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

Anne Vause

Université catholique de Louvain
Girsef
Place Montesquieu, 1/bte 14
1348 Louvain-la-Neuve
Anne.Vause@uclouvain.be

RESUME : 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-CLES : croyance, connaissance, formation initiale

1. Introduction

Le point de départ de cette communication est un questionnement relatif à la nature et à l'origine des croyances et connaissances pédagogiques des enseignants.

La question des croyances et connaissances des enseignants a été abordée à plusieurs reprises dans la littérature mais sans vraiment pouvoir aboutir à un consensus quant à ce que l'on entend par croyances et connaissances. Les conceptions des chercheurs sont variées, certains considérant les croyances comme une forme de connaissance, d'autres partant du principe qu'il s'agit de deux entités distinctes. De plus le vocabulaire utilisé pour désigner ces deux notions est souvent large et peu défini. Nous aurons donc à cœur, dans un premier temps, d'éclaircir ces notions de croyances et de connaissances et d'en proposer une définition à la fois fondée sur le plan théorique et mobilisable sur le plan empirique.

À côté de la nature des croyances et des connaissances, notre questionnement porte également sur leur origine. Nous envisageons en particulier que les croyances et connaissances des enseignants sont en partie influencées par la socialisation primaire (éducation familiale) et secondaire (notamment la scolarité) des enseignants. Nous étudions également l'influence de la formation initiale et des stages sur la formation des croyances et des connaissances.

2. Les croyances et connaissances des enseignants : tentative de définition

Dans la littérature, les termes employés pour étudier la pensée des enseignants sont nombreux et souvent mal définis (Pajares, 1992). Pour notre part, nous avons choisi de nous en référer à deux notions, fréquemment rencontrées dans la littérature : les connaissances et croyances des enseignants (Vause, 2009).

Nous envisageons deux types de connaissances : les connaissances pragmatiques d'une part, les connaissances théoriques d'autre part. Par connaissances pragmatiques, nous entendons toutes les connaissances personnelles que l'enseignant a construites en référence à sa pratique. Au fur et à mesure de ses expériences en classe, chaque enseignant se construit en effet un stock de connaissances qu'il pourra mobiliser dans sa pratique quotidienne. Les expériences de stage participent également certainement à la construction de ce type de connaissances qui sont verbalisables et parfois même non conscientes (Schön, 1983 ; Leinhardt, 1990 ; Tardif & Lessard, 1999). Les connaissances théoriques au contraire sont tout à fait verbalisables et résultent souvent d'un apprentissage explicite (formations initiale et continues en particulier). Il s'agit de connaissances générales, validées empiriquement et donnant lieu à un consensus social (Shulman, 1986 ; Calderhead, 1996 ; Kennedy, 2002).

Notons toutefois qu'il existe plus que probablement un va-et-vient constant entre ces deux types de connaissances. En effet, pour faire confiance aux connaissances théoriques qu'ils ont assimilées, les enseignants devront vérifier leur exactitude sur le terrain. Inversement, il se peut qu'un enseignant trouve dans le champ théorique des interprétations qui font écho à ce qu'il observe dans la pratique.

En ce qui concerne les croyances des enseignants, nous les définissons comme un réservoir de valeurs et d'idées préconçues sur lesquelles s'appuient les enseignants pour agir en situation et pour justifier leur action (Vause, 2009). Les croyances des enseignants sont d'une part généralement stables et résistantes au changement et d'autre part, elles sont souvent associées à un style d'enseignement bien spécifique (Kagan 92). Nous distinguons deux types de croyances : les croyances personnelles d'une part, les croyances partagées d'autre part. Les croyances personnelles se rapprochent des connaissances pragmatiques dans la mesure où elles sont individuelles. Toutefois, contrairement aux connaissances pragmatiques, elles n'ont pas nécessairement été validées sur le terrain. Il s'agit en fait de croyances relatives à l'acte d'enseigner que l'enseignant a intériorisées tout au long de sa vie, sans doute depuis les bancs de l'école lorsque lui-même était élève ainsi que via l'éducation qu'il a reçue et les diverses expériences éducatives qui l'ont marquées tout au long de sa vie (Lévin & Hé, 2008 ; Blin, 1997 ; Smith, 2005). La notion de croyances partagées se rapproche plus de la notion de représentations sociales, largement définies en psychologie sociale. Nous concevons les croyances partagées comme des croyances largement admises au sein de certains groupes sociaux, dans ce cas-ci, les enseignants. Leur légitimité tient davantage au fait qu'elles sont répandues et non contestées qu'au fait qu'elles ont été prouvées et justifiées par une argumentation et/ou une expérimentation rigoureuse. Par exemple, la croyance

largement partagée dans certains pays des bienfaits du redoublement¹. Dans le même ordre d'idée, Bruner (1990, cité par Saussez & Paquay, 2004) parle lui de théories populaires qu'il définit comme « des propositions normatives partagées au sein d'une même culture (ou d'une communauté de pratiques) » (Saussez & Paquay, 2004).

Partant de ces définitions, nous proposons de catégoriser les cognitions des enseignants en référence à deux axes, l'axe de l'élaboration, sociale ou individuelle et l'axe de la validation. Précisons que ces deux axes représentent davantage un continuum qu'une frontière et que les catégories sont donc loin d'être hermétiques. Si l'on croise ces deux axes, on obtient quatre cas de figures : (a) des cognitions socialement élaborées et validées empiriquement : les connaissances théoriques, (b) des cognitions socialement élaborées mais non validées : les croyances partagées, (c) des cognitions élaborées individuellement et validées sur le terrain : les connaissances pragmatiques et (d) des cognitions élaborées individuellement et non validées : les croyances personnelles.

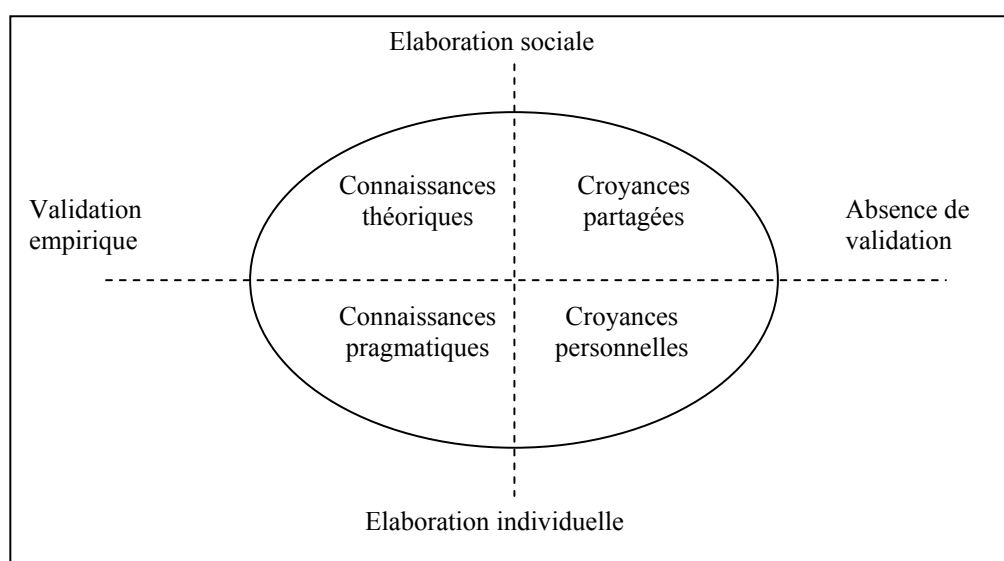


Figure 1. *Les croyances et connaissances des enseignants*

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. Tout comme Saussez & Paquay (04), nous pensons que les enseignants mêlent connaissances et croyances et s'appuient sur ce mélange dans leur pratique quotidienne. 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 ouvragée² nous paraît particulièrement approprié.

Kennedy (1983, cité par Tardif & Lessard, 1999) utilise ce terme pour décrire le savoir d'expérience d'administrateurs d'écoles publiques et d'enseignants américains. Elle définit la connaissance ouvragée 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 aussi des savoirs des sciences sociales (traduction de Tardif & 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

¹A ce sujet, voir Draelants, 2006

²De *working knowledge*, terme emprunté à M. Kennedy [83] et traduit « connaissance ouvragée » par Tardif et Lessard [99].

connaissance éminemment personnelle. C'est cette connaissance que nous désignons par le terme de connaissance ouvragée. Tardif & 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 & Lessard, 1999, p 366).

3. Les origines de la connaissance ouvragée des enseignants

Les recherches relatives à l'origine des croyances et connaissances des enseignants sont plutôt rares (Levin & Hé, 2008). Toutefois, certains chercheurs s'y sont intéressés et la plupart d'entre eux soulignent l'influence de l'histoire personnelle de l'enseignant sur sa manière de concevoir la pédagogie. Lortie (1975, cité par Blin, 1997) avait déjà remarqué que le temps que les enseignants avaient passé en classe durant leur enfance influençait leur manière d'être enseignant. Blin (1997) abonde dans le même sens en considérant que la socialisation professionnelle au métier d'enseignant commencerait dès l'enfance. Certains professeurs que les enseignants ont eux-mêmes connus quand ils étaient élèves peuvent ainsi être des modèles prégnants pour leur activité et marquer de façon parfois définitive leur pratique professionnelle et les valeurs qui l'accompagnent (Blin, 1997, p. 199).

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, son rapport au savoir et ses rapports aux autres, qui seraient réactualisées et réutilisées dans la pratique du métier (Tardif & Lessard, 1999, p. 377).

Smith (2005) montre 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.

Dans une recherche s'adressant à 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 (environnement de la classe, relation 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.

Richardson (1996) s'est particulièrement intéressée à l'impact que les croyances des futurs enseignants peuvent avoir sur leur formation initiale. En effet, les étudiants de l'école Normale n'entament jamais leur formation vierges de toute expérience ; ils possèdent d'emblée un certain nombre de croyances relatives à l'acte

d'enseigner. Ceci est d'autant plus vrai que tout futur enseignant a d'abord lui-même été élève. Selon Kennedy (1997) cette première expérience scolaire implique que tous les futurs enseignants débutent leur formation en ayant une idée du type d'enseignant qu'ils seront et de la manière dont ils vont enseigner. D'après la revue de littérature de Richardson (1996), les futurs enseignants seraient relativement confiants quant à leur capacité d'enseigner. Ils envisagent le rôle de l'enseignant comme un transmetteur de connaissance ; ils ont une vision assez positiviste de l'apprentissage selon laquelle il existe une bonne réponse pour chaque question et l'enseignant doit amener les élèves à trouver cette bonne réponse. D'autres recherches montrent qu'en début de formation, les enseignants ont une vision de l'apprentissage plutôt passive ou transmissive : il s'agit de transmettre des faits et l'apprentissage consiste à mémoriser ces faits. Du fait de cette connaissance a priori du monde scolaire, la majorité des futurs enseignants estiment que leur formation, mis à part les expériences de stage, ne peut pas leur apprendre grand-chose. Pour Richardson (1996), les croyances des futurs enseignants constituent à la fois un enjeu de la formation: il s'agit de les faire évoluer, de les transformer et à la fois un obstacle: les croyances des futurs enseignants influencent fortement ce qu'ils apprennent et la manière dont ils apprennent.

Sachant que les croyances des enseignants se construisent en grande partie pendant l'enfance, lors de l'observation vicariante de leurs enseignants, et que plus les croyances sont anciennes, plus elles résistent au changement (Pajares, 1992 ; Kagan, 1992 ; Richardson, 1996 ; Kennedy, 1997), Kennedy (1997) en conclut que l'enjeu de la formation des enseignants consiste non pas à leur apprendre des théories et des compétences nouvelles mais plutôt à leur permettre de modifier leurs croyances. En effet, les futurs enseignants se servent des croyances et connaissances relatives à l'acte d'enseigner qu'ils possèdent déjà pour interpréter les nouvelles théories et compétences qu'ils acquièrent au cours de leur formation.

Toutefois, bien que la majorité des futurs enseignants estiment que leur formation théorique ne peut pas leur apprendre grand-chose, nous sommes convaincus que les formations initiale et continue poursuivies par les enseignants contribuent à véhiculer certaines normes et par là à façonner leur manière de concevoir leur métier. En effet, comme le soulignent les néo-institutionnalistes, les discours véhiculés sont souvent très semblables d'un enseignant à l'autre, comme si la majorité du corps enseignant adhérerait à une norme qui n'est pourtant pas imposée officiellement. Les néo-institutionnalistes proposent de parler de « croyances conventionnelles » pour mieux comprendre l'apparition de telles normes. Il s'agit en fait de prescriptions et de définitions du métier qui, à un moment donné, deviennent incontestables malgré le fait qu'elles n'aient pas toujours prouvé leur efficacité. Ces croyances conventionnelles correspondent en fait aux croyances partagées que nous avons décrites plus haut (cfr. figure 1). Nous pensons que les formations initiale et continue contribuent en grande partie à véhiculer de telles croyances.

Enfin, on ne peut négliger l'influence que les collègues, les parents, la direction, les élèves ont sur l'enseignant et sur ses pratiques. En d'autres mots, les expériences professionnelles que vit l'enseignant au sein de son établissement façonnent également très certainement leurs connaissances ouvragées et leurs pratiques pédagogiques.

Les travaux portant sur le sensemaking (Weick, 1995) en particulier se sont attachés à comprendre comment les acteurs d'une organisation font sens de leurs activités et de leur contexte d'action (Dupriez, Dumay & Vause, 2007). D'après la théorie du sensemaking, la signification des informations ou événements n'est pas donnée d'avance ; ce sont les individus ou les groupes d'individus qui doivent construire leurs propres compréhensions et interprétations. Pour ce faire, ils incluent les nouvelles informations dans leurs schémas cognitifs préexistants (Coburn, 2001).

Coburn (2001) précise néanmoins que le sensemaking n'est pas uniquement du ressort de l'individu mais peut également concerner une collectivité ; elle parle à ce sujet de sensemaking collectif. En effet, d'une part, les enseignants donnent sens aux nouvelles informations à travers leurs interactions avec leurs collègues ; d'autre part, le sensemaking est profondément ancré dans le contexte de travail des enseignants. C'est à travers la culture professionnelle, les valeurs, croyances et routines propres à chaque groupe professionnel que les nouvelles informations sont interprétées (Coburn, 2001).

Dans une importante recherche, Coburn (2001) a analysé comment les enseignants d'une école en particulier donnaient sens aux différentes réformes qui leur étaient proposées concernant l'apprentissage de la lecture. Elle a en effet repéré que les enseignants étaient confrontés à toute une série de messages et d'injonctions issus de leur environnement de travail et elle suggère que c'est dans les interactions et discussions formelles et informelles que les enseignants peuvent donner sens à ces messages. Elle identifie trois étapes caractéristiques du processus de sensemaking collectif : l'interprétation et le sens que les enseignants donnent aux messages auxquels ils sont confrontés, le tri parmi les messages que les enseignants jugent intéressants et ceux qui le sont moins et enfin les

discussions relatives aux détails pratiques qui permettront aux enseignants de mettre ces messages en œuvre dans leurs pratiques de classe. Coburn (2001) précise que ces trois étapes ne se déroulent généralement pas selon un processus linéaire mais qu'il y a plutôt un constant va-et-vient entre celles-ci. Elle insiste également sur le fait qu'au cours de chacune de ces étapes la connaissance ouvragée des enseignants (elle parle de worldviews) ainsi que leurs pratiques antérieures influencent leurs discussions et interactions.

En résumé, nous considérons que la connaissance ouvragée des enseignants provient de trois sources d'influence principales : (a) la socialisation primaire et secondaire, (b) les formations initiale et continue, qui sont elles mêmes appréhendées à travers le filtre des premières et (c) les expériences de l'enseignant au sein de son établissement. Ces trois sources d'influence baignent, de manière plus générale, dans les normes du champ éducatif. Le schéma ci-dessous illustre ces hypothèses.

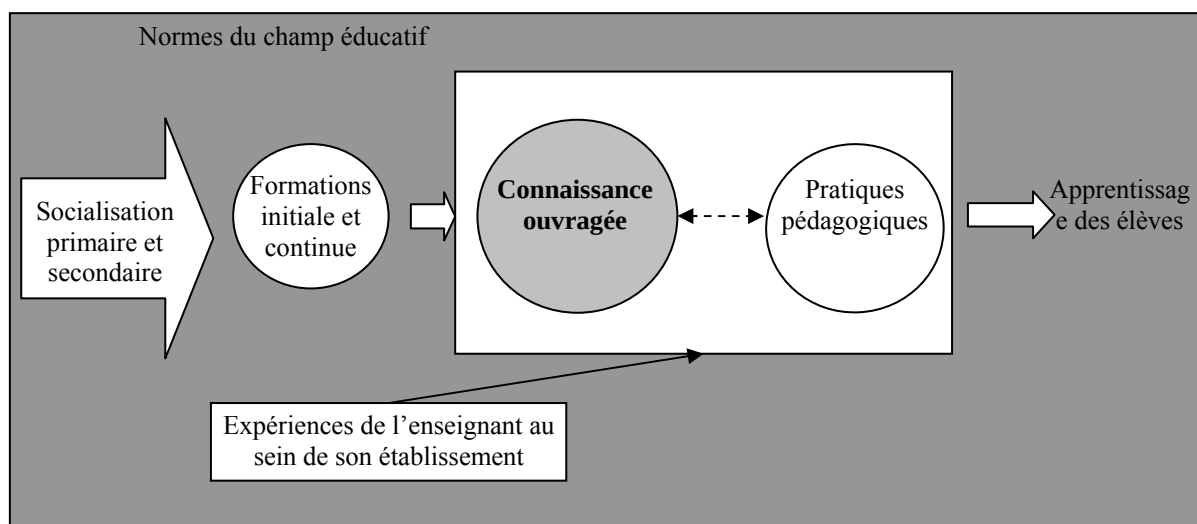


Figure 2. Les sources d'influence des cognitions des enseignants

4. Bibliographie

- Blin, J-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan, Action et Savoir, 1997
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In Berliner, D. & Calfee, R. (Eds). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, 1996, p. 709-725.
- Coburn, C. (2001). Collective Sensemaking about Reading: How Teachers Mediate Reading Policy in Their Professional Communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 23, n°2, 2001, p. 145-170.
- 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'éducation*, vol. 41, n°4, 2008, p. 15-28.
- Kagan, D.M. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, vol. 27, n°1, 1992, p. 65-90.
- Kennedy, M. (1997). Defining an Ideal Teacher Education Program. [*Paper prepared for the National Council for Accreditation of Teacher Education, March 1997.*](#)
- Kennedy, M. (2002). Knowledge and Teaching. *Teacher and Teaching: theory and practice*, vol. 8, n°3/4, 2002, p. 355-370.
- Leinhardt, G. (1990). Capturing Craft Knowledge in Teaching. *Educational Researcher*, vol. 19 n°2, 1990, p. 18-25.
- Levin, B. et Hé, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' Personal Practical Theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, vol. 59, n°1, 2008, p. 55-68.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research : Cleaning up a Messy Construct ». *Review of Educational Research*, vol. 62, n°3, 1992, p. 307-332.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In Sikula, J. (Ed). *Handbook of Research on Teacher Education*. New-York: MacMillan, 1996, p. 102-119.

- 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, 2004, p. 115-138.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professional think in action*. U.S.A.: Basic Books Inc., 1983.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge grows in teaching ». *Educational Researcher*, vol. 15, n° 2, p. 4-14.
- 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*, vol. 11, n°1, p. 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, 1999.
- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse ». *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, vol 66, p.1-33.
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Californie: Sage, Thousand Oaks, 1995.