondent à un courant pédagogique très prégnant en Belgique francophone, le socioconstructivisme).

Au regard de nos analyses, il est apparu que les élèves bénéficiant d'un rythme d'apprentissage soutenu et de conditions de discipline favorables avaient de meilleurs résultats, toutes choses égales par ailleurs (Vause et al., 2010, voir *article 1*).

1.2. L'efficacité différenciée des pratiques pédagogiques

Dans la littérature internationale, les variables sources d'efficacité ont le plus souvent été étudiées et présentées comme des facteurs universels dont l'efficacité devrait se manifester quel que soit le contexte d'enseignement. Ce n'est que récemment (Kyriakides, 2007) que certains travaux ont accordé du crédit à

l'hypothèse selon laquelle les variables éducatives efficaces ne sont pas nécessairement les mêmes en fonction des milieux socio-culturels, ou plus largement des environnements socio-éducatifs. A ce titre, nous avons la « chance », en Belgique francophone, de pouvoir observer d'importantes différences en termes de composition de classes (et d'écoles). Plusieurs travaux basés sur des bases de données internationales (Dupriez & Vandenberghe, 2004 ; OCDE, 2005) ont en effet montré que c'est en Communauté française de Belgique que les différences de population entre établissements scolaires et entre classes sont parmi les plus importantes des pays membres de l'OCDE, au regard d'un indicateur socio-culturel comme le diplôme des parents, par exemple. Nous avons donc ici, plus qu'ailleurs, une variance importante dans la composition socio-culturelle des classes et des écoles et la possibilité d'étudier dans quelle mesure les facteurs d'efficacité varient en fonction du milieu socioculturel.

Dans l'étude que nous avons citée précédemment, nous avons également cherché à identifier des pratiques de classe qui auraient un effet différent sur l'apprentissage des élèves selon que ceux-ci sont scolarisés dans une classe « favorisée » ou « défavorisée » (sur le plan du capital culturel moyen des élèves de cette classe). En d'autres mots, il s'agissait d'évaluer dans quelle mesure l'effet des variables « classe » et « enseignant » dépendaient de la variable « composition de classe ». Ce type d'analyse correspond à mesurer les effets d'interactions entre les variables. On peut considérer qu'il existe un effet d'interaction lorsque l'effet d'une variable est significativement différent selon la modalité de l'autre variable. Il ressort de nos analyses que certaines pratiques sont effectivement plus efficaces face à un public « défavorisé ». En particulier, nous avons mis en évidence l'effet positif d'un rythme de classe soutenu et d'un climat de discipline favorable ainsi que l'utilisation de pratiques visant à mobiliser les représentations des élèves dans les classes composées d'un public défavorisé (Vause et al., 2010, voir *article 1*).

Cette première étape de la recherche nous a permis d'une part de faire le point sur l'état de la recherche en matière d'efficacité des pratiques pédagogiques et d'autre part de mettre en évidence l'effet, en partie circonstancié, de certaines pratiques mobilisées par les enseignants en Belgique francophone. En particulier, un de nos résultats novateurs est d'avoir pu montrer que le fait de mobiliser les représentations des élèves est particulièrement efficace dans les classes « défavorisées ». De telles pratiques relèvent d'un courant pédagogique très prégnant actuellement en Belgique : le socioconstructivisme. La majorité des enseignants que nous avons interrogés adoptent des conceptions allant dans le sens de cette orientation pédagogique. Dans le cadre de notre recherche quantitative visant à étudier l'impact des pratiques pédagogiques des enseignants de sixième primaire sur les résultats de leurs élèves, nous avons en effet mis en évidence que la grande majorité d'entre eux utilisait des pratiques de métacognition et de mobilisation des représentations individuelles des élèves,

pratiques représentatives de l'approche socioconstructiviste (Dumay, Vause & Dupriez, 2007).

1.3. Des pratiques influencées par les cognitions ?

Ces résultats nous ont amené à nous demander ce qui avait conduit les enseignants à valoriser de telles conceptions et à les mettre en pratique. Doit-on y voir le fruit de leur formation pédagogique ? L'effet des réformes ou des programmes ? Ou bien, est-ce dans l'interaction avec leurs élèves que les enseignants ont construit ces conceptions et ces pratiques ?

Nous pensons que pour comprendre les pratiques pédagogiques des enseignants, il est important de bien saisir les connaissances qui sous-tendent celles-ci. Ce faisant, nous postulons que les croyances et connaissances des enseignants influencent leurs pratiques. Tout comme Blin (1997), nous estimons que l'intérêt majeur de l'étude des conceptions pédagogiques des enseignants tient à sa capacité de dévoiler des implicites orientant les pratiques. Bien que, dans le cadre de cette note de synthèse, nous ne nous intéressons pas réellement aux relations entre connaissances et croyances et pratiques pédagogiques, il nous paraît utile de faire le point sur les recherches qui attestent de cette relation.

Lorsque l'on s'interroge sur le lien entre pratiques pédagogiques et connaissances et croyances des enseignants, on peut envisager deux types de relation : soit ce sont les connaissances et croyances qui influencent les pratiques des enseignants, soit à l'inverse, les enseignants construisent leurs connaissances et croyances a posteriori, lorsqu'ils essayent de donner du sens à leurs actions. On rejoint là une opposition classique entre deux courants en psychologie sociale. La première possibilité décrite se rapproche de l'approche d'Abrieu qui considère que les acteurs sont auteurs de leurs pratiques et qu'ils contribuent à définir celles-ci en fonction de leurs opinions et représentations (Dupriez, 2007). La deuxième possibilité se rapproche davantage de l'approche de Beauvois et Joule qui considèrent que les représentations sont le produit de stratégies d'adaptation et de rationalisation a posteriori que les individus construisent pour rendre légitimes les comportements qu'ils ont adoptés (Dupriez, 2007). Ces deux hypothèses ne sont cependant pas totalement opposées dans la mesure où l'on peut considérer que les connaissances et croyances des enseignants sont, en partie, influencées par les conditions d'enseignement et que ces théories peuvent en retour influencer les pratiques d'enseignement (Kennedy, 2004).

Il nous semble que ce type de raisonnement rejoint en partie le modèle de la pensée et des actions des enseignants développé par Clark et Peterson (1986). Ce modèle a, selon leurs propres termes, valeur de modèle heuristique permettant de donner sens à la littérature relative aux processus de pensée des enseignants. Les

auteurs mettent en fait en concurrence les processus de pensée des enseignants et les processus d'action des enseignants ainsi que leurs effets observables. Clark et Peterson (1986) présentent ces deux processus comme des processus circulaires. Selon ces auteurs, le processus d'action des enseignants est composé de trois variables : le comportement de l'enseignant en classe, le comportement des élèves en classe et les résultats des élèves. Ces trois variables peuvent s'influencer mutuellement, les recherches relatives à l'efficacité des enseignants en attestent. Le processus de pensée des enseignants est lui aussi composé de trois variables : la planification (pensées avant et après l'action), les interactions et les prises de décision (pensées pendant l'action) et les croyances et connaissances des enseignants. Les deux premières variables se réfèrent au moment où le processus de pensée intervient. La troisième variable relative aux croyances et connaissances des enseignants fait référence aux savoirs des enseignants qui peuvent influencer les deux autres variables. L'inverse est vrai également : les étapes de planification et de prise de décision peuvent elles aussi influencer les croyances et connaissances des enseignants ; il s'agit donc bien d'un processus circulaire. Clark et Peterson (1986) précisent qu'il existe un lien réciproque entre ces deux processus : les processus de pensée des enseignants peuvent influencer leurs processus d'action et inversement.

Bien que le lien entre connaissances et croyances et pratiques pédagogiques ait été peu étudié de manière systématique par les chercheurs en sciences de l'éducation, beaucoup d'entre eux postulent implicitement que ce lien existe. Ils envisagent le plus souvent que ce sont les cognitions des enseignants qui engendrent leurs pratiques, suivant en cela la logique de l'approche cognitive. Selon Tardif et Lessard (1999), on peut supposer que l'enseignant se base sur plusieurs types de jugements pratiques pour structurer et orienter son activité professionnelle. Par exemple, il se base souvent sur des valeurs morales ou des normes sociales pour prendre une décision. Il s'appuie aussi sur des jugements qui relèvent de traditions scolaires, pédagogiques et professionnelles, qu'il a lui-même assimilées et intériorisées. Il se base enfin sur son expérience pour comprendre les situations présentes. Kennedy (2004) abonde dans le même sens. A la suite d'entretiens et d'observations de nombreux enseignants, elle a pu mettre en évidence que derrière l'interprétation que font les enseignants des situations éducatives, on peut repérer toute une série de « principes pratiques » (*principles of practice*). Ceux-ci définissent la manière dont l'enseignant envisage le comportement des élèves, son propre comportement, les relations entre élèves et enseignants, ... Selon Kennedy, ces principes s'accumulent au fil de l'expérience des enseignants. Certains de ces principes peuvent également provenir de la formation initiale de l'enseignant, de formations continues ou encore des programmes. Ces principes sont en lien avec un système de croyances et de valeurs dont l'enseignant est fortement imprégné et qui est peu malléable. Il s'agit de théories générales à propos de la manière dont les élèves apprennent, à propos de la motivation des élèves, de croyances relatives aux

rôles et responsabilités des enseignants ainsi que de croyances à propos de la matière à enseigner. Les enseignants font souvent référence à ces idées en les articulant à leurs propres expériences en tant qu'élève ou simplement à leur manière de concevoir l'existence. Par ailleurs, Kennedy (2004) précise que si les principes pratiques que les enseignants accumulent sont compatibles avec leur système de croyances, le mouvement inverse peut être vrai également. En effet, les principes pratiques que l'enseignant accumule peuvent servir à renforcer leur système de croyances et de valeurs. De plus, il est également possible que de nouvelles expériences bousculent et transforment les principes pratiques des enseignants et par là modifient leur système de croyances et de valeurs.

Dans la suite de cette note de synthèse, nous nous attacherons à analyser l'origine des connaissances et croyances des enseignants ainsi que la manière dont elles se construisent et dont elles évoluent. Nous faisons donc le choix de nous tourner vers une approche cognitive pour appréhender les pratiques enseignantes. L'approche cognitive considère que *les actions d'un individu sont en étroite relation avec des connaissances préalablement acquises et disponibles au sein de son système cognitif. Ces connaissances sont à la fois le soubassement des actions et une mémoire de ces mêmes actions* (Durand, 1996, p.172). Dans le champ éducatif, la théorie cognitive se penche sur l'analyse des conditions d'enseignement et d'apprentissage qui créent les probabilités les plus élevées de provoquer et de faciliter à la fois l'acquisition, l'intégration et la réutilisation des connaissances par ceux qui apprennent. L'approche cognitive s'intéresse donc aux connaissances à la fois des élèves et des enseignants (Gauthier et al., 1997) ; ce sont les connaissances des enseignants qui retiendront plus particulièrement notre attention.

2. Connaissances et croyances des enseignants : un état des lieux¹

Depuis un certain nombre d'années déjà, les chercheurs se sont intéressés aux cognitions des enseignants à travers les notions de croyances et de connaissances (Calderhead, 1996 ; Kagan, 1992 ; Pajares, 1992 ; Bromme et Tillema, 1995, cités par Saussez et Paquay, 2004). Ces deux notions, quoique relativement proches, recouvrent pourtant des réalités différentes.

Pour Fenstemacher (cité par Crahay & Fagnant, 2007) il y a une différence de statut épistémique entre ces deux termes. *Les connaissances supposent un accord entre les esprits et un ensemble de preuves et/ou d'arguments qui permettent de justifier la validité de la (ou des) proposition(s) retenue(s), ou au moins, sa (ou leur) plus grande plausibilité par rapport à*

¹ Nous tenons à remercier Frédéric Saussez pour sa relecture attentive, ses commentaires et critiques d'un texte antérieur relatif aux croyances et connaissances des enseignants et sur lequel cette partie de la thèse s'appuie.

d'autres conceptions relatives au même objet ou au même phénomène. Par extension, on peut dire que les croyances ne présupposent rien de tel : en particulier, les croyances souffrent de faiblesse au niveau de leur justification (Crahay & Fagnant, 2007, p. 83).

Abelson (1979, cité par Pajares, 1992) envisage lui quatre caractéristiques permettant de différencier les croyances des connaissances. Il s'agit du caractère expérientiel et personnel des croyances (les croyances correspondent à un cadre explicatif de l'expérience propre à l'individu), de leur caractère évaluatif (les croyances renferment des jugements, des valeurs), de leur structure épisodique (les croyances résident dans la mémoire épisodique et se composent de souvenirs d'expériences ou d'éléments culturels) et de leur caractère idéal (les croyances n'attendent généralement pas de consensus pour appuyer leur validité ou leur adéquation).

En ce qui nous concerne, nous considérons également que les croyances et les connaissances des enseignants sont deux réalités distinctes et dans la suite de ce texte, nous les présenterons séparément. Toutefois, il nous semble que l'on ne peut envisager les connaissances et les croyances comme deux catégories tout à fait hermétiques mais plutôt comme un continuum.

2.1. Les croyances des enseignants

La notion de croyance des enseignants, bien que souvent mobilisée par les chercheurs, souffre d'un manque important de conceptualisation. Selon Pajares (1992), la difficulté à étudier le concept des croyances des enseignants tient à des problèmes de définition ainsi qu'à l'existence de nombreuses conceptions différentes relatives aux croyances. Kagan (1992) abonde dans le même sens. Selon elle, il existe un nombre impressionnant de recherches relatives aux croyances des enseignants et les chercheurs emploient souvent des termes différents pour parler d'une même réalité. Selon les recherches, on retrouve en effet des termes tels que connaissances pratiques, orientations, perspectives, théories personnelles, théories implicites ...

L'importante revue de littérature consacrée aux croyances des enseignants réalisée par Pajares (1992) témoigne de cette diversité. Dans les lignes qui suivent, nous reprenons les définitions de croyances proposées par plusieurs auteurs, cités par Pajares. Clark (1988) conçoit les croyances des enseignants comme des *idées préconçues* et des *théories implicites*. Selon lui, ces croyances, accumulées au fil du temps par les enseignants sont issues de diverses sources : des expériences empiriques, des généralisations tirées à partir de l'expérience personnelle, des valeurs et des préjugés. Porter et Freeman (1986) parlent des *orientations* de l'enseignant. Ces orientations incluent, selon eux, les croyances de l'enseignant à

propos des étudiants et du processus d'apprentissage, à propos du rôle de l'école dans la société et à propos des enseignants eux-mêmes, du curriculum et de la pédagogie. Durand (1996) envisage les croyances des enseignants de manière relativement semblable. Pour lui, les croyances des enseignants portent sur *l'enseignement, les actions des élèves, l'apprentissage et les moyens de le favoriser, la meilleure façon de structurer une classe, sa propre capacité à assurer efficacement la fonction d'enseignant, la conception de la discipline qu'il enseigne et des contenus disciplinaires, les événements de la classe, le rôle de l'enseignant dans la classe et dans l'éducation des enfants, le rôle des parents et leurs relations avec l'école, la définition du bon enseignant, certains éléments ponctuels du programme, la discipline et les relations professeur-élèves* (Durand, 1996, p.187). Tabachnick et Zeichner (1984) différencient le concept de croyances des enseignants du concept de *perspectives* des enseignants. Selon ces auteurs, les croyances sont en fait des opinions des enseignants alors que les perspectives sont des interprétations réflexives des expériences. Ces interprétations sont définies socialement et déterminent les actions futures des enseignants. Il s'agit d'une combinaison de croyances, d'intentions, d'interprétation et de comportements qui interagissent continuellement. Selon Tabachnick et Zeichner, ces perspectives sont spécifiques à la situation et orientées par l'action. Goodman (1988) préfère également parler de perspectives de l'enseignant dans la mesure où deux enseignants peuvent éprouver les mêmes croyances à propos de l'enseignement mais les mettre en pratique différemment. Il a en effet pu observer que les stratégies d'enseignement choisies par de futurs enseignants reflétaient en fait les interprétations que chacun donnait à ses croyances. Pour Kagan (1992) les croyances des enseignants constituent une forme de connaissances personnelles généralement définies comme des *hypothèses implicites* à propos des élèves, de l'apprentissage, des classes et des matières à enseigner. Richardson (1996) définit les croyances comme des *pensées*, des *prémises*, des *propositions* ou encore des *assertions* portant sur des objets et des phénomènes du monde matériel ou mental ; ces pensées ou idées sont supposées possédées par le sujet qui les mobilise ou les formule.

Enfin, notons encore que toute une série de recherches, principalement menées en didactique des sciences et des mathématiques pointent le rapport affectif des enseignants à certaines disciplines. Il ressort de ces recherches que le rapport des élèves aux mathématiques et aux sciences est souvent négatif. Les futurs enseignants entameraient donc leur formation avec ce vécu difficile par rapport à l'enseignement de ces matières (Lafortune, Deaudelin, Doudin & Martin, 2003). Ce rapport affectif entache très certainement les croyances des enseignants et futurs enseignants par rapport à ces disciplines.

Malgré la grande variété de recherches, Kagan (1992) relève toutefois deux invariants relatifs à la notion de croyance : d'une part celles-ci sont stables, résistantes au changement et d'autre part, elles sont généralement associées à un style d'enseignement bien spécifique. Durand (1996), envisage une troisième

caractéristique des croyances, leur caractère individuel. En effet, les croyances reflètent les convictions personnelles des enseignants à l'égard de leur travail.

Certains chercheurs nuancent toutefois ce caractère personnel des croyances. Certaines d'entre elles sont en effet partagées par un grand nombre d'enseignants et agissent comme des normes culturelles. Pour Van den Berg (2002) par exemple, les croyances ont une forte composante cognitive dans la mesure où elles reflètent les opinions personnelles de l'enseignant à propos du processus d'enseignement et d'apprentissage et en même temps, elles s'appuient sur des configurations cognitives culturellement partagées.

Prenant appui sur la littérature, nous envisageons les croyances comme un réservoir de valeurs et d'idées sur lesquelles les enseignants s'appuient pour agir en situation et justifier leurs actions. Au sein de ces croyances, nous distinguons les croyances personnelles et les croyances partagées. Les croyances personnelles sont fortement liées à l'histoire d'un individu, il s'agit de valeurs qui ont imprégné sa vie et sur lesquelles il s'appuie constamment sans nécessairement se souvenir d'un lieu ou d'un moment précis où il aurait pu les acquérir. Un enseignant très marqué par l'ordre et l'organisation qui régnaient chez lui lorsqu'il était enfant peut avoir acquis la conviction que l'on n'apprend bien que si on est ordonné et organisé. Il veille donc à ce que sa classe soit rangée et à ce que les cahiers et autres fardes des élèves soient bien classés et ordonnés. Les croyances partagées font elles plutôt référence à des idées partagées par les membres d'un groupe (social, culturel, professionnel) et tenues pour vraies sans pour autant qu'elles aient été validées empiriquement. Chez les enseignants, il est par exemple courant de considérer que le redoublement des élèves est une mesure efficace, même si la littérature scientifique ne l'a jamais démontré².

2.2. Les connaissances des enseignants

Les recherches relatives aux connaissances des enseignants menées ces dernières années se sont surtout attachées à définir une base de connaissances en enseignement de manière à améliorer la formation des enseignants d'une part et à démontrer la complexité des tâches d'enseignement, montrant par là la professionnalité de ce métier, d'autre part (Calderhead, 1996). Bon nombre de débats ont émergé de ces recherches, posant la question de ce qui constitue la connaissance professionnelle des enseignants, la manière de la représenter et la façon dont elle est liée à la pratique.

Ces recherches ont permis de mettre à jour une série de catégories relatives aux connaissances des enseignants ; chacune d'entre elles a généré son propre champ de recherche. Selon Durand (1996), on peut décrire deux catégories de

² Voir à ce sujet, Draelants, 2006.

connaissances chez les enseignants : des connaissances théoriques, générales, propositionnelles, explicitables d'une part et des connaissances pragmatiques, spécifiques et non propositionnelles d'autre part.

Les connaissances théoriques

Ce type de connaissances s'acquiert principalement dans le cadre des études ou des formations continues. Il s'agit de connaissances codifiées et abstraites (Kennedy, 2002).

Shulman (1986) est un des premiers auteurs à s'être intéressé aux connaissances théoriques des enseignants. Il constate en effet que malgré qu'il soit communément admis que les connaissances des enseignants soient étendues et diversifiées, peu de chercheurs y ont prêté attention. Ce paradoxe l'a incité à parler de « paradigme manquant » pour qualifier les connaissances des enseignants. Afin de pallier à cette lacune, Shulman (1986) s'est intéressé à la manière dont les connaissances des enseignants se construisaient et évoluaient au cours de leur carrière. Il s'est principalement intéressé aux connaissances des enseignants à partir du contenu de celles-ci et il propose de distinguer trois catégories de connaissances : les connaissances disciplinaires (*subject content knowledge*), les connaissances didactiques (*curricular knowledge*) et les connaissances pédagogiques (*pedagogical content knowledge*).

Les connaissances disciplinaires concernent les connaissances théoriques relatives à la matière enseignée et la manière dont celles-ci est organisée dans l'esprit de l'enseignant. Ce type de connaissance est davantage présent chez les enseignants du secondaire dans la mesure où ceux-ci sont experts dans l'une ou l'autre discipline.

Les connaissances didactiques font référence à la connaissance des programmes et du matériel pédagogique en lien avec ces programmes. Ce type de connaissance s'acquiert essentiellement à travers les politiques institutionnelles. Il s'agit d'une description de ce que l'on attend des enseignants. Ceux-ci interprètent cependant souvent ces prescriptions à travers le filtre de leurs croyances et valeurs (Kennedy, 2002).

La catégorie des connaissances pédagogiques inclut les connaissances concernant le rôle de l'enseignant, les caractéristiques des élèves, la gestion de la classe et les stratégies pédagogiques. Calderhead (1996) précise que ce type de connaissance est relativement récent et coïncide avec le développement des théories de l'apprentissage et des théories relatives au développement de l'enfant dans le champ de la psychologie. Les connaissances pédagogiques correspondent aux illustrations, exemples et démonstrations que l'enseignant utilise pour enseigner une matière à ses élèves. Il s'agit également d'une connaissance relative aux erreurs

fréquemment commises par les élèves, aux difficultés de compréhension qu'ils peuvent rencontrer et à la manière dont l'enseignant peut les aider.

En somme, nous pourrions considérer que les deux premières catégories de connaissances constituent les connaissances **à** enseigner alors que la troisième catégorie fait plutôt référence aux connaissances **pour** enseigner. Malglaive (1990) parle à ce sujet de savoirs procéduraux, qu'il distingue des savoirs théoriques purs. Il considère en effet que les savoirs théoriques ne nous disent pas comment agir dans la pratique. Pour savoir comment se comporter avec ces savoirs théoriques, l'individu doit s'en référer à des savoirs procéduraux, qui eux guident l'action.

Les connaissances pédagogiques ou procédurales ont donc un statut tout à fait particulier dans la mesure où elles concernent directement la pratique mais s'acquièrent principalement dans les lieux de formation. Elles sont donc à la charnière entre les connaissances théoriques et les connaissances pragmatiques.

Les connaissances pragmatiques

Il s'agit ici de connaissances que les enseignants acquièrent grâce à leur expérience. Ce type de connaissance n'est pas toujours explicite et les enseignants n'en sont pas toujours conscients (Brown et McIntyre, 1993 cités par Calderhead, 1996). Dans la littérature, les auteurs appréhendent ce type de connaissance de différentes manières : connaissances artisanales (*craft knowledge*, Leinhardt, 1990), sagesse de la pratique (*wisdom of practice*, Shulman, 1986), connaissances pratiques personnelles (*personal practical knowledge*, Connelly & Clandinin, 1997).

Le terme « connaissances artisanales », utilisé par plusieurs auteurs pour désigner les connaissances que les enseignants acquièrent grâce à leurs expériences sur le terrain, évoque le modèle hiérarchique de la corporation dans lequel le maître transmet son art à son apprenti. Mais contrairement à ce modèle, l'enseignant travaille généralement seul. Dès lors, l'enseignant expérimenté ne transmet pas son savoir de manière explicite aux jeunes enseignants. Les enseignants ne font par conséquent pas toujours la distinction entre leurs propres opinions et des savoirs plus généraux. De plus, certaines connaissances artisanales peuvent être pertinentes dans certaines situations alors que d'autres situations les rendent obsolètes (Leinhardt, 1990). Cette notion de connaissances artisanales est donc finalement assez proche de la notion de croyance que nous avons définie plus haut.

L'intérêt pour ce type de connaissance a été initié en majeure partie par Schön dans son ouvrage de référence consacré au praticien réflexif (1983), dans lequel il contraste les connaissances académiques et les connaissances artisanales (ou connaissances dans l'action). Selon cet auteur, les professionnels se réfèrent très

rarement à la connaissance académique mais développent plutôt une large palette de connaissances artisanales, spécifiques au contexte. Celles-ci leur permettent de se baser sur leurs expériences passées pour définir et solutionner les problèmes qu'ils rencontrent.

Selon Leinhardt (1990), il existe une tension entre les connaissances générales spécifiques à une discipline et les connaissances acquises via la pratique. Les enseignants en tant que professionnels et praticiens sont inévitablement pris dans cette tension. Leur formation initiale valorise la théorie comme efficace et universelle. Dès lors, cette formation théorique constitue un filtre à travers lequel est perçue l'expérience pratique. Shulman (1987, cité par Leinhardt, 1990) souligne l'importance de combiner les connaissances théoriques avec la « sagesse de la pratique ».

Certains chercheurs ont en effet mis en évidence que la manière dont les enseignants comprennent et appréhendent leur travail est fortement façonnée par leur personnalité ainsi que par leurs expériences antérieures. Connelly et Clandinin (1997) utilisent les termes « connaissances pratiques personnelles » pour désigner les connaissances des enseignants. Pour ces auteurs, la connaissance des enseignants provient de leurs expériences personnelles. Il ne s'agit donc pas d'une connaissance objective et indépendante, qui serait apprise et transmise. Ils définissent les connaissances pratiques personnelles comme suit :

Les connaissances pratiques personnelles des enseignants proviennent à la fois de leurs expériences antérieures, de leur réflexion actuelle et des actions qu'ils anticipent. Ces connaissances pratiques personnelles se reflètent dans la pratique des enseignants. Elles sont en fait, pour l'enseignant, une manière de combiner le passé et le futur pour faire face aux exigences de la situation présente (Connelly & Clandinin, 1997, p. 666).

Elbaz (1981) précise néanmoins que les connaissances pratiques des enseignants sont en partie issues de leurs connaissances théoriques de la matière ainsi que de connaissances relatives au développement de l'enfant, aux théories de l'apprentissage, ... Il est donc difficile d'envisager les différents type de connaissances comme des entités séparées. Même si ces connaissances sont de nature différente, elles s'influencent mutuellement.

Elbaz (1981) a proposé le terme de connaissances pratiques (*practical knowledge*) et suggère que celles-ci sont structurées selon trois niveaux. Le premier niveau, le plus spécifique est constitué des règles de la pratique (*rules of practice*). Il s'agit en fait d'énoncés brefs relatifs à ce qu'il faut faire et à la manière de le faire, face à des situations fréquemment rencontrées dans la pratique quotidienne. Le second niveau est constitué des principes de la pratique (*principles of practice*). Ces principes constituent des cadres larges pour les actions en classe et aussi une base pour la

réflexion à propos de la pratique professionnelle. Enfin, le troisième niveau, le plus général, est constitué d'images. Celles-ci renvoient aux cadres généraux qui orientent l'action en classe et combinent les valeurs, besoins et croyances de l'enseignant (Durand, 1996).

A la suite d'Elbaz, d'autres chercheurs se sont intéressés aux connaissances se présentant sous forme non propositionnelle et non énonçable. Ce type de connaissances, dénommées « images » ou « métaphores » émergent dans l'action et sont difficilement explicites en dehors de l'action. Munby (1986, cité par Calderhead, 1996) a démontré que les enseignants utilisent fréquemment des métaphores et que celles-ci peuvent nous renseigner sur la manière dont pensent les enseignants. D'après Johnston (1990, 1992 cité par Durand, 1996), ces images et métaphores sont des organisateurs cognitifs que l'on peut qualifier selon trois aspects : elles sont le résultat d'expériences, elles sont le signe d'une compréhension personnelle de la situation et enfin elles définissent une façon d'être, de faire l'expérience de la situation. Ces images et métaphores sont donc *transitoires, fortement insérées dans le contexte dans lequel elles émergent et n'ont pas le caractère de permanence que certains reconnaissent aux représentations symboliques* (Durand, 1996, p. 194).

Dans le même ordre d'idée, Durand (1996) considère que les connaissances pédagogiques personnelles des enseignants structurent en profondeur leurs perceptions, actions et compréhension. Ces connaissances sont fortement « situées » et intégrées dans l'action. Ce caractère situé renvoie à deux idées : d'une part celle d'une extrême contextualisation, d'autre part celle de l'émergence. Il ne s'agit pas de connaissances générales stockées dans le système cognitif de l'enseignant et qui s'adapteraient en fonction de la situation. Au contraire, *ces connaissances sont conçues comme émergentes lors de, et dans l'interaction avec la situation* (Durand, 1996, p. 197).

Partant de ces diverses conceptions, nous avons construit notre propre définition des connaissances des enseignants. Nous les envisageons comme un ensemble de savoirs relatifs à un domaine et validés empiriquement. Tout comme les croyances, les connaissances peuvent être d'ordre privé ou public. En effet, nous faisons la distinction entre des connaissances pragmatiques et des connaissances théoriques. Les connaissances pragmatiques sont des connaissances liées à un individu et construites sur le terrain, en lien avec ses pratiques de travail. Un enseignant peut par exemple avoir compris au fil des années qu'il est important d'être très strict avec ses élèves dès le début de l'année pour bien leur montrer où sont ses limites. Les connaissances théoriques font elles référence à des savoirs validés empiriquement et reconnus scientifiquement. Ce type de connaissances s'acquiert généralement dans des lieux de formation formalisés ou via des lectures théoriques.

2.3. La connaissance ouvragée des enseignants

Pour résumer ce qui précède, nous pourrions envisager les croyances et connaissances des enseignants à l'aide de deux axes : l'axe de l'élaboration, sociale ou individuelle et l'axe de la validation empirique ou de l'absence de validation. En croisant ces deux axes, on retrouve les quatre catégories de croyances et connaissances décrites précédemment.

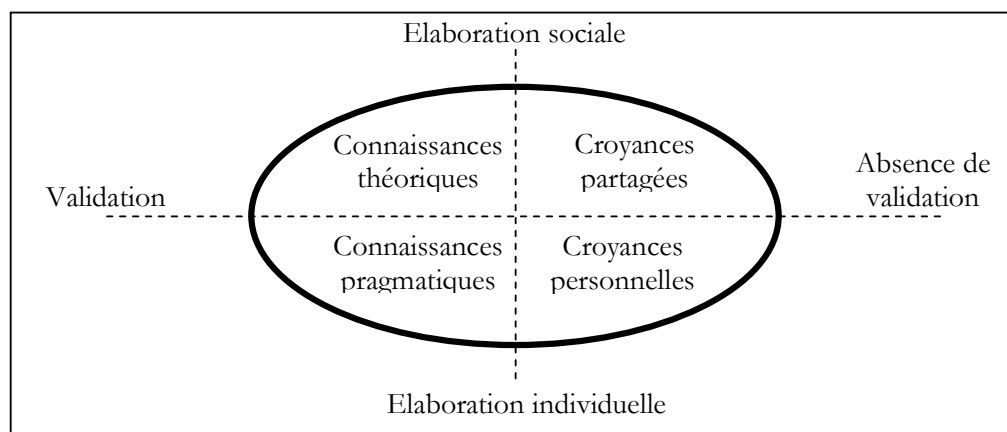


Figure 1: Les croyances et connaissances des enseignants

Dans le travail quotidien des enseignants, il existe un va-et-vient constant entre leurs croyances et leurs connaissances et ils s'appuient sur chacune d'entre elles pour agir en contexte. Toutefois, il est souvent peu aisé pour le chercheur de déterminer ce qui relève des croyances et ce qui relève des connaissances. Par ailleurs, ce qui au départ pouvait être considéré comme une croyance peut basculer dans le champ des connaissances si l'enseignant vérifie ses croyances sur le terrain. Dans leur pratique quotidienne, nous pensons que les enseignants mêlent connaissances et croyances. Pour la suite, il nous paraît important de nommer et de définir ce mélange de croyances et connaissances qui guide l'action des enseignants. Le terme de connaissance ouvragée³ nous paraît particulièrement approprié.

Kennedy (1983) utilise ce terme pour décrire le savoir d'expérience d'administrateurs d'écoles publiques et d'enseignants américains. Elle définit les connaissances ouvragées comme suit :

La connaissance ouvragée constitue un corpus organisé de savoirs que des administrateurs et des décideurs politiques utilisent spontanément et de manière routinière dans le cadre de leur travail. Elle comporte l'éventail entier des croyances, des postulats, des intérêts et des expériences qui influencent le comportement des individus au travail. Elle incorpore

³ De *working knowledge*, terme emprunté à M. Kennedy (1983), et traduit en « connaissance ouvragée » par Tardif et Lessard (1999).

aussi des savoirs des sciences sociales (traduction de Tardif et Lessard, 1999, p. 364).

Il nous semble que cette définition, bien qu'appliquée ici aux administrateurs d'écoles publiques correspond assez bien à la manière dont nous envisageons les cognitions des enseignants, comme un mélange de croyances, de connaissances issues de la pratique et de connaissances davantage théoriques. En fait, nous considérons que chaque enseignant, de par son histoire, ses expériences et ses apprentissages divers se constitue une forme de connaissance éminemment personnelle. C'est cette connaissance que nous désignons par le terme de connaissance ouvragée. Tardif et Lessard (1999) la caractérisent comme suit :

Cette idée de connaissance ouvragée remplit deux fonctions conceptuelles : elle vise en premier lieu à lier la connaissance professionnelle à la personne du travailleur et à son travail, à ce qu'il est et à ce qu'il fait, afin d'éviter des dérives vers des conceptions qui ne tiennent pas compte de son incorporation dans un procès de travail, mettant en jeu une socialisation au métier et une maîtrise contextualisée de l'activité d'enseignement. En second lieu, cette idée signifie que la connaissance professionnelle de l'enseignant porte les marques de son travail, qu'elle n'est pas seulement utilisée comme un moyen dans le travail mais qu'elle est produite, façonnée dans et par le travail. Il s'agit donc d'une connaissance multidimensionnelle incorporant des éléments relatifs à l'identité personnelle et professionnelle de l'enseignant, à sa situation socioprofessionnelle, à son travail quotidien dans l'école et la classe (Tardif et Lessard, 1999, p. 366).

Précisons encore que le terme connaissance ne recouvre pas uniquement des savoirs déclaratifs mais incorpore aussi toute une série de compétences et de savoir-faire relatifs au métier d'enseignant. Il s'agit d'une connaissance vivante qui évolue constamment, en lien avec les expériences tant quotidiennes qu'académiques de l'enseignant. Le terme ouvragée traduit bien, à notre sens, cette idée d'une connaissance évolutive et sans cesse retravaillée.

3. La connaissance ouvragée des enseignants évolue-t-elle ?

De nombreux chercheurs se sont posé la question de savoir si les connaissances des enseignants changeaient et évoluaient au fil de leur carrière et si les croyances avec lesquelles ils entamaient leur formation pouvaient se transformer. Les avis ne sont pas toujours convergents, Richardson (1998, citée par Crahay, Wanlin, Issaieva & Laduron, 2010) remarque d'ailleurs que dans la littérature, on retrouve de manière récurrente et concomitante les affirmations « *Teachers change all the time* » et « *Teachers don't change, they resist change* ». Pour notre part, nous pensons que la connaissance ouvragée des enseignants évolue et se transforme au fil du temps.

Mais sous quelles modalités et suivant quelles directions ? En d'autres termes, qu'est-ce qui pousse les enseignants à se transformer ?

Richardson et Placier (2001), suivies de Crahay et al. (2010) ont recensé un grand nombre de recherches traitant du changement chez les enseignants. Dans leur revue de la littérature, Crahay et al. (2010) distinguent trois types de recherches : celles qui portent sur un changement naturel et volontaire des enseignants (ils incluent dans ce groupe de recherches les recherches de type biographique et celles qui portent sur les stades rythmant la carrière des enseignants), celles qui mesurent les effets des programmes de formation (principalement les formations initiales) pour provoquer le changement et enfin celles qui s'intéressent aux dispositifs de formations continues des enseignants (*staff development*). Les auteurs concluent de cette revue de littérature que les recherches portant sur les récits de vie des enseignants (recherches de type biographique) et celles qui ont tenté d'identifier des stades de développement au sein de leur carrière plaident en faveur d'un mélange de stabilité et de variabilité dans le développement professionnel des enseignants. Ce qui différencie ces deux types de recherche est le caractère individuel ou universel de ce développement professionnel. Pour les recherches de type biographique, la trajectoire des enseignants est à ce point personnelle qu'il est difficile d'identifier des facettes résistantes au changement et d'autres susceptibles d'évolution, valables pour tous les enseignants. Les recherches portant sur les stades rythmant la carrière des enseignants (Huberman, 1989 ; Nault, 1999, citée par Crahay et al., 2010) postulent au contraire que tous les enseignants évoluent en traversant les mêmes étapes.

En ce qui concerne les recherches portant sur l'effet des dispositifs de formation, Crahay et al. (2010) constatent que les résultats ne sont pas très optimistes, la plupart des recherches tendant à montrer une persistance des croyances avec lesquelles les enseignants entament leur formation. Les dispositifs de formation ne leur permettraient donc pas de faire évoluer celles-ci.

Enfin, en ce qui concerne les recherches relatives au *staff development*, Crahay et al. (2010) relèvent toute une série de recommandations conditionnant l'efficacité des stratégies de développement professionnel et permettant ainsi la transformation et l'évolution des croyances et connaissances des enseignants. Notamment, l'importance d'inclure l'ensemble des enseignants dans le dispositif de formation, le rôle clé du directeur pour encourager les enseignants à s'engager dans le processus de travail et la nécessité d'envisager ce processus sur le long terme.

Pour notre part, nous envisageons le changement chez les enseignants comme un processus d'apprentissage. Nous nous inscrivons en ce sens dans une perspective vygotskienne, considérant que l'apprentissage précède le développement. C'est parce qu'ils apprennent sans cesse de nouvelles pratiques et de nouvelles manières de se comporter en classe que les enseignants continuent à évoluer et à se développer. Cet apprentissage peut selon nous prendre deux formes : soit il est

spontané, soit il est encouragé. L'apprentissage spontané est lié à l'assimilation par un individu des normes et des valeurs propres à l'époque et à la culture dans laquelle il vit. En ce qui concerne les enseignants, toute une série de recherches, issues de l'approche biographique, ont mesuré l'impact de la socialisation primaire et secondaire sur l'évolution de leurs croyances et connaissances. Elles ont mis en évidence l'importance des expériences familiales et scolaires principalement dans la construction identitaire des enseignants. Par la suite, lorsqu'ils entament leur carrière professionnelle et entrent dans le monde du travail, les enseignants continuent à évoluer, influencés par les normes culturelles qui imprègnent le champ éducatif. De manière complémentaire aux approches biographiques, l'approche néo-institutionnaliste (Scott, 1992 ; Meyer & Rowan, 1983) a étudié, à travers le terme de croyances conventionnelles, l'influence de ces normes sur la construction de la connaissance des enseignants.

L'apprentissage encouragé fait lui référence à une forme d'apprentissage résultant de processus de formation spécifiques. Dans le cas des enseignants, de nombreux chercheurs se sont intéressés au rôle et à l'impact des formations, initiales et continues, dans l'acquisition de nouvelles connaissances.

En ce qui nous concerne, nous envisageons cette distinction entre apprentissage spontané et encouragé comme un continuum plutôt que comme deux entités distinctes. Il est bien évident que ces deux types d'apprentissage s'alimentent l'un l'autre : ce que l'enseignant apprend spontanément au fil de ses expériences dans divers lieux de socialisation influence très certainement la manière dont il reçoit et assimile les apprentissages résultant de formation. A l'inverse, ces apprentissages encouragés viendront éclairer d'un jour nouveau les expériences de l'enseignant et lui permettre de les interpréter différemment. Le parallèle avec la distinction qu'opère Vygotski (1934-2006) entre concepts spontanés et concepts scientifiques⁴ pour étudier le développement du langage chez l'enfant nous paraît incontournable et nous permet de mieux saisir le fonctionnement de ces deux types d'apprentissage. Nous pensons en effet que la manière dont Vygotski envisage le développement du langage et de la pensée chez l'enfant peut être transposée au développement de la connaissance ouvragée des enseignants.

C'est l'observation de jeunes enfants qui a permis à Vygotski (1934-2006) de distinguer ces deux types de concepts. Les concepts spontanés sont les concepts

⁴ Les écrits de Vygotski étant en russe, les traducteurs ne sont pas toujours d'accord sur la manière de traduire les termes qu'il a employés. Dans le cas présent, nous avons opté pour la traduction « concepts spontanés » et « concepts scientifiques » car ce sont les termes les plus fréquents dans la littérature et ils correspondent bien à la réalité que nous souhaitons étudier chez les enseignants. Notons quand même que Van der Veer & Valsiner (1991) préfèrent la traduction de concepts quotidiens pour éviter de croire que les enfants les auraient spontanément inventés. Ces mêmes auteurs parlent également de concepts académiques plutôt que scientifiques afin de souligner que ces concepts sont enseignés systématiquement dans un cadre bien déterminé et planifié. Ces précisions de vocabulaire nous semblent nécessaires pour bien comprendre la réalité que recouvre ces termes.

que l'enfant acquiert dans sa vie quotidienne au fur et à mesure de ses expériences, en dehors de tout contexte d'instruction. Ces concepts sont souvent empruntés par les enfants aux adultes mais ils ne leur ont jamais été enseignés de manière systématique et personne n'a essayé de les lier à d'autres concepts connexes. Les concepts scientifiques, au contraire, sont des concepts qui ont été introduits par un adulte, bien souvent un enseignant dans le cadre scolaire. Généralement, ils recouvrent la plupart des aspects d'un domaine de connaissance et sont présentés comme un système d'idées inter-reliées (Van der Veer & Valsiner, 1991).

Bien que ces deux processus de développement des concepts s'effectuent dans des conditions différentes, ils exercent l'un sur l'autre une influence constante et participent tous deux à un processus unique de développement du langage et de la pensée. En fait, le processus de développement des concepts spontanés relève d'une logique ascendante, dans la mesure où l'enfant part de l'expérience concrète pour remonter vers les généralisations alors que le processus de développement des concepts scientifiques relève lui d'une logique descendante dans la mesure où l'on part d'un système organisé pour redescendre vers le concret (Vygotski, 1934-2006).

Afin d'illustrer ces deux types de concepts, comparons l'acquisition du concept « table » (concept spontané) à l'acquisition du concept de « condensation » (concept scientifique). Si l'on demande à un enfant d'expliquer le concept « table », il sera bien en mal d'en donner une définition, même s'il sait parfaitement ce que signifie ce concept. Par contre, si on lui demande d'expliquer le principe de la condensation, il pourra probablement le faire avec plus de facilité dans la mesure où il s'agit d'une théorie apprise à l'école et pouvant être restituée telle quelle. Pour comprendre pourquoi l'enfant est capable de définir le principe de condensation alors qu'il peut difficilement donner une définition du concept table, tournons-nous vers deux caractéristiques fondamentales des concepts spontanés. La première caractéristique est qu'ils sont non conscients : *au cours de ses actions avec son entourage, l'enfant est amené à organiser son expérience (c'est-à-dire à en généraliser certains aspects et à effectuer des mises en relation), mais son attention n'est pas centrée sur ces opérations de pensée. Celles-ci sont accomplies dans le plein de l'expérience* (Brossard, 2004, p. 117). Une deuxième caractéristique des concepts spontanés est qu'ils ne sont pas organisés en système. Il existe des mises en relation mais elles demeurent partielles et instables, il n'y a pas encore d'emboîtement hiérarchique entre les concepts (Brossard, 2004). On comprend donc pourquoi l'enfant, s'il sait intuitivement ce qu'est une table, peut difficilement généraliser cette connaissance et en donner une définition.

L'enfant en âge scolaire acquiert donc simultanément les concepts spontanés et les concepts scientifiques. Vygotski (1934-2006) note que ces deux types de concepts s'influencent mutuellement : pour se développer, les concepts scientifiques

prennent appui sur un certain niveau de maturation des concepts spontanés et inversement, le développement des concepts spontanés est influencé par l'apparition des concepts scientifiques. Ces deux processus visent en fait le développement d'un système conceptuel unique.

Pour se faire comprendre, Vygotski (1934-2006) prend l'exemple de l'apprentissage scolaire d'une langue étrangère. Dans cet exemple, l'apprentissage de la langue maternelle est comparé à l'acquisition des concepts spontanés et l'apprentissage de la langue étrangère à l'acquisition des concepts scientifiques. L'enfant assimile une langue étrangère différemment de la façon dont il assimile sa langue maternelle. Ceci s'explique principalement par le fait que lorsqu'il apprend une langue étrangère, il existe des significations de mots toutes prêtes et développées, qui ne sont que traduites dans la langue étrangère. En fait, poursuit Vygotski, la langue étrangère vient prendre appui sur la maturité atteinte par la langue maternelle. Dès lors, l'assimilation d'une langue étrangère présente des traits qui diffèrent très profondément de ceux qui se manifestent au cours de l'assimilation de la langue maternelle. Cependant, à côté de ces différences, il existe également toute une série de points communs dans la mesure où il s'agit en fait de deux processus appartenant à un processus unique de développement verbal. Si, comme nous l'avons déjà mentionné, le développement de la langue étrangère s'appuie sur le développement de la langue maternelle, l'inverse est vrai également. En effet, bien qu'on insiste rarement sur cet aspect, le fait de connaître une langue étrangère entraîne une meilleure connaissance de sa langue maternelle. Ceci s'explique par le fait que grâce à l'acquisition de la langue étrangère, l'enfant prend conscience des formes linguistiques, qu'il généralise les phénomènes verbaux et utilise plus consciemment et plus volontairement le mot en tant qu'instrument de la pensée et expression du concept.

Vygotski (1934-2006) commente cette analogie en disant que *l'assimilation des concepts scientifiques s'appuie autant sur les concepts élaborés dans le processus de l'expérience propre de l'enfant que l'étude d'une langue étrangère s'appuie sur la sémantique de sa langue maternelle* (p.226). En effet, tout comme l'apprentissage d'une langue étrangère s'appuie sur un système déjà développé de significations de mots, la maîtrise d'un système de concepts scientifiques suppose *un tissu conceptuel déjà largement élaboré, qui s'est développé grâce à l'activité spontanée de la pensée enfantine* (Vygotski, 1934-2006, p.227). La formation des concepts scientifiques implique donc la généralisation de généralisations déjà formées ainsi qu'un maniement plus conscient et plus volontaire des anciens concepts. Enfin Brossard (2004) précise que le système de concepts scientifiques *ouvre des voies de développement aux conceptions spontanées* (p.142), leur permettant ainsi de se transformer. En effet, le sujet peut envisager sa situation personnelle comme faisant partie d'un tout plus large et il entrevoit les relations que celle-ci noue avec le tout. De ce fait, il devient un acteur plus lucide et plus conscient de sa manière de penser.

Le développement d'un système conceptuel, basé sur l'acquisition simultanée de concepts spontanés et scientifiques peut nous aider à comprendre comment l'enseignant développe les connaissances qu'il mobilise dans son métier. Il s'agit d'une forme de connaissance qui se développe spontanément au fil des expériences de l'enseignant et qui, dans le même temps, est encouragée à poursuivre son évolution via l'acquisition de toute une série de connaissances plus théoriques issues des formations. Nous avons choisi de parler de connaissance ouvragée pour décrire cette forme de connaissance qui s'appuie à la fois sur les expériences quotidiennes et les apprentissages académiques. Le terme ouvragée traduit bien l'idée d'une connaissance sans cesse retravaillée et soumise à de constantes évolutions. Nous sommes donc face à une connaissance de type évolutive ; certains auteurs considèrent même qu'elle commencerait à se construire très tôt, bien avant la formation ou l'entrée dans le métier.

3.1. Une connaissance qui se construirait très tôt

D'après plusieurs chercheurs, la connaissance ouvragée des enseignants prendrait sa source sur les bancs d'école où eux-mêmes ont été formés. Depuis les travaux de Lortie (1975), de nombreuses recherches ont en effet mis en évidence l'influence des expériences scolaires des enseignants sur la construction de leur connaissance ouvragée (Raymond, 2006 ; Richardson, 1996 ; Richardson & Placier, 2001). De manière plus générale, les recherches de type biographique se sont penchées sur l'influence des sources de socialisation primaire et secondaire sur les croyances et connaissances des enseignants.

Les travaux sur les « savoirs préprofessionnels » et les histoires de vie dans l'enseignement montrent que la connaissance professionnelle de l'enseignant se situerait davantage en continuité qu'en rupture avec les expériences préprofessionnelles, notamment celles accompagnant la socialisation primaire (famille et milieu de vie) ainsi que la socialisation scolaire au métier d'élève. *Dans son histoire de vie à la fois personnelle et scolaire, le futur enseignant intérioriserait un certain nombre de connaissances, de compétences, de croyances, de valeurs, ... structurant sa personnalité et ses rapports aux autres, qui seraient réactualisées et réutilisées, de manière non réflexive, dans la pratique du métier* (Tardif et Lessard, 1999, p. 377). D'après une revue de la littérature réalisée par Smith (2005), les recherches ont montré que lorsque les futurs enseignants entreprennent leurs études, ils ont déjà un système de croyances bien établi quant à la nature de l'enseignement et de l'apprentissage et ce système de croyances va influencer ce qu'ils jugent important ou non au cours de leur formation. Ce système de croyances proviendrait pour une large part des expériences scolaires passées de ces futurs étudiants. Chaque enseignant passe en effet un important nombre d'heures à faire de l'« apprentissage par observation » (Lortie, 1975) lors de sa carrière scolaire. Selon Raymond (1993), cela expliquerait

en partie la stabilité des conceptions et des pratiques relevant de l'enseignement traditionnel et magistral, qui ne serait que la répétition de ce que l'enseignant a lui-même appris dans son « métier d'élève » (Tardif et Lessard, 1999).

Dans une recherche menée auprès d'une centaine de futurs enseignants, Levin & Hé (2008) ont tenté de mettre en évidence le contenu et l'origine des croyances de ces futurs enseignants ainsi que les relations entre le contenu et l'origine. Ils ont ainsi pu montrer que la plupart des croyances relatives à l'enseignant (le rôle de l'enseignant, les qualités d'un bon enseignant, ...) et à la classe (l'environnement de la classe, les relations avec les élèves, ...) sont issues d'une part du milieu familial et de l'éducation que les futurs enseignants ont reçue à l'école primaire en tant qu'élève et d'autre part, de leurs observations et expériences au cours de leurs stages. Ces expériences de stage semblent également fortement influencer leurs croyances relatives aux élèves et à la nature de l'apprentissage. Enfin, les cours suivis pendant la formation initiale influencent plus particulièrement les croyances relatives aux stratégies d'enseignement.

Smith (2005) montre également que les expériences scolaires antérieures ne constituent qu'un des déterminants des conceptions pédagogiques des enseignants. De manière plus large, le milieu dans lequel ces enseignants ont vécu ainsi que l'éducation qu'ils ont reçue ont également une grande influence sur ces conceptions. Dans une étude qualitative relative à l'impact de l'histoire de vie sur les croyances de professeurs de science, il s'est intéressé à deux enseignantes ayant été confrontées au même type d'enseignement traditionnel pendant leur enfance mais ayant vécu des expériences liées à cette discipline diamétralement opposées dans leur contexte familial. Il a montré que l'enseignante ayant profité d'expériences enrichissantes en lien avec les sciences (visite de musées, livres liés à la science disponibles à la maison, ...) avait beaucoup plus de facilité à s'adapter aux réformes et à enseigner d'une manière constructiviste alors que l'autre enseignante se sentait beaucoup plus à l'aise avec un enseignement de type traditionnel.

Ces travaux nous incitent à croire qu'il est important, voire nécessaire, de tenir compte des expériences de vie antérieures des enseignants pour appréhender leur connaissance ouvragée. Tardif et Lessard (1999) constatent cependant que, dans le monde francophone, peu de recherches relatives à cette question ont été réalisées.

Dans le monde anglo-saxon, plusieurs chercheurs se sont appuyés sur une méthode narrative pour appréhender les connaissances pratiques personnelles des enseignants (Connelly & Clandinin, 1990). Cette méthode consiste à amener les enseignants à parler de leurs pratiques et du sens qu'ils leur donnent à travers des entretiens, des observations, l'écriture d'un journal, des récits biographiques, ... Les récits narratifs des enseignants ont pour but de décrire l'enseignement dans les

propres mots de l'enseignant et de représenter la complexité réelle de ce métier. Plutôt que d'appréhender l'enseignement à travers les cadres de la psychologie et de la sociologie, les chercheurs visent à décrire les théories et perspectives propres aux enseignants. Carter (1995) note qu'un des avantages des études se basant sur des récits narratifs réside dans le fait qu'elles se tournent vers les enseignants et leur propre compréhension de l'acte d'enseigner, permettant par là d'appréhender autre chose que la traditionnelle « base de connaissances » que les enseignants sont supposés acquérir.

A la suite de ces auteurs, plusieurs chercheurs se sont inspirés de ces récits narratifs et ont développé des méthodologies similaires. Knowles & Holt-Reynolds (1991, cités par Carter, 1995) se sont plus particulièrement intéressés au développement professionnel des jeunes enseignants. Ils ont centré leurs analyses sur un « dialogue interne » à travers lequel les futurs enseignants interprètent leur travail et leurs expériences et construisent leurs propres compréhensions quant à la manière dont ils vont se comporter en classe. Selon ces auteurs, ce dialogue prend place au sein d'un système cohérent de croyances qu'ils ont accumulées au fil de leur vie, dans leur famille, leurs groupes de pairs, dans les écoles et classes qu'ils ont fréquentées. Les futurs enseignants se basent donc sur leurs expériences passées et plus particulièrement leurs expériences en tant qu'élève pour élaborer leurs propres conceptions relatives à la manière dont ils voudraient enseigner.

Drake, Spillane & Huffered-Ackles (2001) considèrent que les histoires, telles qu'elles sont vécues et racontées par les enseignants, leur servent de filtre à travers lequel ils se perçoivent sur le plan personnel et professionnel et à travers lequel ils envisagent le contenu et le contexte de leur travail.

En psychologie, l'approche historico-culturelle initiée par Vygotski s'est particulièrement penchée sur l'influence de l'histoire et de la culture sur le développement de la pensée des individus. Nous pourrions dès lors faire le parallèle avec la thèse d'une influence majeure des sources de socialisation primaire et secondaire sur la connaissance ouvragée des enseignants.

La spécificité de l'œuvre de Vygotski consiste à adosser le développement ontogénique (développement d'un individu) au développement phylogénique (histoire de l'humanité). En d'autres termes, le développement d'un individu s'appuie largement sur le développement de la culture dans laquelle il est inséré. C'est en effet à partir de la compréhension de l'histoire de l'humanité que Vygotski (1931-1978) va élaborer sa théorie du développement humain. Plus particulièrement, il envisage deux lignes de développement dans la phylogenèse: une ligne naturelle de développement liée à l'évolution biologique et une ligne culturelle liée aux artefacts produits par les hommes.

Le développement ontogénique suit le même parcours que celui du développement phylogénique, s'appuyant d'abord sur un aspect biologique puis progressivement culturel. Ainsi le développement de l'individu s'appuie d'abord sur les fonctions mentales inférieures issues de l'héritage génétique. Vygotski (1931-1978) qualifie de « processus psychologiques inférieurs » les comportements humains exclusivement influencés par le bagage génétique. Ces comportements sont identiques pour tous les êtres humains, dans toutes les cultures et à toutes les époques et sont semblables aux comportements des animaux. Parmi les processus psychologiques inférieurs, Vygotski cite l'attention, la perception, le désir... Cependant, Vygotski n'envisage pas l'homme comme entièrement dominé par son bagage génétique. Au contraire, influencé par les théories de Marx et d'Engels, il développe l'image d'un être rationnel, prenant le contrôle sur sa vie et s'émancipant des limites restrictives liées à la nature (Van der Veer & Valsiner, 1991). Cette émancipation est rendue possible grâce aux processus de médiation - médiations à la fois instrumentales (médiation par les outils culturels) et formatives (médiation par les pairs) - et donne naissance aux fonctions psychiques supérieures, *inscrivant la personne dans un monde de rapports sociaux historiquement et culturellement situés* (Saussez, 2005, p. 49). Pour Vygotski (1931-1978), les « processus psychologiques supérieurs » (il parle également de processus instrumentaux ou culturels), spécifiquement humains, se sont développés au cours de l'histoire humaine et chaque individu les a acquis progressivement au fil de ses interactions sociales. Ces processus sont donc spécifiques à une culture et à une époque particulière. Tout au long de son développement, l'être humain va progressivement s'approprier les différents outils culturels acquis par la culture dans laquelle il vit. Cette appropriation fait partie d'un processus d'apprentissage rendu possible par les diverses interactions entre le jeune enfant et les adultes qui l'entourent.

La loi génétique du développement culturel formulée par Vygotski fait donc intervenir les processus d'apprentissage des fonctions psychologiques supérieures de deux manières complémentaires : une première fois sur le plan interpersonnel et une seconde fois sur le plan intrapersonnel.

Chaque fonction apparaît deux fois ou à deux niveaux, dans le développement culturel (c'est-à-dire supérieur) de l'enfant. D'abord elle apparaît au niveau social, ensuite au niveau psychologique. D'abord elle se manifeste au niveau interpersonnel en tant que catégorie interpsychologique, ensuite au niveau de l'enfant en tant que catégorie intrapsychologique. Il en va de même de l'attention volontaire, de la mémoire logique, de la formation des concepts et du développement de la volonté (Vygotski, 1934, p. 163).

En effet, chaque culture offre de manière publique à tout nouvel arrivant toute une série d'outils culturels qu'il va s'approprier d'abord de manière externe. Par exemple un enfant commence par lire à voix haute, par compter sur ses doigts, ...

Ensuite, grâce à un processus d'internalisation, tous ces apprentissages vont être intériorisés par l'enfant. Une fois intériorisés, ces apprentissages initialement effectués dans un contexte social et culturel deviennent partie intégrante du fonctionnement de la pensée de l'enfant. *Le développement de la pensée se réalise ainsi dans un contexte de médiation sociale à travers l'appropriation d'outils initialement construits par la culture* (Legendre, 2007, p. 86).

Cependant, Vygotski ne conçoit pas l'internalisation comme une simple copie au plan interne de ce qui se passe sur le plan externe. Le processus d'internalisation implique des transformations et des changements dans les structures et les fonctions. *Cette reconstruction transforme radicalement les fonctions psychiques élémentaires et libère la personne de sa dépendance vis-à-vis de l'environnement et de ses réactions instinctives à l'égard de celui-ci* (Saussez, 2005, p. 49).

Les approches biographiques qui étudient le développement des enseignants nous semblent tout à fait en lien avec la manière dont Vygotski conçoit le développement ontogénique. Chaque enseignant serait en effet tributaire de son passé pour construire la connaissance ouvragée sur laquelle il va s'appuyer dans son métier.

Dans une recherche qualitative menée auprès de 42 enseignants et futurs enseignants de l'école primaire, nous nous sommes intéressée à l'influence de ces sources de socialisation primaire et secondaire sur la construction de la connaissance ouvragée des enseignants. Cette recherche a été menée en deux temps auprès de trois populations distinctes. Dans un premier temps nous avons rencontré huit enseignants de sixième primaire appartenant à quatre écoles différentes (soit deux enseignants par école). L'objectif de cette première étude était de mieux comprendre comment la dynamique d'établissement et les contacts entre collègues participaient à la construction de la connaissance ouvragée des enseignants. Pour ce faire, nous avons rencontré les enseignants au cours de deux entretiens et entre ceux-ci, nous avons observé trois leçons de mathématiques. Ce dispositif nous a ainsi permis de comparer les pratiques et les connaissances pédagogiques de chacune des paires d'enseignants travaillant au sein d'un même établissement.

Lors d'une deuxième étude, nous avons rencontré 23 enseignants (répartis dans neuf établissements) et 10 futurs enseignants (appartenant à deux écoles normales) au cours d'un entretien portant sur leurs connaissances ainsi que sur leur parcours personnel, en mettant plus particulièrement l'accent sur les aspects concernant l'éducation familiale, le parcours scolaire et la formation initiale.

Tous les enseignants rencontrés ont été contactés sur base d'un réseau de connaissances personnelles et ont volontairement accepté de participer à cette recherche. Ils font tous partie de l'enseignement libre catholique. Nous n'avons fait aucune distinction préalable quant au sexe, à l'âge, à l'ancienneté, à la

population à laquelle ils étaient confrontés ou encore à l'année dans laquelle ils enseignaient (si ce n'est pour la première étude où nous n'avons rencontré que des enseignants de sixième primaire). Au final, nous obtenons un échantillon relativement contrasté au regard de ces critères.

Il ressort de nos analyses que l'éducation familiale et les expériences scolaires influencent principalement la manière dont les enseignants gèrent leur classe et dont ils conçoivent leur rôle. Toutefois, malgré les parcours personnels divers et variés des enseignants rencontrés, la grande majorité d'entre eux tiennent le même type de discours quant à leurs pratiques. Ceci nous a mené à la conclusion que la formation initiale joue un rôle important dans la construction de la connaissance ouvragée des enseignants, via la transmission des normes dominantes dans le champ éducatif. En fait, l'influence des sources de socialisation primaire et secondaire serait médiatisée par les apprentissages réalisés en cours de formation (Vause, 2010, voir *article 2*).

3.2. La formation initiale peut-elle contribuer à modifier les croyances et connaissances des enseignants ?

A côté de cette évolution spontanée, d'autres chercheurs ont étudié dans quelle mesure la formation des enseignants contribuait à faire évoluer, voire à modifier leurs croyances et à favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances. Nous parlons dans ce cas d'un apprentissage encouragé.

Dans la littérature, les études relatives à l'influence des formations sur l'évolution des croyances des enseignants sont plutôt pessimistes. En effet, partant du principe que les futurs enseignants entament leur formation avec toute une série de croyances relatives à leur métier, à la manière dont ils veulent enseigner et au type d'enseignant qu'ils seront, les chercheurs constatent que les dispositifs de formation ne permettent pas souvent aux enseignants de faire évoluer ces croyances initiales.

Richardson (1996) et Richardson et Placier (2001) ont recensé un grand nombre de recherches s'étant penchées sur les croyances mobilisées par les étudiants en début de formation et les effets des dispositifs de formation pour faire évoluer celles-ci. Les résultats de ces recherches sont relativement convergents. Il ressort en particulier que les futurs enseignants ont une conception plutôt transmissive de l'enseignement : l'enseignant possède le savoir et le transmet à ses élèves. En retour, l'apprentissage est envisagé comme un simple processus d'assimilation et de mémorisation de ce savoir.

A l'inverse, à l'heure actuelle, les normes véhiculées dans le monde éducatif sont plutôt de type socioconstructiviste. Sur le plan pédagogique et didactique, ce

courant de recherche renvoie au rôle central que l'on accorde à l'élève dans ses apprentissages.

L'élève n'est pas considéré comme un récepteur passif, se contentant d'emmagasiner sans plus les savoirs qui lui sont transmis par l'enseignant. Il construit ses connaissances à travers son activité propre, qui est toujours reliée au contexte dans lequel elle s'exerce, et aux outils matériels ou symboliques, sur lesquels elle prend appui. Les savoirs à enseigner ne sont pas considérés comme des objets directement transmissibles de l'enseignant à l'élève. Ce sont des produits de la culture, devant faire l'objet d'une adaptation par l'enseignant, qui s'efforce de les rendre accessibles et significatifs à travers les situations d'apprentissage qu'il met en place, et d'une appropriation par l'élève, qui s'efforce de les relier à ses connaissances antérieures et de leur donner du sens à travers l'usage qu'il en fait (Legendre, 2007, pp. 86-87).

L'élève, et non plus l'enseignant, est donc au centre du processus d'enseignement-apprentissage. Celui-ci est considéré comme acteur, jouant le rôle principal dans la construction de ses apprentissages. L'enseignant est là pour l'accompagner et le guider. Ces normes culturelles sont principalement transmises via les dispositifs de formation initiale, ayant précisément pour objectif de familiariser les étudiants avec ce type de connaissance.

Les chercheurs ont donc mis en évidence le fossé qui sépare formateurs et étudiants quant aux conceptions du métier d'enseignant. Cet écart serait lié au fait que l'on attend des futurs enseignants qu'ils enseignent différemment de ce qu'eux-mêmes ont connu lorsqu'ils étaient élèves. Mais de nombreuses recherches relatives aux croyances ont montré que plus une croyance est ancienne, plus elle est tenace (Kagan, 1992). On peut donc aisément comprendre que dans le cas des enseignants, les croyances qu'ils auraient construites au cours de leur enfance lors de leurs expériences scolaires sont particulièrement robustes et résistantes au changement.

Nos propres travaux (Vause, 2011) nous laissent toutefois penser que le tableau serait moins sombre, du moins en ce qui concerne les enseignants et futurs enseignants que nous avons rencontrés. En effet, beaucoup de recherches se sont attachées à étudier l'adhésion des enseignants au courant socioconstructiviste. La grande majorité de ces recherches tend à montrer que les enseignants restent attachés à des pratiques plutôt traditionnelles, telles qu'eux-mêmes les ont connues lorsqu'ils étaient élèves. A l'inverse, il ressort d'une recherche quantitative que nous avons menée en Belgique francophone auprès de 117 enseignants de sixième primaire du réseau libre catholique que la plupart d'entre eux déclarent mettre en œuvre avec une certaine fréquence au sein de leurs classes des pratiques que l'on peut rapprocher du courant socioconstructiviste. En particulier, nous avons pu montrer que 94 % de ces enseignants de sixième primaire disent utiliser

fréquemment à très souvent des pratiques de métacognition (pratiques visant à favoriser la prise de conscience des apprentissages réalisés) et 93 % rapportent utiliser fréquemment à très souvent des pratiques visant à mobiliser les représentations initiales des élèves avant d'entamer un nouvel apprentissage (Dumay et al., 2007). L'analyse de nos entretiens, réalisés auprès de 42 enseignants et futurs enseignants tend à confirmer ce résultat. Nous avons en effet pu mettre en évidence que le discours des enseignants est largement empreint de références à ce courant pédagogique. Précisons toutefois qu'il s'agit bien de pratiques déclarées et que nous n'avons pas vérifié dans les classes la place effective de ces pratiques dans leur activité d'enseignement.

Par ailleurs, plusieurs étudiants rapportent que c'est leur formation initiale qui a largement contribué à les former au métier d'enseignant et que c'est là qu'ils ont acquis beaucoup de leurs connaissances actuelles.

Au cours de l'année 2009-2010, nous avons rencontré 23 enseignants d'école primaire ainsi que 10 étudiants en dernière année de formation. Au cours d'entretiens semi-directifs nous les avons interrogés sur les pratiques pédagogiques qu'ils valorisaient dans leur classe, que ce soit dans le cadre de leurs cours (pour les enseignants) ou de leurs stages (pour les étudiants). Nous avons ensuite analysé tous ces entretiens à partir d'une grille d'analyse constituée sur base de nos hypothèses de recherches et qui s'est étayée au fil du codage des entretiens. En ce qui concerne la connaissance ouvragée des enseignants, nous nous sommes appuyés sur la typologie des connaissances pédagogiques générales de Shulman (1986). En ce qui concerne la formation initiale, nous avons interrogé les enseignants et étudiants sur ce qu'ils avaient appris au cours de leur formation théorique ainsi que ce qu'ils avaient pu retirer de leurs expériences de stage. Nous avons également été particulièrement soucieuse de replacer les apprentissages liés à la formation dans le cadre plus large de l'histoire personnelle de chaque enseignant, mettant l'accent sur leurs expériences de socialisation primaire (éducation familiale) et secondaire (expériences scolaires et para-scolaires). À l'aide de la théorie piagétienne, nous avons ensuite tenté de comprendre comment l'apprentissage en formation était conditionné par des croyances et connaissances plus anciennes. En nous appuyant sur les apports de Bourgeois et Nizet (1997), nous avons également mis en évidence que certains formateurs auraient plus de facilité que d'autres à faire acquérir de nouvelles connaissances aux étudiants. Il s'agit bien souvent de formateurs qui ont une expérience de terrain et qui font des liens entre la théorie et la pratique. Les formateurs qui rendent leurs étudiants acteurs, les amènent à remettre leurs croyances initiales en question et leur proposent d'autres alternatives pédagogiques sont également considérés comme plus intéressants par les étudiants (Vause, 2011, voir *article 3*).

Si la formation des enseignants contribue à faire évoluer leurs croyances, nous devons donc en conclure que les croyances et connaissances des enseignants

peuvent évoluer. Mais comment rendre compte de cette évolution ? Très peu de chercheurs se sont intéressés à la manière dont se produit ce changement. Pourtant, une meilleure compréhension de la manière dont se forment et évoluent les croyances et connaissances des enseignants nous semble indispensable pour gérer au mieux la formation des enseignants.

Dans un ouvrage classique, Chin et Benne (1969, cités par Richardson et Placier, 2001) envisagent trois types de stratégies pour promouvoir le changement chez les individus : les stratégies empirico-rationnelles (*empirical-rational*), les stratégies normatives-rééducatives (*normative-reeducative*) et les stratégies coercitives (*power-coercitive*). Les stratégies empirico-rationnelles s'appuient sur les résultats des recherches scientifiques qu'elles cherchent à disséminer de façon à modifier le comportement des individus. Ces stratégies reposent sur une vision rationnelle de l'être humain : si celui-ci connaît la « vérité » scientifique, il s'attachera à tenir compte du savoir nouvellement acquis dans son agir professionnel (Crahay et al., 2010). Les stratégies normatives-rééducatives reposent sur l'idée que les individus agissent en fonction de normes socio-culturelles. Dès lors, pour modifier leurs croyances et connaissances, il importe de transformer en profondeur les normes cognitives et comportementales qui impliquent l'individu dans ses relations avec son entourage social (Crahay et al., 2010). Enfin, les stratégies coercitives sont des stratégies s'appuyant sur les rapports de force entre individus. Il s'agit de provoquer le changement à travers des actions collectives s'appuyant sur les institutions politiques et sur la manipulation des élites au pouvoir pour provoquer le changement. Contrairement aux deux autres types de stratégies, celle-ci concerne peu la discussion relative au changement des enseignants. S'appuyant sur la distinction de Chin et Benne quant aux stratégies pour promouvoir le changement, Richardson et Placier (2001) se sont penchées sur la manière dont les systèmes éducatifs incitaient les enseignants à modifier et à faire évoluer leurs connaissances.

Pendant longtemps ce sont les stratégies empirico-rationnelles qui ont dominé dans le champ éducatif. Le changement était conçu comme provenant de l'extérieur dans la mesure où la manière de penser et d'agir en classe était liée à la recherche et à la théorie. On présentait ensuite aux enseignants les comportements à modifier et on attendait que ceux-ci les adoptent dans leur pratique quotidienne. On peut aisément comprendre que si l'on envisage le changement de cette façon, celui-ci est difficile à mettre en place et que les enseignants y opposent une certaine résistance.

Richardson et Placier (2001) notent que depuis quelques temps déjà, les chercheurs envisagent le changement chez les enseignants selon les stratégies de type normative-rééducative. Cette approche implique de tenir compte des croyances et connaissances des enseignants. A la différence des stratégies

empirico-rationnelles, le changement provient dans ce cas-ci des individus directement impliqués, à savoir les enseignants.

Cette façon d'envisager le changement se rapproche assez bien de l'approche de Vygotski et des chercheurs post-vygotskiens (Leontiev, Cole, Wertsch). Ces chercheurs ont en effet donné naissance à un courant de recherche connu sous le nom de théorie de l'activité. Ce courant de recherche postule que le développement humain est lié aux actions qui se déroulent dans des contextes sociaux dont les valeurs incarnent le contexte historique et culturel. Plusieurs chercheurs (Grossman, Smagorinsky & Valencia, 1999 ; Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson & Fry, 2004) ont utilisé la théorie de l'activité pour comprendre l'impact des formations sur les croyances et connaissances des enseignants. D'après ces chercheurs, l'accent que la théorie de l'activité met sur l'importance des contextes sociaux nous oblige à considérer la profession enseignante différemment. En effet, au lieu d'envisager l'enseignant comme un travailleur solitaire, la théorie de l'activité nous invite à prendre en compte les différents contextes dans lesquels il agit et qui lui fournissent des outils, des contraintes et des pratiques qui orientent sa manière de travailler (Smagorinsky et al., 2004).

La formation des enseignants contribuerait donc à les familiariser avec les courants pédagogiques dominants et façonnerait ainsi leur manière de penser et d'envisager leur métier. Nous pouvons toutefois nous poser la question de savoir si les formations entraînent une réelle transformation des structures cognitives des enseignants. Est-ce que le discours très homogène des enseignants de notre échantillon quant à l'adhésion au courant socioconstructiviste ne reflèterait pas plutôt l'existence de croyances conventionnelles, telles que décrites par les néo-institutionnalistes ? Celles-ci ne reposent pas sur des connaissances rationnelles ou des modèles éprouvés d'efficacité. Au contraire, les croyances conventionnelles sont le plus souvent issues de l'environnement culturel, idéologique et politique des organisations. Elles sont à la fois normatives (dans le sens où elles valorisent une manière de faire et de se comporter) et cognitives (dans le sens où elles caractérisent une manière de penser et de percevoir le métier) (Dupriez, Dumay & Vause, 2008). Il existerait dès lors au sein du système scolaire une façon de concevoir le rôle de l'enseignant et de se comporter en classe qui serait dictée par des normes culturelles propres à ce champ. Le fait de s'afficher comme un enseignant qui pratique le socioconstructivisme participerait ainsi à la socialisation au métier d'enseignant. Dans cette profession, il semble en effet de bon ton de tenir ce type de discours. Toutefois, en classe, les enseignants restent assez libres de travailler comme ils l'entendent et leurs pratiques ne correspondent pas toujours à leur discours socioconstructiviste.

Il nous semble pouvoir faire ici le parallèle avec les recherches, issues du courant néo-institutionnaliste, qui se sont attachées à comprendre comment les

enseignants s'approprièrent les réformes éducatives et comment cette appropriation entraînait, le cas échéant, une modification de leurs pratiques en classe (Kennedy, 2004 ; Coburn, 2004). La théorie néo-institutionnelle fait l'hypothèse d'un découplage entre réformes et pratiques, c'est-à-dire un décalage entre le discours des acteurs et ce qu'ils font réellement, suggérant par là que les réformes éducatives ne parviennent pas à modifier les pratiques des enseignants en classe. Coburn (2004) fait le constat que le changement de pratique n'est souvent qu'un changement en surface et non une modification profonde des manières de penser des enseignants. Cet auteur identifie en fait cinq types de réponses des enseignants face aux réformes éducatives. Ils peuvent rejeter la réforme si celle-ci n'est pas en accord avec leurs connaissances et croyances. Kennedy (2004) constate également que les enseignants ont tendance à mettre en place les réformes politiques avec lesquelles ils sont en accord, à éliminer les aspects qu'ils estiment moins intéressants et à se représenter les programmes de manière cohérente avec leur système de croyance et de valeurs. Un autre type de réponse consiste à apporter une réponse symbolique dans le sens où ils donnent l'impression de mettre la réforme en place mais ne modifient en rien leurs pratiques (découplage). D'autres enseignants préfèrent développer des structures parallèles, de manière à concilier les réformes et leur propre manière d'envisager l'acte d'enseigner. Enfin, Coburn identifie également des stratégies d'assimilation et d'accommodation. L'assimilation consiste à assimiler les nouvelles connaissances dans un schéma pré-existant, quitte à modifier légèrement ces connaissances de manière à les rendre compatibles avec ce schéma. Kennedy (2004) considère en effet que ce sont souvent les enseignants qui façonnent les réformes plutôt que l'inverse. En effet, les enseignants interprètent, adaptent et même parfois transforment les réformes lorsqu'ils les mettent en place. L'accommodation, au contraire, consiste à restructurer son système de croyances et de connaissances pour pouvoir y inclure les nouvelles connaissances et expériences. Seule cette dernière stratégie implique donc une réelle transformation des croyances et connaissances des enseignants. Selon Coburn (2004) les enseignants utilisent plus facilement cette stratégie lorsqu'ils prennent réellement conscience de l'objectif de la réforme et qu'ils ne s'arrêtent pas aux caractéristiques de surface. Nous pensons que l'on peut tenir le même raisonnement par rapport à l'impact des formations sur la connaissance des enseignants. Les formations visent en effet à faire connaître aux enseignants ou futurs enseignants une certaine manière de travailler et de concevoir leur métier. Les formateurs espèrent qu'étudiants et enseignants s'approprièrent les connaissances et pratiques véhiculées.

Ce type de résultat nous incite donc à nuancer quelque peu l'impact des formations. En effet, elles contribuent à véhiculer les normes du champ éducatif mais parviennent-elles réellement à transformer la connaissance ouvragée des enseignants ?

3.3. La formation : un outil de médiation ?

La médiation et plus particulièrement l'action médiatisée occupe une place très importante dans l'œuvre de Vygotski. Il définit la médiation comme le processus par lequel se développe la capacité intrapsychique de l'individu à travers l'interaction de l'interpsychique. Cette transformation ne peut se faire qu'à l'aide d'outils et de moyens qui amènent le développement de l'activité et de la conscience (Vygotski, 1931-1978).

C'est grâce à la transmission et à l'intériorisation des instruments de médiation que la culture se transmet au fil des générations. L'ensemble des instruments culturels, tels que le langage, les systèmes de comptage, les schémas, ..., que les individus utilisent tout au long de leur développement modifient profondément leur façon de penser. Dès lors, si l'on considère ces instruments comme des créations culturelles charriant avec eux toute l'histoire de cette culture, on peut considérer que celle-ci est transmise à chaque individu à travers ses actes de pensée, même si ceux-ci sont apparemment solitaires (Cole, 1998).

L'outil, au sens propre du terme, permet à l'homme d'amplifier son action sur la nature en s'interposant entre lui et cette dernière (par exemple la charrue, la moissonneuse, ...). En agissant sur la nature pour la transformer, l'homme modifie les conditions de production, les conditions sociales dans lesquelles celles-ci s'insèrent ainsi que sa propre nature. Par analogie, les outils culturels, socialement construits au cours des générations antérieures, permettent à l'homme d'agir sur autrui et sur lui-même (Vandenplas, 2006). L'outil, au sens où l'entend Vygotski, est donc un instrument de médiation que l'homme interpose entre lui et la nature pour transformer celle-ci et, ce faisant, se transformer lui-même. Ces instruments de médiation, typiquement humains vont favoriser l'émergence des fonctions psychologiques supérieures telles que l'attention volontaire, la mémoire, ... permettant ainsi à l'homme d'augmenter le contrôle sur son psychisme. Le fonctionnement mental d'un individu est donc fortement influencé par le contexte culturel dans lequel il vit. Wertsch (1998) abonde dans le même sens en considérant que les cadres culturels, historiques et institutionnels propres à une société façonnent et fournissent des outils culturels qui sont progressivement maîtrisés par les individus appartenant à cette société. Le processus de médiation constitue la clé permettant de comprendre comment le fonctionnement mental humain est attaché à ces cadres.

En ce sens, il nous semble que l'on peut considérer que les dispositifs de formation sont en quelque sorte des outils de médiation. En effet, ces dispositifs ont été pensés au fil du temps pour contribuer à former des enseignants et à les insérer dans la culture enseignante. Ces dispositifs possèdent donc une histoire socio-culturelle à travers laquelle les individus ont défini des objectifs qui guident

leur action (Grossman et al., 1999). L'existence et l'évolution des écoles normales⁵ est ancrée dans l'histoire sociale, culturelle et sans doute aussi politique de notre pays. De la même manière les étudiants entament leur formation imprégnés de croyances culturelles quant au bien fondé et à la valeur de celles-ci. Certains sont convaincus que seuls les stages pourront leur permettre d'acquérir de l'expérience et donc des connaissances, d'autres attendent beaucoup des cours théoriques pour se former dans un domaine qu'ils ne connaissent pas bien.

3.4. Des enseignants baignés dans une culture

Si la formation initiale contribue à véhiculer des normes culturelles, il faut encore que celles-ci dominent dans le champ éducatif pour que les enseignants s'en imprègnent. On a souvent considéré l'enseignant comme un travailleur solitaire, faisant ce qu'il voulait en classe. Mais c'est sans tenir compte des normes culturelles qui agissent bien souvent comme des prescriptions, guidant, voire contraignant le travail des enseignants. L'approche historico-culturelle de Vygotski a particulièrement insisté sur l'idée d'un individu inséré dans une société et une culture. Pour Vygotski, c'est l'intériorisation des normes propres à une culture qui permet à l'individu de se développer. Dès lors, tout un chacun est influencé par sa culture d'appartenance dans sa manière de penser et d'envisager le monde. Les enseignants n'échappent pas à cette règle. Depuis qu'ils sont enfants, ils sont rentrés dans le moule scolaire, ils ont appris la manière dont un enseignant devait se comporter avec ses élèves et dont les élèves se comportaient en retour, ils ont incorporé le rôle de l'école et la manière de mener à bien ce rôle. Bien sûr les mœurs évoluent, les pratiques changent et les enseignants évoluent avec ces changements. La particularité de Vygotski est d'ailleurs de considérer que les individus sont à la fois influencés et influencent la culture dans laquelle ils vivent. Tous nous participons à transformer le monde dans lequel nous vivons au même titre que ce monde nous transforme.

La théorie de l'activité, développée par les chercheurs post-vygostkiens, s'est intéressée à l'influence de la culture sur l'activité humaine. D'après cette théorie, l'apprentissage consiste en l'appropriation des significations et outils culturels au cours des activités dans lesquelles les individus sont engagés. Ce faisant, la théorie de l'activité met l'accent sur l'influence de la culture et de l'histoire. En effet, les outils culturels (tels que le langage, les systèmes de comptage, ...) sont issus d'une longue tradition.

Tout comme la théorie de l'activité, le courant néo-institutionnaliste prête une grande attention aux aspects culturels et historiques pour comprendre comment se développent les organisations. Il s'agit en effet d'expliquer comment les

⁵ Dispositif de formation initiale en Communauté française de Belgique

organisations sont façonnées par les normes et valeurs qui dominent dans la société à un moment donné. Les néo-institutionnalistes considèrent que les organisations et leurs acteurs sont influencés et imprégnés par des croyances conventionnelles issues de leur environnement.

Toutefois les néo-institutionnalistes insistent sur le découplage qui peut exister entre ce que les enseignants disent faire et ce qu'ils font réellement. Ce processus de découplage intervient parce que *les cadres cognitifs et normatifs n'intègrent pas (ou peu) de référence à l'efficacité de l'action d'une part et ne permettent pas suffisamment d'intégrer la diversité des contextes dans lesquels se déroulent et prend sens l'activité éducative d'autre part* (Dupriez et al, 2008).

Nous avons montré dans nos travaux (Vause, 2010b, 2011) que les enseignants du réseau libre de l'école primaire en Belgique francophone sont fortement imprégnés par le courant socioconstructiviste. Beaucoup d'entre eux se définissent en référence à ce courant et la majorité fait part de pratiques pédagogiques relevant de cette approche. Bien sûr, la formation initiale a contribué à diffuser largement les principes du socioconstructivisme (Vause, 2011) mais au-delà de l'influence des dispositifs de formation, il ressort de nos analyses que ce type de pratiques fait partie d'une manière de concevoir l'enseignement et l'apprentissage très prégnante actuellement. Toutefois en classe, les enseignants ne se réfèrent pas toujours à ce courant et certains mettent en place des activités bien plus traditionnelles. Ce découplage peut se comprendre si l'on tient compte du parcours personnel de l'enseignant. En effet, beaucoup d'enseignants restent très influencés par leurs propres expériences scolaires en tant qu'élèves et ils ont tendance à reproduire les pratiques qui les ont particulièrement marquées. Tous se passe donc comme si il y existait un découplage entre ce que les enseignants disent faire (en référence aux croyances conventionnelles qui irriguent le champ éducatif) et ce qu'ils font réellement (en fonction de leurs propres expériences relatives à l'enseignement et à l'apprentissage). (voir *articles 2 et 3*)

A la suite d'Ogawa, Crain, Loomis et Ball (2008) nous pensons que l'approche néo-institutionnaliste partage plusieurs points communs avec la théorie de l'activité et qu'elle lui est complémentaire. Ces chercheurs constatent en effet que si l'approche néo-institutionnaliste permet de comprendre comment les organisations tendent à être stables et homogènes et à résister au changement pour réduire les incertitudes, cette vision des organisations ne permet pas de comprendre comment les individus réagissent aux aspects institutionnels ni comment les organisations se transforment et comment les individus participent à ce changement. D'après ces chercheurs, la théorie de l'activité permettrait de combler ces lacunes. Ils proposent d'ailleurs un modèle qui intègre ces deux approches. Là où les recherches issues de la théorie de l'activité tentent de comprendre comment les outils culturels médiatisent le développement humain,

les néo-institutionnalistes s'appuient sur les mêmes principes pour expliquer comment les valeurs et routines se développent au sein des institutions (Ogawa et al., 2008). Ces auteurs postulent que les néo-institutionnalistes ont besoin de la théorie de l'activité pour expliquer comment les interactions entre individus sont vectrices de changements. Dans le même temps, lorsque l'on étudie l'activité des individus au sein d'une organisation formelle, il est nécessaire de tenir compte des mécanismes à travers lesquels les institutions soutiennent et légitiment certaines croyances (Ogawa et al, 2008).

4. La construction de la connaissance ouvragée : entre apprentissage spontané et apprentissage encouragé

Nous envisageons la construction de la connaissance ouvragée comme le résultat d'un double processus d'apprentissage : spontané et encouragé. Tout comme Vygotski considère que le développement des concepts se réalise de manière ascendante (développement des concepts spontanés) et descendante (développement des concepts scientifiques), nous pensons que la connaissance ouvragée des enseignants peut se construire autant à partir de la pratique (voie ascendante) qu'à partir de la théorie (voie descendante). Pour rappel, Vygotski considère que le jeune enfant va progressivement construire des concepts qui vont organiser sa pensée. Ces concepts, il les construit d'une part de manière spontanée, dans sa vie quotidienne, en entendant les adultes autour de lui, en jouant, en observant (Vygotski parle de concepts spontanés) et d'autre part lors de ses apprentissages scolaires, lorsque l'enseignant lui présente de nouveaux concepts (Vygotski parle de concepts scientifiques). Si les voies d'acquisition de ces deux types de concepts diffèrent, Vygotski considère qu'elles sont complémentaires : d'une part il faut que l'enfant ait pu construire de manière spontanée certains concepts pour pouvoir comprendre les concepts scientifiques qui lui sont présentés et d'autre part la compréhension des concepts scientifiques éclaire d'un jour nouveau les concepts spontanés. Au final, le développement de ces deux types de concepts concourt au développement d'un système conceptuel unique.

D'après Brossard (2004), plusieurs types de relations sont possibles entre concepts spontanés et concepts scientifiques : les concepts spontanés peuvent rester identiques et ne pas être influencés par les conceptions scientifiques. Toutefois, ils s'intègrent dans des conceptions plus vastes. Ils apparaissent dès lors à l'individu comme des connaissances particulières. Dans d'autres cas, les concepts spontanés peuvent être réajustés en fonction des conceptions scientifiques que l'individu acquiert. Enfin, Brossard précise également que dans certains cas, aucune dialectique ne s'instaure entre concepts spontanés et connaissances scientifiques.

Dans ce cas, dit-il, les concepts scientifiques n'étant jamais mis en œuvre dans une problématique concrète se fossiliseront et dégèneront (Brossard, 2004, p. 193).

Nous envisageons le développement de la connaissance ouvragée de manière analogue, à partir de deux types d'apprentissage, l'un spontané, partant de la pratique et des expériences de terrain, l'autre encouragé, partant de la théorie et des formations. Dans son approche, Vygotski met l'accent sur l'influence de la culture et de l'histoire dans le développement de la pensée individuelle. Dans la même optique, nous avons nous aussi choisi de nous intéresser à la connaissance ouvragée des enseignants en partant de leurs histoires personnelles et des normes culturelles véhiculées dans le champ éducatif. Dès lors, nous considérons que tous les enseignants suivent des trajectoires personnelles qui vont les mener à faire certains choix au cours de leur vie professionnelle et à développer leur connaissance ouvragée d'une manière résolument individuelle. L'analyse de ces trajectoires nous a toutefois amenée à envisager les deux voies de développement décrites ci-dessus et sur lesquelles nous proposons de revenir plus en détail.

Chez les enseignants, l'apprentissage spontané est souvent le plus fréquent et le plus valorisé. Il ressort en effet de la littérature et de nos propres analyses (Vause, 2010) que ce qui guide la construction de la connaissance ouvragée des enseignants ce sont les pratiques qui fonctionnent en classe, c'est-à-dire les pratiques qui permettent aux enseignants de travailler avec un relatif confort (respect des élèves, travail de préparation présent mais sans trop déborder sur la vie privée, conditions de travail agréables) et aux élèves d'apprendre et de réussir leur année.

Le métier d'enseignant est un métier incertain où l'on peut difficilement anticiper les résultats. En ce sens, c'est un métier qui peut mettre le travailleur en danger. Les recherches s'étant penchées sur les phases de carrière dans la profession enseignante envisagent très souvent une étape qualifiée de « survie », considérant que l'entrée dans le métier est souvent source de stress et parfois de désillusion chez les enseignants (Fuller et Bown, 1975 cités par Crahay et al., 2010 ; Mevarech, 1995 cité par Crahay et al., 2010 ; Nault, 1999 citée par Crahay et al., 2010). Il s'agit dès lors de pouvoir s'en sortir et de terminer l'année avec ses élèves dans de bonnes conditions. On peut donc facilement comprendre que les pratiques que valorisent ces enseignants soient des pratiques qu'ils connaissent bien et les rassurent. Bien sûr, ils sont influencés par ce qu'ils ont appris en formation initiale mais au final ils ne mettront en place que ce qui leur semble acceptable pour survivre. Si ces pratiques fonctionnent effectivement en classe, elles seront d'autant plus valorisées et participeront à la construction de la connaissance ouvragée de l'enseignant.

Comme nous l'avons montré dans notre recherche s'intéressant à la construction de la connaissance ouvragée et à l'impact de la formation initiale (Vause, 2011), bien souvent, les enseignants déplorent ne pas avoir appris suffisamment de méthodologie à l'école normale. Ils estiment que les cours théoriques ne sont pas très intéressants et surtout pas utiles. Les enseignants qui les marquent surtout sont ceux qui ont une véritable expérience de terrain, qui leur ont donné des techniques concrètes. Souvent ils suivent les formations continues obligatoires et attendent de ces formations de nouvelles techniques, pour varier leur manière d'enseigner, pour motiver davantage les élèves. Mais ils n'attendent pas de ces formations de faire évoluer leur connaissance, de mieux comprendre la manière dont fonctionnent les élèves, ... Les formations sont jugées inutiles si elles ne répondent pas à ces objectifs. Les enseignants que nous avons rencontrés disent aussi beaucoup se référer aux manuels scolaires et y puiser de nouvelles idées. Les contacts entre collègues consistent surtout à s'échanger des pratiques, des feuilles d'exercices, ... Ces comportements illustrent bien combien la pratique et les expériences de terrain sont importantes pour la construction de la connaissance ouvragée.

Pour mieux comprendre la manière dont se construit cette connaissance, nous proposons d'illustrer ce processus en prenant l'exemple des pratiques de structuration et de systématisation qui reviennent fréquemment dans les récits des enseignants que nous avons rencontrés (Vause, 2010). Plusieurs enseignants disent organiser assez fréquemment des exercices systématiques (souvent appelé exercices de drill par les enseignants) en cours d'apprentissage. Ils n'ont pas spécialement appris cette pratique au cours de leur formation mais bien souvent ils se souviennent qu'ils en faisaient lorsqu'eux-mêmes étaient élèves. Ce type d'exercice colle d'ailleurs assez bien avec l'image de l'instituteur qu'un enseignant peut se construire au fil de ses expériences : les élèves travaillent à leur banc, seuls ou éventuellement en échangeant avec leur voisin, avec ou sans l'aide de matériel, l'enseignant est à son bureau ou circule entre les bancs et donne des explications aux élèves qui en ont besoin. Dans les faits, les enseignants constatent que cette pratique fonctionne : les élèves apprennent, dans la mesure où ils font de moins en moins d'erreurs, l'enseignant se sent utile auprès de ses élèves et l'ambiance de la classe est relativement calme et propice au travail. Dès lors, les enseignants valorisent ce type de pratique et considèrent que « ça marche ». Ceci étant, cette pratique alimente leur connaissance ouvragée dans le sens où ils considèrent désormais que les élèves ont besoin de structure, de cadre bien précis pour apprendre, que l'apprentissage passe par l'acquisition d'automatisme et que cette acquisition repose sur l'entraînement. Cette conception ne repose sans doute pas sur des références théoriques qu'ils auraient lues ou apprises mais bien sur leur expérience réelle et concrète. Il se peut que lors de stages, certains maîtres de stage leur aient parlé de l'importance de ce type de pratique, que lors de leurs premières années d'enseignement, des collègues plus expérimentés leur en aient confirmé

leur utilité et efficacité. Si par ailleurs, les enseignants entendent lors d'une formation que les élèves ont besoin d'exercices systématiques pour apprendre, cela ne viendra que confirmer ce qu'ils observent sur le terrain et les conforter dans leurs convictions. Ces divers exemples illustrent bien combien la connaissance ouvragée des enseignants est issue des leurs croyances initiales quant au rôle de l'enseignant ainsi que de leurs expériences de stage et expériences d'enseignement. Dans ce cas, on le voit bien, c'est l'expérience qui prime pour mettre en place les pratiques et c'est via ces pratiques que se construit la connaissance ouvragée.

A côté de cet apprentissage spontané, la connaissance des enseignants est également alimentée par la théorie ; nous parlons d'apprentissage encouragé dans la mesure où il résulte d'un processus de formation. Même si de nombreux enseignants valorisent principalement les expériences de terrain dans la construction de leur connaissance ouvragée, certains d'entre eux sont également, voire principalement influencés par ce qu'ils ont appris en formation. Les recherches de type biographique ainsi que celles s'étant intéressées au rôle des formations ont mis en évidence que les enseignants possèdent un certain nombre de croyances et connaissances, souvent en partie construites avant d'entamer leur formation et renforcées ou transformées au cours de celle-ci. Beaucoup de recherches estiment que les formations ne sont souvent pas efficaces pour faire évoluer les croyances des enseignants et leur faire acquérir de nouvelles connaissances. Nos propres travaux (Vause, 2011) nous ont toutefois permis de montrer que certains enseignants prennent beaucoup de plaisir au cours de leurs études, ont le sentiment d'apprendre quelque chose et s'investissent dans ce qu'ils font. Certains formateurs en particulier peuvent les marquer car ils incarnent le savoir et la connaissance que ces enseignants valorisent. Par la suite, les pratiques que ces enseignants mettent en place en classe sont des pratiques qui s'appuient sur ces connaissances théoriques.

Parmi les enseignants que nous avons rencontrés, certains rapportent par exemple ne pas avoir du tout apprécié leur scolarité, l'enseignement traditionnel ne leur convenait pas, ils s'y trouvaient enfermés ou ne comprenaient pas ce que l'on attendait d'eux. D'autres (parfois les mêmes) disent au contraire avoir découvert dans les mouvements de jeunesse un modèle d'éducation qui leur convenait, une grande liberté était laissée aux enfants, on valorisait un dialogue ouvert, l'autonomie et la découverte. Ces expériences précoces ont contribué à susciter une vocation chez ces enseignants : ils entreprennent leurs études avec la volonté de changer l'école et d'offrir à leurs futurs élèves ce qui leur a tant manqué. Le choix de devenir enseignant est souvent mûrement réfléchi et plusieurs d'entre eux se sont renseignés sur la formation, les orientations des écoles normales. Ces enseignants rapportent avoir découvert au cours de leur formation différentes théories relatives à la pédagogie qui les ont fascinés et qui prenaient sens à leurs yeux. Ils se sont beaucoup investis dans leur formation ainsi que dans leurs stages.

Ce qu'ils découvrent sur le terrain les conforte souvent dans leurs convictions. Dans la pratique, ces enseignants se remettent souvent en question : est-ce que ce qu'ils mettent en place leur permet réellement d'atteindre leurs objectifs ? Comment l'enfant apprend-il ? Comment mémorise-t-il ? ... Sur base de ces questionnements, certains entreprennent des formations et essayent de trouver réponse à leurs questions. Ils mettent en place de nouvelles pratiques et évaluent ensuite leur efficacité. Toutes ces illustrations mises les unes à la suite des autres donnent évidemment une impression assez peu réaliste mais permettent d'illustrer comment dans certains cas la théorie est mise en avant et nourrit la pratique des enseignants, celle-ci venant confirmer ou infirmer la théorie.

Ces deux exemples sont bien sûr des situations extrêmes destinées à mieux comprendre comment la connaissance ouvragée des enseignants se construit, guidée par la pratique ou par la théorie. La réalité est moins tranchée et il est bien plus probable que les enseignants mobilisent conjointement la théorie et la pratique pour continuer à apprendre et à se développer. Nous avons toutefois pu constater que les enseignants ont tendance à valoriser davantage leurs apprentissages spontanés.

Conclusion et perspectives

Le point de départ de cette note de synthèse est parti de considérations relatives à l'efficacité des pratiques pédagogiques des enseignants de l'école primaire. Sur base d'une revue de littérature et d'une recherche originale visant à mettre en lumière l'existence de pratiques efficaces et plus particulièrement l'effet circonstancié de certaines pratiques, nous pouvons conclure que toutes les pratiques mobilisées par les enseignants ne sont pas également efficaces. En particulier, les recherches issues du courant de l'*Educational Effectiveness Research* ont mis en évidence que les pratiques telles que le climat de discipline, le rythme des cours, le temps réel d'apprentissage, le caractère structuré de l'enseignement ou encore les feedbacks donnés aux élèves étaient des variables susceptibles d'expliquer les différences de résultats entre élèves. Notre propre recherche a en partie confirmé ces résultats, montrant qu'un rythme de cours soutenu et un climat de classe discipliné étaient des conditions favorables à l'apprentissage des élèves. Parallèlement, l'analyse des effets d'interaction entre variables nous a permis de mettre en évidence l'existence d'un effet différent des pratiques sur l'apprentissage des élèves, selon que ceux-ci sont scolarisés dans des classes « défavorisées » ou « favorisées ». Ce type de résultat est assez novateur et témoigne de l'importance de prendre le contexte d'apprentissage en considération lorsque l'on étudie l'efficacité des pratiques des enseignants.

Les pratiques pédagogiques peuvent donc faire la différence et expliquer en partie les résultats des élèves, et ceci même lorsque l'on contrôle les autres variables. À côté de cet enseignement, une autre conclusion peut être lue entre les lignes de ce type de recherches : les pratiques des enseignants ne sont pas toutes les mêmes. En effet, malgré le fait que tous les enseignants suivent généralement le même parcours de formation, sont soumis au même programme (du moins dans le réseau libre catholique en Communauté française de Belgique), ils ne travaillent pas tous de la même manière. Comment expliquer ces différences ?

Suivant la posture cognitive adoptée, nous avons considéré que les pratiques pédagogiques des enseignants étaient principalement influencées par leurs cognitions. Celles-ci ont fait l'objet de nombreuses recherches mais malheureusement, ces recherches partent souvent dans tous les sens et il s'en dégage peu de consensus. Un des apports de notre travail a été de tenter de clarifier ces concepts. Nous avons proposé d'envisager les cognitions des enseignants à partir des notions de croyances et connaissances. Sur base de la littérature, nous avons construit une définition de ces deux concepts que nous proposons désormais d'appréhender à l'aide de deux axes : la validation et l'élaboration. De cette manière, nous avons décrit quatre types de cognitions, selon qu'elles soient validées ou non empiriquement et construites de manière

personnelle ou communautaire : les croyances personnelles, les croyances partagées, les connaissances théoriques et les connaissances pragmatiques. Toutefois, nous reconnaissons que dans les faits, il est assez difficile de distinguer ces quatre concepts et qu'il s'agit plutôt d'un ensemble imbriqué que de quatre entités distinctes. Plus pragmatiquement, nous avons choisi d'appréhender les cognitions des enseignants à travers le terme de connaissance ouvragée.

L'hypothèse centrale de cette note de synthèse est donc devenue que pour comprendre les pratiques des enseignants, il importe de se tourner vers leur connaissance ouvragée avec pour corollaire la question de savoir d'où vient cette connaissance, comment elle se construit et comment elle évolue. En nous appuyant sur l'approche vygotskienne du développement, nous avons envisagé la construction de la connaissance ouvragée des enseignants comme le résultat d'un processus d'apprentissage. Cet apprentissage peut être de deux types : soit il est spontané, soit il est encouragé. L'apprentissage spontané est à mettre en lien avec les recherches de type biographique qui ont montré que les expériences de socialisation primaire et secondaire influençaient la connaissance ouvragée des enseignants. Suivant en cela les conceptions vygotskiennes, nous avons mis en évidence que les enseignants étaient les héritiers d'une histoire et d'une culture et que celles-ci coloraient leur façon de penser et d'envisager l'acte d'enseigner. Dans le même ordre d'idée, nous avons montré que le discours des enseignants était plus que probablement influencé par des normes culturelles imprégnant le champ éducatif. En effet, lorsqu'on les interroge sur leur manière de travailler et sur les connaissances et croyances qui sous-tendent ces pratiques, nous avons constaté une très grande homogénéité dans le discours des enseignants.

Enfin, à côté de cet apprentissage spontané, nous avons postulé l'existence d'un apprentissage encouragé, fruit le plus souvent de la formation initiale poursuivie par les enseignants. Contrairement à la majorité des recherches qui tendent à montrer que la formation n'a que peu d'effets sur les connaissances des enseignants, nos propres travaux nous poussent à conclure l'inverse. Nous avons en effet mis en évidence une influence de la formation initiale des enseignants sur la construction de leur connaissance ouvragée. En particulier, certaines caractéristiques des formateurs, comme la capacité de rendre les étudiants acteurs de leurs apprentissages, de les aider à remettre leurs croyances en question et de faire des liens entre théorie et pratique sont importantes pour favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances.

Dans la mesure où les dispositifs de formation contribuent à véhiculer les connaissances propres au champ éducatif, nous considérons ceux-ci comme des outils de médiation au sens où Vygotski l'entend. Ces dispositifs ont en effet évolué au fil du temps et remplissent la mission d'insérer de nouveaux enseignants dans le milieu éducatif en leur faisant acquérir les normes propres à ce milieu.

La notion de normes culturelles est donc très importante pour comprendre comment se forme et se transforme la connaissance ouvragée des enseignants. Pour mieux comprendre l'impact de ces normes culturelles, nous nous sommes tournés vers les théories néo-institutionnalistes qui ont plus particulièrement étudié l'influence des croyances conventionnelles sur les cognitions des enseignants. En lien avec ces théories, nous avons émis l'hypothèse que le discours des enseignants pourrait être partiellement déconnecté de leurs pratiques quotidiennes, suggérant par là l'existence d'un « découplage ». La prégnance du courant socioconstructiviste (en Belgique, dans l'enseignement primaire libre catholique, du moins) serait telle qu'elle fait partie des « évidences » et des discours conventionnels de la profession. Somme toute, il est « de bon ton » dans l'enseignement libre catholique de se déclarer socioconstructiviste. Toutefois, certains indices laissent entendre qu'entre la norme socioconstructiviste et les pratiques dans les classes, il y a sans doute une marge. A côté des références à ce courant, leur discours laisse encore transparaître des attaches à d'autres types de pédagogies, telles qu'eux-mêmes les ont connues, et plus centrées sur un apprentissage classique où l'enseignant transmet son savoir aux élèves qui l'assimilent de manière systématique. Nous nous posons donc la question de savoir si le discours des enseignants s'accompagne réellement d'une évolution des pratiques ou si au contraire il s'agit plutôt d'un discours de façade, Nous plaçons plutôt pour la seconde hypothèse, dans le cas de nombreux enseignants. Ce faisant, il nous faut admettre que si la formation initiale contribue à véhiculer une norme pédagogique et à favoriser l'adhésion des enseignants à celle-ci, encore faut-il qu'elle leur offre les moyens de mettre réellement en place des pratiques liées à ce courant pédagogiques. Si contrairement aux recherches anglo-saxonnes, qui déploraient le peu d'effets de la formation des enseignants, nous avons pu mettre en évidence l'impact de la formation initiale en Belgique francophone sur les représentations de l'action pédagogique, nous émettons toutefois un bémol en suggérant que cette formation n'offre peut-être pas aux enseignants les outils qui leur permettraient réellement de transformer leurs pratiques et d'aller au-delà de leurs croyances.

Toute cette argumentation sur l'importance de tenir compte de la connaissance ouvragée des enseignants pour comprendre leurs pratiques s'appuie sur le postulat que les cognitions guident l'action. Dans le cadre de cette thèse, nous n'avons pas étudié les liens qui unissent cognitions et actions. Ces liens sont pourtant complexes et mériteraient que d'autres recherches y prêtent attention. Si nous avons pu montrer que la connaissance ouvragée des enseignants, bien qu'influencée par leur passé, n'est pas fixe et déterminée une fois pour toute, qu'elle est susceptible d'évoluer et de se transformer, il faudrait également étudier comment cette connaissance se réalise concrètement dans les pratiques quotidiennes des enseignants. En somme, comme l'annonçait le titre de notre thèse (« Des pratiques aux connaissances pédagogiques des enseignants : les

sources et les modes de construction de la connaissance ouvragée»), nous sommes partie du constat qu'il existait des pratiques différentes pour aller voir ce qui se cachait derrière ces pratiques. Dans des recherches ultérieures, il serait intéressant de faire le chemin inverse et de partir de la connaissance ouvragée des enseignants pour voir comment celle-ci s'ancre dans leurs pratiques quotidiennes. En particulier, nous avons émis l'hypothèse d'un découplage entre les pratiques déclarées des enseignants et leurs pratiques réelles au sein de leur classe. Une analyse plus serrée de l'activité des enseignants au travers notamment des observations en classe, des entretiens d'autoconfrontation (tels que développés par Theureau ou Clot, par exemple (Theureau, 1992 ; Clot, 1999)) ou des entretiens d'explicitation (tels que développés par Vermersch (Vermersch, 1994)) pourraient être des pistes de travail intéressantes pour prolonger ce travail.

Enfin, s'il est utile de savoir que l'on peut modifier les cognitions des enseignants et que l'on peut les amener à mobiliser de nouvelles connaissances dans leurs pratiques, encore faudrait-il s'assurer qu'il existe bel et bien des pratiques plus efficaces que d'autres. Par ailleurs, comme le soulignent Crahay et al. (2010) les enseignants méconnaissent souvent les résultats de ces recherches portant sur l'efficacité pédagogique et leur connaissance ouvragée s'élabore le plus souvent indépendamment de cette base de connaissance. Il serait intéressant d'étudier plus finement comment les enseignants reçoivent ces résultats de recherches et comment ceux-ci contribuent à faire évoluer leur connaissance ouvragée ou au contraire si cette dernière résiste à ce type d'information.

Bibliographie

- Blin, J-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan, Action et Savoir.
- Bloom, J.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles : Labor.
- Bressoux, P. (2006). Effet-classe, effet-maître ? In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France, 213-226.
- Bressoux, P. (2007). Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant efficace ? In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.). *Enseigner*. Paris: Presses Universitaires de France, 95-106.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In Berliner, D. & Calfee, R. (Eds). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, 709-725.
- Campbell, R.J., Kyriakides, L., Muijs, R.D. & Robinson, W. (2004). *Assessing Teacher Effectiveness. Developing a Differentiated Model*. London: Routledge Falmer.
- Carter, K. (1995). Teaching Stories and Local Understandings. *The Journal of Educational Research*, 88 (6), 326-330.
- Clark, C.M. & Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : P.U.F
- Coburn, C. (2001). Collective Sensemaking about Reading: How Teachers Mediate Reading Policy in Their Professional Communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23 (2), 145-170.
- Coburn, C. (2004). Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, 77 (3), 211-244.

- Connelly, M. et Clandinin, J. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13 (7), 665-674.
- Cole, M. (1998). *Cultural Psychology: a once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Crahay, M. et Fagnant, A. (2007). A propos de l'épistémologie personnelle : un état des recherches anglo-saxonnes. *Revue française de pédagogie*, 161, 79-117.
- Crahay, M., Wanlin, Ph., Issaieva, E. & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 85-129.
- Desforges, C. (1995). How does experience affect theoretical knowledge? *Learning and Instruction*, 5, 385-400.
- Draelants, H. (2006). Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. *Cahier de Recherche en Education et Formation*, 52, 1-25.
- Dumay, X, Vause, A. & Dupriez, V. (2007). « Effet classe » et « effet établissement » sur les apprentissages en sixième primaire. Rapport de recherche non publié.
- Dupriez, V. (2007). Peut-on réformer les pratiques pédagogiques ? In V. Dupriez et G. Chappelle (Eds). *Enseigner*. Paris :Presses Universitaires de France, 167-178.
- Dupriez, V. & Vandenberghe, V. (2004). L'école en communauté française de Belgique : de quelles inégalités parlons-nous ? *Les Cahiers de recherche en Education et Formation*, 27, 1-28.
- Dupriez, V., Dumay, X. & Vause, A. (2008). Du système à la classe, des repères pour comprendre comment se construisent les situations d'enseignement, *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle*, 41 (4), 15-28.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : P.U.F.
- Drake, C.; Spillane, J. & Huffered-Ackles, K. (2001). Storied identities: teacher learning and subject-matter context. *Journal of Curriculum Studies*, 33 (1), 1-23.

- Elbaz, F. (1981). The teacher's "Practical Knowledge": Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry*, 11 (1), 43-71.
- Fenstermacher, G. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Gauthier, C. (1997). Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Bruxelles : De Boeck.
- Grossman, P.L, Smagorinsky, P. & Valencia, S. (1999). Appropriating Tools for Teaching English: A Theoretical Framework for Research on Learning to Teach. *American Journal of Education*, 108 (1), 1-29.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prevision. *Revue Française de Pédagogie*, 86, 5-16.
- Kagan, D.M. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27 (1), 65-90.
- Kennedy, M. (1983). Working Knowledge. *Knowledge: Creation, diffusion, utilization*, 5 (2), 193-211.
- Kennedy, M. (2002). Knowledge and Teaching. *Teacher and Teaching: theory and practice*, 8 (3/4).
- Kennedy, M. (2004). Reform Ideals and Teachers' Practical Intentions. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (13).
- Kennedy, M. (2006). Knowledge and Vision in Teaching. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 205-211.
- Kyriakides, L. (2007). Generic and differentiated models of educational effectiveness: implications for the improvement of educational practice. In T. Townsend (Ed). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Pays-Bas: Springer, 41-56.
- Kyriakides, L., Campbell, R.J. & Gagatsis, A. (2000). The Significance of the Classroom Effect in Primary Schools: An Application of Creemers' Comprehensive Model of Educational Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 11 (4), 501-529.

- Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P-A. & Martin, D. (2003). *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*. Québec : Presses universitaires du Québec.
- Legendre, M-F. (2007). Que propose le socioconstructivisme aux enseignants? In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds). *Enseigner*. Paris : Presse Universitaire de France, 83-93.
- Leinhardt, G. (1990). Capturing Craft Knowledge in Teaching. *Educational Researcher*, 19 (2), 18-25.
- Levin, B. et Hé, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' Personal Practical Theories (PPT's). *Journal of Teacher Education*, 59 (1), 55-68.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago : University of Chicago Press.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.
- Meyer, J.W. & Rowan, B. (1983). The structure of educational organizations. In J.W. Meyer & W.R. Scott (Eds). *Organizational environments. Ritual and rationality*. Beverly Hills, London, New Delhi: Sage publications.
- Ogawa, R.T., Crain, R., Loomis, M. & Ball, T. (2008). CHAT-IT: Toward Conceptualizing Learning in the Context of Formal Organizations. *Educational Researcher*, 37 (2), 83-95.
- Opdenakker, M-C., Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22 (1), 1-21.
- Opdenakker, M-C., Van Damme, J., De Fraine, B., Van Landeghem, G. & Onghena, P. (2002). The effect of schools and classes on mathematics achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 13 (4), 399-427.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research : Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Raymond, D., Butt, R.L. & Yamagishi, R. (1993). Savoirs préprofessionnels et formation fondamentale des enseignantes et des enseignants: approche autobiographique. In M. Mellouki. *Le savoir des enseignants : unité et diversité*. Montréal : Logiques, 137-168.

- Raymond, D. (2006). En formation à l'enseignement: des savoirs professionnels qui ont une longue histoire. In Y. Lenoir & M-H. Bouillier-Oudot (Eds). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Laval : les presses de l'Université de Laval, 233-256.
- Richard, J-F. *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris : Armand Colin.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, (Ed). *Handbook of Research on Teacher Education*. New-York: MacMillan, 102-119.
- Richardson & Placier (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed). *Handbook of Research on Teaching*. Washington : American Educational Research Association, 904-947.
- Rosenshine, B. (1971). *Teaching behaviors and student achievement*. London: National Foundation for Educational Research
- Rowan, B., Correnti, R. & Miller, R.J. (2002). What Large-Scale, Survey Research Tells Us About Teacher Effects on Student Achievement: Insights From the *Prospects* Study of Elementary Schools. *Teachers College Record*, 104 (8), 1525-1567.
- Saussez, F. (2005). *Les conceptions des professeurs d'université à propos de l'enseignement à la lumière de la psychologie culturelle. Développement d'un modèle du travail de construction de sens fondé sur l'analyse de la matérialité sémiotique d'énoncés produits dans le cadre d'un échange verbal*. Thèse de doctorat inédite, Université d'Ottawa, Ottawa.
- Saussez, F. & Paquay, L. (2004). Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire ? In Lessard, C. ; Altet, M. ; Paquay, L. & Perrenoud, P. (Eds) *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles : De Boeck, 115-138.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professional think in action*. U.S.A.: Basic Books Inc.
- Scott, W. R. (1992). *Organizations. Rational, natural and open systems*. Engelwood cliffs: Prentice Hall.

- Seidel, T. & Shavelson, R.J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: the role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454-499.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge grows in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Smagorinsky, P., Cook, L.S., Moore, C., Jackson, A.Y. & Fry, P.G. (2004). Tensions in learning to teach: Accommodation and the Development of a Teacher Identity. *Journal of teacher Education*, 55 (1), 8-24.
- Smith, L.K. (2005). The impact of early life history on teachers' beliefs: in-school and out-of-school experiences as learners and knowers of science. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11 (1), 5-36.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université de Laval.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne : Peter Lang
- Van Damme, J., De Fraine, B., Van Landeghem, G., Opdenakker, M.C. & Onghena, P. (2002). A new study on educational effectiveness in secondary school in Flanders : an introduction. *School Effectiveness and School Improvement*, 13, 383-397.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' Meanings regarding Educational Practice. *Review of Educational Research*, 72 (4), 577-625.
- Vandenplas, C. (2006). Apprendre avec autrui tout au long de la vie: la zone de développement proximal revisitée. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France, 195-211.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky : a quest for synthesis*. Oxford: Blackwell.
- Vause, A., Dupriez, V. & Dumay, X. (2010). L'efficacité différenciée des pratiques pédagogiques sur les performances en mathématiques des élèves de sixième primaire en Belgique francophone. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42/4, 234-246.

- Vause, A. (2010 a). Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 82, 1-54.
- Vause, A. (2010 b). Les croyances et connaissances des enseignants de l'école primaire à propos de l'acte d'enseigner. *Education et Formation*, e-294, 13-19
- Vause, A. (2011). L'impact de la formation initiale sur la connaissance ouvragée des enseignants de l'école primaire (non publié).
- Vermesch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF
- Vygotski, L.S. (1934-2006). *Pensée et langage*. Paris : La dispute
- Vygotsky, L.S. (1931-1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford : Oxford University Press.

PARTIE 2
ARTICLES

ARTICLE 1

L'EFFICACITE DIFFERENCIEE DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES SUR LES PERFORMANCES EN MATHEMATIQUES DES ELEVES DE SIXIEME PRIMAIRE EN BELGIQUE FRANCOPHONE

Anne Vause, Vincent Dupriez et Xavier Dumay
Girsef, Université Catholique de Louvain

Résumé :

Dans cette recherche, nous tentons de cerner les variables qui permettent d'expliquer les différences de performance en mathématiques entre élèves et entre classes de sixième primaire en Belgique francophone. Nous mettons en évidence l'influence de la composition de la classe, du climat de discipline et du rythme des cours sur les résultats des élèves. En outre, nous analysons dans quelle mesure l'influence des caractéristiques de la classe varie en fonction de la composition de la classe (caractéristiques moyennes des élèves au sein des classes). Nous montrons que dans les classes plutôt « défavorisées », les résultats des élèves en mathématiques sont meilleurs lorsque l'enseignant fait appel à leurs représentations initiales et que le rythme des cours est soutenu.

Mots-clés :

Efficacité différenciée, composition de la classe, pratiques pédagogiques

Référence :

Vause, A., Dupriez, V. & Dumay, X. (2010). L'efficacité différenciée des pratiques pédagogiques sur les performances en mathématiques des élèves de sixième primaire en Belgique francophone. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42/4, 234-246.

ARTICLE 2

LE PROCESSUS DE CONSTRUCTION DE LA CONNAISSANCE OUVRAGEE DES ENSEIGNANTS

Anne Vause
Girsef, Université Catholique de Louvain

Résumé :

L'objectif de ce cahier est de faire le point sur la connaissance des enseignants et sur la manière dont elle se construit. La connaissance des enseignants est abordée à partir de la notion de connaissance ouvragée, faisant référence à une forme de connaissance pour le travail et par le travail. Nous nous intéressons ensuite à l'origine de cette connaissance ouvragée, la situant dans les expériences de socialisation primaire et secondaire, les formations et les expériences de travail sur le terrain. L'analyse qualitative d'une quarantaine d'entretiens d'enseignants de l'école primaire nous a permis de confirmer ces origines et d'affiner notre compréhension de la manière dont la connaissance ouvragée des enseignants se construit et évolue.

Mots-clés :

Connaissance, enseignants, socialisation, formation, analyse qualitative

Référence :

Vause, A. (2010). Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 82, 1-54.

ARTICLE 3

L'IMPACT DE LA FORMATION INITIALE SUR LA CONNAISSANCE OUVRAGEE DES ENSEIGNANTS DE L'ECOLE PRIMAIRE

Anne Vause

Girsef, Université Catholique de Louvain

Résumé : Le présent article a pour objectif de mettre en évidence comment la formation initiale des enseignants contribue à faire évoluer leurs croyances et connaissances relatives à l'acte d'enseigner. Sur base d'une revue de littérature nous montrons en effet que les futurs enseignants présentent la particularité d'entamer leur formation avec une connaissance préalable du métier. Celle-ci s'alimente principalement de leurs propres expériences en tant qu'élèves. Sur base de l'analyse d'entretiens d'étudiants et d'enseignants à propos de leur formation, nous tentons ensuite de montrer quels sont les facteurs qui permettent aux étudiants de faire évoluer ces conceptions initiales.

Mots-clés : formation initiale, enseignement primaire, connaissances et croyances

ARTICLE 4

LES CROYANCES ET CONNAISSANCES DES ENSEIGNANTS DE L'ÉCOLE PRIMAIRE A PROPOS DE L'ACTE D'ENSEIGNER

Anne Vause
Girsef, Université Catholique de Louvain

Résumé :

Le présent article traite des croyances et connaissances des enseignants de l'école primaire. Dans un premier temps nous nous attelons à proposer une définition de ces termes. Dans un second temps nous nous intéressons aux origines des croyances et connaissances des enseignants en mettant l'accent sur l'influence de la socialisation primaire et des formations initiale et continue.

Mots-clés :

Croyances, connaissances, formation initiale

Référence :

Vause, A. (2010). Les croyances et connaissances des enseignants de l'école primaire à propos de l'acte d'enseigner. *Education et Formation, e-294*, 13-19