

LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION

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

Vers un cadre d'analyse*

Anne Vause

N° 66 • AVRIL 2009 •





L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Deux équipes de recherche à l'UCL se préoccupent de ces questions : le Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF) et la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire (CPU).

Le GIRSEF est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 afin d'étudier les systèmes d'éducation et de formation, réunissant des sociologues, économistes, psychologues et psychopédagogues. L'attention est portée notamment sur l'évaluation des résultats des systèmes éducatifs en termes d'équité et d'efficacité, sur leurs modes de fonctionnement et de régulation, sur les politiques publiques à leur endroit, les logiques des acteurs principaux ou encore sur le fonctionnement local des organisations de formation et l'engagement et la motivation des apprenants. Sur le plan empirique, ses recherches portent essentiellement sur le niveau primaire et secondaire d'enseignement, mais aussi sur l'enseignement supérieur et la formation d'adultes.

La Chaire de Pédagogie Universitaire (CPU) a été créée en mai 2001 et a reçu le label de Chaire UNESCO en septembre 2002. Elle assure également le secrétariat et la coordination du Réseau Européen de Recherche et d'Innovation en Enseignement Supérieur (RERIES), réseau européen des chaires Unesco sur l'Enseignement supérieur. Elle a pour mission de contribuer à la promotion de la qualité de la pédagogie universitaire à l'UCL, en contribuant à la fois à la recherche dans ce domaine et en coordonnant une formation diplômante en pédagogie universitaire (Master complémentaire en pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur).

Chacun des cahiers de la série, depuis le premier numéro, peut être téléchargé gratuitement depuis le site d'I6doc (www.i6doc.com/girsef).

Responsable de la publication : Mariane Frenay
Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

*Nous tenons à remercier F. Saussez pour sa relecture attentive, ses conseils et critiques d'une version antérieure de ce texte.

Table des matières

| | |
|--|----|
| Introduction | 4 |
| 1. Les approches cognitivistes et socio-cognitives dans le champ éducatif | 5 |
| 2. L'approche situationniste dans le champ éducatif | 6 |
| 3. Les cognitions des enseignants appréhendées à travers leurs croyances et connaissances relatives à l'acte d'enseigner | 8 |
| 3.1. Les croyances des enseignants | 9 |
| 3.2. Les connaissances des enseignants | 10 |
| 3.2.1 <i>Les connaissances théoriques</i> | 10 |
| 3.2.2 <i>Les connaissances ouvragées</i> | 11 |
| 3.3. Emergence et transformation des croyances et connaissances des enseignants | 14 |
| 3.3.1 <i>Le cadre constructiviste piagétien</i> | 14 |
| 3.3.2 <i>La question identitaire</i> | 16 |
| 3.4. Quel lien entre connaissances et croyances des enseignants et pratiques pédagogiques ? | 17 |
| 4. Les sources d'influence des cognitions et actions des enseignants | 18 |
| 4.1. L'histoire de vie des enseignants | 19 |
| 4.2. Les normes du champ éducatif | 21 |
| 4.3. Les expériences de l'enseignant au sein de son établissement | 22 |
| Conclusion | 24 |
| Références bibliographiques | 26 |



Introduction

Depuis la fin des années 80, de nombreuses recherches se sont intéressées aux croyances et connaissances sous-jacentes aux pratiques pédagogiques des enseignants. L'hypothèse principale soutenue par ces recherches est que les croyances et connaissances des enseignants influencent leur manière d'enseigner (Richardson et al, 1991). Il s'agit d'une part d'appréhender ces connaissances et croyances et de comprendre comment elles se construisent et évoluent et d'autre part d'étudier la manière dont elles influencent les pratiques en classe. L'objet de ces recherches touche donc aux cognitions des enseignants, à leur manière de réfléchir et de mettre cette réflexion en pratique. Ainsi qu'à l'approche réflexive qu'ils peuvent avoir sur leur pratique.

Plusieurs auteurs ont approché les cognitions des enseignants en se référant à diverses approches : l'approche narrative et phénoménologique (Clandinin et Conelly), l'approche culturelle (Bruner), l'ethnométhodologie (Suchman), ... Deux approches en particulier ont retenu notre attention : l'approche cognitive (et sociocognitive) d'une part, l'approche situationniste d'autre part.

L'approche cognitive en éducation est apparue parallèlement à l'émergence de la psychologie cognitive. Cette approche est en fait née en réaction au courant behavioriste, auquel on reprochait principalement de se cantonner à l'étude des comportements observables ainsi que d'ignorer les effets du contexte et les significations accordées par l'enseignant à l'acte d'enseigner. A l'inverse, les recherches menées dans le cadre de l'approche cognitive s'intéressent davantage aux pensées et connaissances des enseignants ainsi qu'aux processus de traitement de l'information sous-jacents aux actions en classe (Durand, 1996). Cette approche considère que les actions d'un individu sont en étroite relation avec des connaissances préalablement acquises et disponibles au sein de

son système cognitif. Il s'agit dès lors d'appréhender les cognitions des enseignants pour accéder à leurs pratiques. Postic et De Ketele (1988) distinguent deux niveaux de compréhension de ces cognitions : un niveau plus immédiat dans lequel il s'agit de saisir les cognitions de l'enseignant avant, pendant et après l'acte d'enseigner ; et un niveau plus profond où il s'agit de saisir les conceptions, les valeurs, les théories personnelles de l'enseignant. C'est ce dernier niveau qui retiendra plus particulièrement notre attention.

Depuis une vingtaine d'années, on peut observer l'émergence d'un deuxième type d'approche, l'approche situationniste. Selon celle-ci les actions des enseignants dépendent plus fortement du contexte et de la situation de classe que de leurs cognitions ; la connaissance serait distribuée entre les acteurs et émergerait de l'interaction entre ceux-ci.

Notre perspective se situe plutôt du côté de l'approche cognitive (et sociocognitive) dans la mesure où nous considérons que les enseignants mobilisent des croyances et connaissances pédagogiques lorsqu'ils interagissent avec leurs élèves. Notre point de vue n'est cependant pas radical car nous pensons qu'à côté des cognitions des enseignants, d'autres éléments, davantage contextuels, déterminent leurs pratiques. Nous faisons l'hypothèse que les interactions en classe ainsi que le contexte scolaire dans lequel ils travaillent influencent également considérablement les enseignants. En ce sens l'approche situationniste nous permet de nuancer l'approche cognitive.

Enfin, nous soulignons le fait que peu de recherches abordent directement la question de l'origine subjective de ces connaissances et croyances. D'où viennent-elles ? Comment l'enseignant les a-t-il élaborées. Nous faisons l'hypothèse que ces connaissances et croyances se construisent tout au

long de la vie de l'enseignant, déjà lorsqu'il est lui-même élève à l'école primaire. Par ailleurs nous pensons que ces connaissances et croyances ne sont pas uniquement le fruit de l'apprentissage scolaire mais découlent également en partie de

l'éducation familiale, des normes en vigueur dans le champ éducatif et des expériences que vit l'enseignant au sein de son établissement. Nous aborderons cette hypothèse dans la dernière partie de ce cahier.

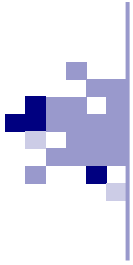
1. Les approches cognitivistes et socio-cognitivistes dans le champ éducatif

Jusque dans les années 70, le courant behavioriste, centré sur les comportements observables, constituait la référence majeure en psychologie. Dans le champ de l'étude de l'enseignement, les recherches issues de ce courant sont appelées recherches « processus-produit ». Dans la lignée du paradigme « stimulus-réponse », il s'agissait en effet de montrer l'effet du comportement de l'enseignant (processus) sur les élèves (produit). Historiquement, ces recherches tentent également de contrebalancer les conclusions du rapport Coleman (1966) qui avançait que les différences de résultats entre élèves étaient principalement liées à leur origine sociale et que l'enseignement n'avait aucun effet sur ces disparités entre élèves. En réaction, les recherches de type « processus-produit » visent à démontrer qu'il existe des enseignants « efficaces », c'est-à-dire des enseignants qui font progresser leurs élèves ou dont les élèves obtiennent systématiquement de bons résultats. Il importe donc de savoir ce que font ces enseignants pour savoir ce qui est efficace en enseignement (Durand, 1996). Les recherches issues de ce courant sont principalement quantitatives : il s'agit d'une part de décrire et de classifier le plus précisément possible la nature et la fréquence des comportements observables des enseignants et d'autre part de mettre en lien ces comportements et les effets que ceux-ci ont sur les élèves, en termes d'apprentissage, d'estime de soi ...

Ces études, si elles ont permis d'objectiver les comportements des enseignants et d'identifier un certain nombre de pratiques considérées comme efficaces,

ont cependant fait face à de nombreuses critiques. On leur reproche principalement de s'intéresser uniquement aux comportements observables et par là d'ignorer les effets du contexte ainsi que les significations accordées par l'enseignant à l'acte d'enseigner. Par ailleurs, Durand (1996) souligne que les actions hic et nunc des enseignants ne dépendent pas uniquement du moment présent mais reflètent également la manière dont l'enseignant évalue les actions précédentes et anticipe le futur. Les recherches de type « processus-produit » ne permettent pas de tenir compte de cette temporalité, fondamentale dans le processus d'enseignement.

C'est dans ce contexte que l'approche cognitiviste a vu le jour. Cette approche ne s'intéresse plus aux comportements observables des enseignants mais bien à leurs cognitions, c'est-à-dire aux pensées, connaissances, processus de traitement de l'information sous-jacents à leurs actions en classe (Durand, 1996). L'accent est donc mis sur l'individu et son activité mentale ; on parle à ce sujet de « cognition froide » (Volet, 2001). Calderhead (1996) note que les premières recherches menées dans le cadre de cette approche froide de la cognition sont des études relatives aux processus de prise de décision des enseignants. Ce sont en effet ces processus qui permettent de faire le lien entre la pensée et les actions des enseignants. Ces recherches se basent sur le postulat de la cognition symbolique selon lequel toute action correspond à l'exécution d'un plan élaboré cognitivement. Le plan décrit l'action ou la séquence d'actions en considérant les résultats préalables à



son exécution et le résultat à obtenir (Casalfoire, 2000).

Cependant, dès lors que l'on s'intéresse à la vie mentale des enseignants, cette notion de « prise de décision » apparaît vite trop restrictive. La plupart des activités cognitives des enseignants ne comportent pas cet aspect de délibération et de choix généralement associé au processus de prise de décision. Peu à peu, les recherches vont alors se diversifier et inclure des aspects tels que les perceptions des enseignants, leurs attributions, pensées, jugements, réflexions, évaluations et routines (Calderhead, 1996). Parallèlement, les méthodes qualitatives tendent de plus en plus à se développer et à se diversifier. On voit apparaître des méthodes telles que la verbalisation des pensées, où l'enseignant pense ses démarches à haute voix, le rappel stimulé qui encourage l'enseignant à commenter ses actions après visionnement d'une vidéo (Casalfoire, 2000). Progressivement, sous l'impulsion de Shulman (1986) qui déplore le manque d'intérêt pour les connaissances des enseignants, deux concepts clés

vont apparaître : les notions de croyances et connaissances des enseignants. Les chercheurs s'intéressent à la nature des connaissances professionnelles des enseignants : quelles sont-elles ? D'où viennent-elles ? Comment se construisent-elles ? Ces questions impliquent inévitablement de tenir compte de l'environnement tant personnel que professionnel des enseignants. Les recherches relatives aux croyances et connaissances des enseignants relèvent donc davantage de ce que certains appellent l'approche « chaude » des cognitions. Cette approche est ancrée dans la théorie socio-cognitive, selon laquelle les cognitions des enseignants sont des constructions individuelles interagissant avec le contexte social. On s'attend donc à ce que l'environnement influence le développement des cognitions. Cette influence est néanmoins médiatisée par les connaissances que possède déjà l'individu. Les nouvelles connaissances, construites en situation, sont donc propres à chaque enseignant. Cette approche localise les processus mentaux au sein d'activités socialement organisées incluant les contextes sociaux, culturels et historiques (Volet, 2001).

2. L'approche situationniste dans le champ éducatif

Au-delà des approches cognitivistes et sociocognitivistes, plusieurs auteurs ont insisté sur l'importance de s'intéresser aux situations d'apprentissage (Greeno, 1998 ; Lave & Wenger, 1991). Ces auteurs considèrent en effet que dans certains cas, les cognitions des enseignants peuvent émerger des situations elles-mêmes (Durand, 1996 ; Casalfoire, 2000). C'est dans ce contexte qu'est apparue l'approche situationniste.

Cette approche, qui existe depuis le début du siècle dernier mais ne s'est révélée que vers la fin des années 80, envisage les processus cognitifs et l'activité comme indissociables d'une situation dont les éléments physiques, artefactuels autant que sociaux, offrent des ressources signifiantes pour l'action des sujets. Par rapport au cadre théorique de la psychologie cognitive classique, l'accent est déplacé de l'étude des mécanismes internes vers celle de

l'« espace de vie » des acteurs (Grison, 2004). La spécificité de l'approche situationniste est de considérer que l'action ou la cognition humaine ne peuvent être étudiées indépendamment de leur contexte. Tout simplement car la signification de l'activité ne peut être envisagée qu'en tenant compte des caractéristiques de la situation de travail. On peut résumer ceci en considérant que la cognition ne se situe pas dans la tête de l'acteur mais dans un entre-deux, entre l'acteur et la situation dont font partie les acteurs (Theureau, 2004).

Grison (2004) identifie trois courants fondamentaux, à l'origine de l'approche situationniste actuelle. Le premier courant est celui de l'« **action située** », qui s'enracine dans la tradition intellectuelle de l'ethnométhodologie (Grison, 2004). C'est Lucy Suchman qui a proposé cette expression dans le but de mettre l'accent sur l'action plutôt que sur le sujet. Au départ,

Suchman visait à « réévaluer la notion de planification, centrale dans les sciences cognitives classiques, en réintroduisant l'environnement de l'activité, absent de la vision 'désincarnée' de la cognition véhiculée par le cognitivisme » (Grison, 2004). Plutôt que de concevoir l'action déterminée par des procédures de planification a priori, elle considère que c'est l'action « locale », « située » qui est génératrice de plans. Elle insiste donc sur « la complexité changeante des situations, sur l'auto-organisation émergente' de l'activité et sur la réactivité 'opportuniste' des acteurs face aux contingences environnementales » (Grison, 2004).

A côté du courant de l'« action située », des chercheurs relevant de la « psychologie culturelle » ont également étudié la cognition, indépendamment de la conception, dominante dans les sciences cognitives, du cerveau comme « système de traitement de l'information ». Leurs recherches les ont amenés à définir l'importance capitale d'un « **apprentissage situé** », c'est-à-dire un apprentissage dont les produits seraient difficilement transférables à d'autres situations (Grison, 2004).

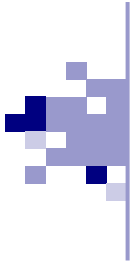
Enfin, un troisième courant, celui de la « **cognition distribuée** » relève également de l'approche situationniste. Ce courant considère la culture comme « un système de collecte, de stockage, de traitement et de récupération des connaissances, formé par le réseau des systèmes cognitifs individuels et des artefacts » (Grison, 2004).

L'approche situationniste repose, comme le soulignent Casalfiore (2000) et Durand (1996), sur le double postulat d'une rationalité limitée et d'une rationalité située dans l'interaction. Le postulat d'une rationalité limitée implique que face à un environnement relativement complexe et sous pression temporelle, les individus ne sont pas en mesure d'envisager rationnellement toutes les alternatives possibles et d'en soupeser les avantages et les inconvénients. De manière économique, ils se contentent généralement d'adopter une alternative qui leur apparaît comme satisfaisante, sans rechercher ce que serait une réponse optimale. Le second postulat (d'une rationalité située dans l'interaction) renvoie aux modalités de construction du sens de l'action. En référence aux travaux interactionnistes, la cognition, et en particulier le travail de construction de signifi-

cations, est appréhendée comme le résultat d'un processus d'échange social et de négociation entre individus. La signification de l'action et la signification du contexte de l'action ne sont donc pas des données existant a priori. C'est dans l'interaction sociale, potentiellement conflictuelle, qu'une signification se construit.

Un tel schéma théorique n'exclut pas que chaque individu participe à ces interactions avec ses propres schémas cognitifs. Ainsi l'enseignant rentre probablement en classe avec une représentation a priori de ce qui est souhaitable et un plan de travail ou d'activités à mener. De même, les élèves ont appris au cours de leur carrière scolaire la façon dont ils devaient se comporter en classe. Et il existe probablement des définitions conventionnelles du contexte de classe qui imprègnent tant les représentations des élèves que des enseignants : qualité et motivation du groupe d'élèves, signification des objets et dispositifs, ... Mais, c'est dans les interactions entre élèves et enseignant au sein des classes que se développe un travail de négociation et de construction de sens qui va transformer les représentations initiales de chacun. Les significations attribuées à l'environnement, aux personnes et aux activités sont de la sorte appréhendées comme des constructions locales, ancrées dans la situation et élaborées dans l'interaction.

Il nous paraît important à ce stade de distinguer clairement les approches situationnistes et les approches sociocognitivistes. Si toutes deux accordent une grande importance au contexte, la façon de modéliser celui-ci est fondamentalement différente dans les deux approches. Dans l'approche sociocognitiviste, le contexte entoure la pratique et la détermine de l'extérieur. Les tenants de cette approche considèrent que les enseignants possèdent toute une série de connaissances qu'ils mobilisent lorsqu'ils s'impliquent dans des situations éducatives et que ces situations leur permettent d'acquérir un certain nombre de nouvelles connaissances qu'ils pourront mobiliser par la suite. Tout comme dans l'approche cognitiviste, l'objet d'analyse reste donc l'individu, même si l'on tient compte de son environnement. Au contraire, l'approche situationniste considère que les cognitions sont à la fois distribuées entre les individus et leur



environnement et situées dans le contexte dans lequel elles sont mobilisées (Volet, 2001). On déplace donc le focus vers le système social, considérant que l'action ou la cognition humaine ne peuvent être étudiées indépendamment de leur contexte. Selon cette approche la signification de l'activité enseignante ne peut être appréhendée qu'en tenant

compte des caractéristiques de la situation de travail. Il s'agit dès lors d'envisager l'enseignement comme un système d'interactions dans un contexte spécifique, en étant simultanément attentif à l'influence du contexte sur les modalités du travail enseignant et à l'influence de l'enseignant qui tente parallèlement de « façonner » son contexte de travail.

3. Les cognitions des enseignants appréhendées à travers leurs croyances et connaissances relatives à l'acte d'enseigner

Par-delà ces différentes approches, ce sont les cognitions des enseignants que nous cherchons à appréhender. Il s'agit d'abord de définir leur nature avant de chercher à comprendre comment elles se construisent et évoluent et comment elles influencent les pratiques pédagogiques des enseignants. Comme nous l'avons expliqué précédemment, le courant cognitif envisage les cognitions des enseignants comme les pensées, connaissances et processus de traitement de l'information sous-jacents aux actions en classe (Durand, 1996). Les approches sociocognitivistes et situationnistes ont ajouté à cette conception la notion de contexte, considérant que les cognitions humaines ne se construisent pas indépendamment de leur environnement. Les sociocognitivistes conçoivent les cognitions comme des constructions individuelles interagissant avec le contexte ; les situationnistes envisagent plutôt les cognitions comme situées dans un contexte particulier et distribuées entre les différents acteurs et ce contexte ; il ne s'agit donc pas d'une propriété individuelle.

Depuis un certain nombre d'années déjà, les chercheurs se sont intéressés aux cognitions des enseignants à travers les notions de croyances et connaissances (Calderhead, 1996 ; Kagan, 1992 ; Pajares, 1992 ; Bromme et Tillema, 1995, cité par Saussez et Paquay, 2004). Ces deux notions, quoi-

que relativement proches, recouvrent des réalités différentes.

Pour Fenstermacher (cité par Hofer et Pintrich, 1997) 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 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 et Fagnant, 2007).

Abelson (1979, cité par Pajares, 1992) considère quatre caractéristiques en particulier 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).

3.1. Les croyances des enseignants

La notion de croyance des enseignants, quoique souvent mobilisée par les chercheurs, souffre néanmoins 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 croyance 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 perspective 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 (cité par Crahay et Fagant, 2007). Van den Berg (2002) précise que les croyances ont une forte composante cognitive. En effet, à la fois elles reflètent les opinions personnelles de l'enseignant à propos du processus d'enseignement et d'apprentissage et à la fois elles s'appuient sur des configurations cognitives culturellement partagées.

Malgré la grande variété de recherche, Kagan (1992) relève toutefois deux invariants relatifs à la notion de croyance : d'une part celles-ci sont stables, résistant-



tes 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.

A partir de ce bref survol de la littérature, nous envisageons les croyances des enseignants comme des théories implicites personnelles pouvant porter sur trois aspects : l'élève, l'enseignant et la matière ainsi que sur les relations entre ces trois aspects. Ces croyances s'accumulent au fil des expériences tant personnelles que professionnelles des enseignants et résistent généralement au changement. Elles constituent un réservoir de valeurs et de préjugés sur lesquels les enseignants s'appuient pour agir en situation et pour justifier leur action.

3.2. 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, prouvant 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 connaissances chez les enseignants : des connaissances théoriques, générales, propositionnelles, explicites

d'une part et des connaissances pratiques, spécifiques et non propositionnelles (que nous appelons ici connaissances ouvragées) d'autre part.

3.2.1 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 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 : la connaissance disciplinaire (subject content knowledge), la connaissance pédagogique (pedagogical content knowledge) et la connaissance curriculaire (curricular knowledge). La classification qu'il propose, et sur laquelle nous nous appuyons, concerne donc essentiellement les connaissances théoriques des enseignants.

La connaissance disciplinaire concerne la quantité de connaissances théoriques relatives à la matière enseignée et la manière dont celle-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.¹

¹ En Belgique, jusqu'à l'âge de 12 ans, les élèves vont à l'école primaire ; un enseignant est titulaire de la classe tout au long de l'année et ce pour toutes les disciplines. Les enseignants de l'école primaire reçoivent donc une formation générale, toutes disciplines confondues. A partir de 12 ans, les élèves vont à l'école secondaire. Celle-ci est organisée selon diverses disciplines ; un enseignant spécifique est titulaire d'une discipline spécifique. Les enseignants sont donc formés selon la discipline à laquelle ils se destinent.

La connaissance pédagogique fait référence à la connaissance de la matière à enseigner, c'est-à-dire, la manière de transposer une connaissance théorique en une connaissance transmissible et compréhensible par tous. 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. Ce type de connaissance se rapproche de la connaissance ouvragée que nous décrivons plus bas.

La connaissance curriculaire fait elle 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).

3.2.2 Les connaissances ouvragées

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, 1987), connaissances pratiques personnelles (*personal practical knowledge*, Clandinin & Connelly, 1997), connaissances ouvragées (*working knowledge*, Kennedy, 1983 cité par Tardif et Lessard, 1999)

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 vérités universelles. 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 ».

Tardif et Lessard (1999) plaident également pour que l'on étudie les connaissances des enseignants en



lien avec leur pratique. En effet, les connaissances mobilisées par les enseignants sont fonction de leur travail, de la situation, du contexte. Ils proposent dès lors de s'appuyer sur le concept de *working knowledge* proposé par M. Kennedy (terme qu'ils traduisent par connaissance ouvragée). Ils définissent la connaissance ouvragée comme une connaissance façonnée par le travailleur et qui prend son sens et sa pertinence dans le travail et par le travail.

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).

Cette idée d'une connaissance en partie influencée par l'identité des travailleurs est également présente chez d'autres auteurs. 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. Clandinin et Connelly (1997) utilisent le terme « connaissance pratique personnelle » 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 anté-

rieures, 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 types 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 « image » 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

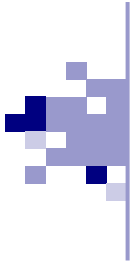
l'on peut qualifier selon trois aspects : elles sont le résultat d'expériences, elles sont le signe d'une compréhension personnelle de la situation et enfin elles définissent une façon d'être, de faire l'expérience de la situation. Ces images et métaphores sont donc transitoires, fortement insérées dans le contexte dans lequel elles émergent et n'ont pas le caractère de permanence que certains reconnaissent aux représentations symboliques (Durand, 1996, p194).

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). Cette manière de concevoir les connaissances pédagogiques personnelles des enseignants s'inscrit donc dans le paradigme situationniste que nous avons décrit plus haut.

Comme nous l'avons fait pour les croyances, nous allons tenter de dégager une définition de ce que nous entendons par connaissances des enseignants. C'est cette acception que nous mobiliserons dans la suite de ce texte. Les connaissances des enseignants sont constituées de connaissances théoriques d'une part, de connaissances ouvragées d'autre part. Les connaissances théoriques sont des connaissances universelles et validées scientifiquement. Elles portent sur les élèves, la matière et la manière de la transmettre. Les connaissances ouvragées portent sur les mêmes objets mais contrairement aux connaissances théoriques, elles présentent un caractère idiosyncrasique. Elles sont fortement ancrées dans les expériences personnelles et professionnelles des enseignants.

Les concepts de croyance et connaissance ayant été précisés, il nous paraît utile d'évaluer dans quelle

mesure ils permettent d'appréhender les cognitions des enseignants. La notion de connaissances professionnelles développée par Saussez et Paquay (2004) peut, nous semble-t-il, apporter un éclairage intéressant. A la suite de Bromme et Tillema (1995), ces deux auteurs envisagent les connaissances professionnelles des enseignants comme un amalgame constitué d'une part de croyances et d'autre part, de connaissances scientifiques. Le ratio entre ces deux formes de connaissances varierait d'une profession à l'autre eu égard à certaines caractéristiques de la profession. Les auteurs envisagent quatre caractéristiques. La première concerne la socialisation préprofessionnelle : plus les professionnels ont été confrontés à leur objet professionnel dans le cadre d'une socialisation préprofessionnelle, plus ils sont susceptibles de détenir des croyances relatives à cet objet professionnel. Les enseignants par exemple, ont derrière eux un long passé scolaire et possèdent donc des croyances solidement établies quant au rôle d'un enseignant en classe. Le ratio dépend également des exigences de la profession en matière d'utilisation de connaissances scientifiques. Lors de l'évaluation certificative des élèves, par exemple, l'enseignant n'est pas tenu de justifier sa cote en référence à un cadre scientifique alors que pour un médecin, il est primordial de pouvoir se référer à ses connaissances scientifiques pour établir un diagnostic. La troisième caractéristique est relative aux habitudes qu'ont les professionnels quant à l'usage de concepts scientifiques dans leur communauté professionnelle. Ici encore la différence entre l'enseignant et le médecin constitue un bon exemple. Un jeune médecin stagiaire est tenu de pouvoir argumenter ses choix auprès de ses collègues en référence à un cadre théorique bien précis. Ceci n'est pas toujours le cas en ce qui concerne les choix pédagogiques effectués par le jeune enseignant. Enfin, la quatrième caractéristique concerne la formation des professionnels. Certaines professions, plus que d'autres encouragent l'utilisation des connaissances scientifiques dans l'analyse des situations professionnelles et dans l'élaboration d'hypothèses d'actions pour résoudre des problèmes professionnels. Il en va ainsi par exemple lors de la formation des médecins ou des ingénieurs (Saussez et Paquay, 2004).



Sur base de ces quatre caractéristiques, les auteurs concluent que les connaissances professionnelles des enseignants seraient composées davantage de croyances que de connaissances scientifiques. Il nous semble qu'à côté de ces croyances nous pourrions ajouter les connaissances ouvragées que nous avons décrites précédemment. Dans la mesure où ces croyances et connaissances sont largement idiosyncrasiques et influencent en grande partie les pratiques pédagogiques des enseignants, il nous semble primordial de comprendre d'où elles viennent et comment elles se construisent et évoluent.

3.3 Émergence et transformation des croyances et connaissances des enseignants

Si beaucoup de chercheurs se sont intéressés aux croyances et connaissances des enseignants, peu d'entre eux ont manifesté de l'intérêt pour les facteurs déterminants de ces croyances et connaissances et pour la manière dont celles-ci évoluent (Saussez, 1998).

Nous faisons l'hypothèse que les croyances et connaissances des enseignants se construisent tout au long de leur vie, depuis leur milieu d'origine et leurs expériences scolaires en tant qu'élève à leurs expériences en tant qu'enseignant. Ces connaissances et croyances constituent au fur et à mesure une sorte de grille de lecture à travers laquelle les enseignants vont interpréter les événements et les situations quotidiennes. En retour, d'autres éléments contextuels tels que l'environnement de travail (l'école dans laquelle l'enseignant enseigne) ou des éléments d'un niveau plus macro tels que les normes du champ éducatif en vigueur (décret, programmes ...) peuvent influencer les connaissances et croyances et les pratiques des enseignants. Néanmoins, ces éléments sont lus et interprétés à la lumière des connaissances et croyances que s'est déjà forgé l'enseignant.

Le courant constructiviste piagétien peut, nous semble-t-il, nous aider à comprendre comment l'enseignant construit, de manière individuelle, ses connais-

sances et croyances ainsi que la relation dialectique qui s'établit entre celles-ci et ses pratiques pédagogiques. Le constructivisme piagétien s'intéresse en effet aux processus de genèse et de transformation des structures cognitives et souligne l'importance de l'expérience et de l'histoire dans la compréhension des conduites présentes du sujet (Bourgeois et Nizet, 1997).

Enfin, il nous semble également important d'aborder, de manière assez rapide certes, les théories identitaires. Ces théories, même si elles ne permettent pas d'expliquer le processus de construction des croyances et connaissances, peuvent néanmoins nous éclairer sur le rôle qu'elles jouent pour l'enseignant et peut-être ainsi de comprendre pourquoi elles se maintiennent et résistent au changement.

3.3.1 Le cadre constructiviste piagétien

Dans la théorie piagétienne, la genèse des structures cognitives et leurs transformations successives s'inscrivent dans un processus continu de recherche d'équilibre entre le sujet et son milieu. Piaget parle d'« équilibration » pour désigner ce processus dynamique de quête d'équilibre. Ce processus est lui-même constitué de deux processus fondamentaux, distincts mais fonctionnellement indissociables : l'« assimilation » et l'« accommodation ». L'assimilation est le processus par lequel un élément de l'environnement (un objet, un événement, une personne, un phénomène, ...) est incorporé dans une structure d'accueil du sujet (structure d'assimilation) sans que cette incorporation ne conduise à la destruction de cette dernière. Lorsque le sujet incorpore une information nouvelle fournie par le milieu dans une structure d'accueil donnée, il agit sur celle-ci, il y exerce une activité de transformation, de traitement : en fonction de la structure d'accueil activée, le sujet va se mettre à opérer des tris dans les données qu'il reçoit, il va les organiser, les structurer pour leur donner sens. L'élément extérieur se transforme au fur et à mesure de son incorporation dans la structure d'accueil. Si l'assimilation de l'élément nouveau du milieu à la structure d'accueil ne détruit pas cette dernière, il se peut cependant qu'il la modifie. Piaget parlera dans ce cas d'« accommodation ». Le mécanisme

d'accommodation traduit donc l'activité de transformation exercée par le milieu sur le sujet. En effet, l'incorporation de données nouvelles de l'environnement dans une structure d'accueil donnée s'accompagne nécessairement à un moment donné d'une transformation progressive de celle-ci en une structure nouvelle, plus adaptée aux caractéristiques propres des éléments à assimiler (Bourgeois et Nizet, 1997).

La théorie piagétienne suppose qu'une structure peut trouver provisoirement un point d'équilibre, en ce sens qu'elle permet pendant un certain temps l'assimilation des éléments nouveaux auxquels elle est confrontée, sans que cette assimilation ne nécessite des transformations de la structure en question. Elle ne connaîtra de nouvelles transformations, de nouvelles accommodations, que si un déséquilibre s'installe à nouveau entre cette structure et les nouveaux éléments à assimiler ou, en d'autres termes, si les éléments nouveaux viennent à entrer en conflit avec leur structure d'accueil. Ce déséquilibre va alors enclencher la recherche d'un nouveau point d'équilibre. En somme, et pour faire le lien avec notre sujet de recherche, les connaissances et croyances élaborées par l'enseignant tout au long de sa vie constitueraient une structure d'accueil. Tant que les interactions de l'enseignant avec ses élèves, son milieu de travail, le champ éducatif, ... sont en accord avec ses connaissances, l'équilibre est maintenu. Toute perturbation de cet équilibre entraînera inévitablement soit un processus d'assimilation (l'élément perturbateur est interprété de manière à être compatible avec les connaissances initiales), soit un processus d'accommodation (c'est-à-dire un élargissement des connaissances pédagogiques de manière à y intégrer le nouvel élément).

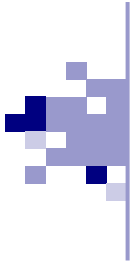
Desforges (1995) propose un modèle de l'apprentissage visant à montrer comment les enseignants apprennent à partir de l'expérience et comment cette dernière les amène à restructurer leurs cognitions. Ce modèle s'inspire largement du modèle constructiviste piagétien ; toute connaissance est constamment soumise à de nouvelles informations qui peuvent provoquer un déséquilibre. Ce déséquilibre peut alors entraîner soit une simple assimilation de la

nouvelle information, soit un conflit cognitif entraînant une transformation cognitive et par là la structuration de nouvelles connaissances.

Cependant, Desforges (1995) précise qu'en général, les enseignants remettent peu leurs pratiques en question. Ils agissent plutôt de manière à maximiser les événements prédictibles en classe et lorsque leurs actions routinières ne leur permettent pas de provoquer les comportements attendus chez les élèves, ils mettent en place des actions qui leur permettront de revenir aux interactions habituelles au sein de la classe. Selon lui, les enseignants sont aveugles aux données inconsistantes avec leurs croyances et leurs pratiques. Plusieurs études ont montré que les données inconsistantes avec le schéma initial des enseignants tendaient à être minimisées. Spillane, Reiser et Reimer (2002) abondent dans le même sens. Pour ces auteurs, le processus de restructuration des connaissances antérieures est plutôt rare : nous avons plus souvent tendance à percevoir les nouvelles informations comme des variations mineures par rapport à nos connaissances antérieures.

Dès lors, conclut Desforges, un effort considérable est nécessaire pour créer la possibilité de restructurer les connaissances à partir de l'expérience. Quatre facteurs en particulier sont susceptibles d'agir sur la restructuration des connaissances existantes : le type de connaissances que possède déjà l'enseignant, la qualité et la crédibilité de l'expérience « anormale », le degré de profondeur de cette expérience et l'existence d'une structure cognitive alternative.

On peut en effet supposer que l'impact de la nouvelle expérience sera bien moins important si celle-ci n'est pas compatible avec les conceptions ontologiques de l'enseignant, comme ses croyances vis-à-vis de la nature de son boulot ou de la nature de l'apprentissage chez l'enfant. Par exemple, propose Desforges, les théories relatives à un enseignement centré sur l'enfant ont peu d'impact sur les enseignants qui sont convaincus par les théories relatives à un enseignement de type transmissif. Coburn (2004) abonde dans le même sens, considérant que les enseignants sont plus enclins à tenir compte des nouvelles



connaissances ou expériences si celles-ci sont compatibles leur système de croyances et de connaissances. Dans une étude qualitative, elle constate que les croyances des enseignants sont fortement influencées par les croyances dominantes lorsqu'ils ont entamé leur carrière. En ce qui concerne la crédibilité de l'expérience « anormale », Desforges donne l'exemple d'un enseignant qui serait confronté à un enfant issu d'un milieu très défavorisé et qui aurait des capacités d'élocution et de raisonnement très élevés comparativement à un enfant issu d'un milieu aisé et qui aurait des capacités modestes. Les capacités du premier enfant auront sans doute un impact plus grand sur l'enseignant et la manière dont il conçoit l'apprentissage. On présume également que la crédibilité de cette expérience interagit avec l'existence de structures cognitives alternatives. Enfin, la restructuration des connaissances existantes est aussi affectée par la manière dont l'enseignant considère l'expérience « anormale ». Un traitement de cette expérience en profondeur, impliquant une observation attentive, l'élaboration de relation entre les données anormales et d'autres perspectives stimulantes et la prise en compte d'un ensemble de preuves, est plus souvent associé à une restructuration des connaissances qu'un traitement en surface de cette expérience.

3.3.2 La question identitaire

Enfin, nous voudrions également souligner que les connaissances et croyances prônées par l'enseignant lui permettent aussi de se définir en tant qu'enseignant. Elles reflètent ses convictions en matière de pédagogie mais peut-être aussi qui il est, les valeurs auxquelles il accorde de l'importance, le sens qu'il donne à sa profession. Dès lors, même si notre objet d'étude n'est pas centré sur l'identité professionnelle des enseignants, il nous semble qu'indirectement, nous touchons un peu à cette question. Nous pensons en effet, qu'il est peut-être difficile pour un enseignant de modifier ses connaissances et croyances dans la mesure où cela remet son identité professionnelle en question.

Malgré que les recherches relatives aux connaissances des enseignants et à leur identité se soient multi-

pliées ces dernières années, peu de chercheurs ont tenté d'établir des connexions entre ces deux champs (Smith, 2007). Pour Levin et Hé (2008), le développement de l'identité des enseignants est en partie lié à leurs croyances. Spillane (2000) précise également que ce que les enseignants apprennent et la manière dont ils l'apprennent est façonné par leur identité, identité d'enseignant et identité d'apprenant. Pour Spillane, l'identité de l'enseignant correspond à la perception qu'il a de lui-même ainsi qu'à ses connaissances et croyances, ses intérêts et orientation vis-à-vis du travail et du changement (Spillane, 2000, cité par Drake, Spillane & Hufferd-Ackles, 2001).

Cattonar (2001) envisage l'identité professionnelle enseignante comme une construction dynamique à la fois commune et individuelle, tout en étant liée au contexte dans lequel l'enseignant travaille. Commune dans le sens où l'identité professionnelle est en partie partagée par l'ensemble des enseignants ; individuelle dans la mesure où la construction identitaire est liée à l'histoire de l'enseignant et à ses caractéristiques sociales. Pour cet auteur, la construction identitaire est un processus biographique et relationnel, situé dans un contexte professionnel particulier. Cette manière d'envisager la construction de l'identité enseignante se rapproche partiellement de nos hypothèses relatives à la construction des connaissances et croyances des enseignants.

En ce qui concerne l'aspect collectif de la construction identitaire, Blin (1997) parle de « culture professionnelle » qu'il définit comme un système de connaissances, des standards appris pour juger, percevoir, croire, évaluer et agir. La culture professionnelle est un schéma de références partagées qui guide la connaissance et l'action de ses membres (Blin, 1997, p 54).

Cependant, Cattonar (2001) précise que l'identité professionnelle n'est pas une simple 'transmission-assimilation' passive mais plutôt une construction active et interactive qui n'inclut pas une conformité absolue à toutes les normes de la culture enseignante. En effet, l'enseignant peut percevoir ces normes à travers le filtre de ses propres valeurs. L'au-

teur précise que plusieurs études sur le métier d'enseignant ont montré l'importance de prendre en compte les trajectoires et appartenances sociales des enseignants pour comprendre leur conception du métier.

3.4 Quel lien entre connaissances et croyances des enseignants et leurs pratiques pédagogiques ?

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 réfléchissent sur le sens qu'ils donnent 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'Abrieux 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 concu-

rence les processus de pensée des enseignants et les processus d'actions des enseignants ainsi que leurs effets observables. Clark et Peterson 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. 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 théories des enseignants. Les deux premières variables se réfèrent au moment où le processus de pensée intervient. La troisième variable relative aux théories et croyances des enseignants fait référence aux connaissances des enseignants qui peuvent influencer les deux autres variables. Bien entendu, les étapes de planification et de prise de décision peuvent également influencer les croyances et théories des enseignants ; il s'agit donc bien d'un processus circulaire. Clark et Peterson 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.

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.

Selon Kennedy, pour comprendre l'action des enseignants, il est important de bien saisir comment ils interprètent les situations d'enseignement. 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 de pratiques » (*principles of practice*). Ceux-ci définissent la manière dont l'enseignant envi-



sage 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 ma-

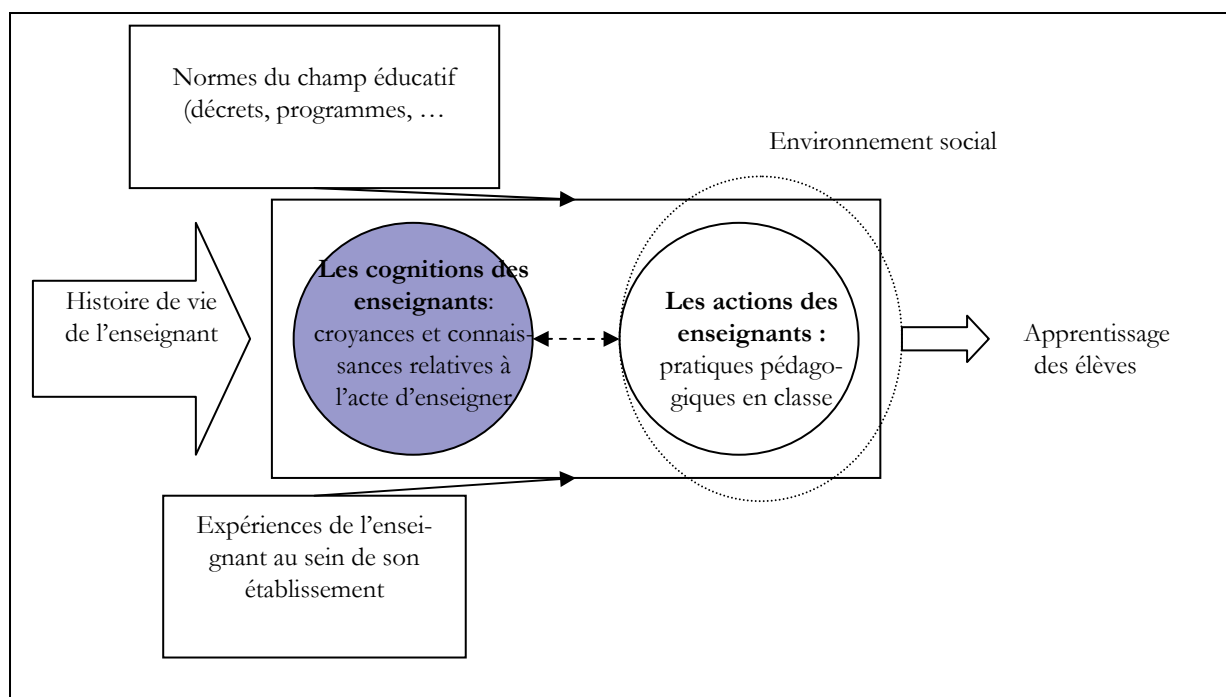
nière à enseigner. Les enseignants font souvent référence à ces idées en les articulant à leurs propres expériences en tant qu'élève ou simplement à leur manière de concevoir l'existence. Par ailleurs, Kennedy précise que si les principes pratiques que les enseignants accumulent sont compatibles avec leur système de croyance, 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.

4. Les sources d'influence des cognitions et actions des enseignants

Jusqu'à présent, nous nous sommes attaché à décrire les cognitions des enseignants (appréhendées à travers les concepts de croyances et de connaissances) et le lien que celles-ci entretiennent avec les actions en classe. Nous avons également montré que ces cognitions d'une part influencent les actions des enseignants en classe et d'autre part, peuvent émerger des interactions qu'ils ont avec leurs élèves dans leurs pratiques quotidiennes.

Dans un second temps, nous proposons d'analyser, en aval des situations de classe, quelles sont les sources d'influence qui contribuent à façonner les cognitions des enseignants de l'école primaire. Nous faisons l'hypothèse de trois sources d'influence en particulier : les normes du champ éducatif, l'histoire de vie des enseignants ainsi que leurs expériences au sein de l'école dans laquelle ils travaillent.

Figure 1 : Les sources d'influence des cognitions des enseignants dans une perspective cognitive



4.1. L'histoire de vie des enseignants

Bien que les recherches relatives aux sources des cognitions des enseignants soient plutôt rares (Levin & Hé, 2008), 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) 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). Richardson (1996, cité par Woolfolk Hoy, Davis & Pape, 2006)) identifie 3 catégories d'expérience qui influencent les connaissances et croyances à propos de l'enseignement : les influences personnelles, la scolarité de l'enseignant et ses connaissances antérieures.

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, ... struc-



turant 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 croyance bien établi quant à la nature de l'enseignement et de l'apprentissage et ce système de croyance va influencer ce qu'ils jugent important ou non au cours de leur formation. Ce système de croyance proviendrait pour une large part des expériences scolaires passées de ces futurs étudiants. Chaque enseignant passe un effet un important nombre d'heure à faire de l'« apprentissage par observation » (Lortie, 1975) lors de sa carrière scolaire. Selon Raymond (1997), 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, p.377).

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.

Smith (2005) montre également que les expériences scolaires antérieures ne constituent qu'un des déterminants des conceptions pédagogiques des ensei-

gnants. 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.

Enfin, Tardif et Lessard (1999) soulignent que la pratique au quotidien peut également modifier l'interprétation que les enseignants font de leurs expériences antérieures.

Ces travaux nous incitent à croire qu'il est important, voire nécessaire, de tenir compte des expériences de vie antérieures des enseignants pour appréhender leurs conceptions. 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 cherchent à décrire les théories et perspecti-

ves 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, cité 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 et al (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.

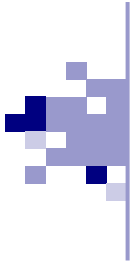
4.2. Les normes du champ éducatif

À côté de cette perspective longitudinale, certains éléments issus de la réalité quotidienne des enseignants, exercent également une influence sur la manière dont ils envisagent l'acte d'enseigner. Nous pensons plus particulièrement aux expériences vécues par les enseignants au sein de leur établissement (nous décrivons cet aspect dans le point sui-

vant) ainsi qu'aux normes du champ éducatif, principalement véhiculées à travers les décrets et les réformes proposés aux enseignants ainsi qu'à travers les formations initiale et continue.

Pour étudier l'influence de ces normes issues du champ éducatif, nous proposons de nous tourner vers la théorie néo-institutionnelle. Cette approche, s'appuyant sur le concept d'institutions envisagées comme des conventions naturalisées (Berger et Luckman, 1966), considère que certaines organisations sont davantage dirigées par les institutions que par les règles. Ces organisations institutionnalisées sont caractérisées par une grande incertitude technologique ; l'école en est un bon exemple. En effet, il n'existe pas dans les écoles, du moins en Belgique francophone, de normes standardisées quant à la manière d'enseigner, d'évaluer les élèves, ... Chaque enseignant dispose d'une relative liberté une fois passée la porte de sa classe.

Néanmoins, malgré cette grande autonomie des enseignants, les néo-institutionnalistes constatent que les discours véhiculés sont souvent très semblables d'un enseignant à l'autre. Tout se passe comme si la majorité du corps enseignant adhère à une norme qui n'est pourtant pas imposée officiellement. Ils proposent de parler de « croyances conventionnelles » pour mieux comprendre l'apparition de telles normes dans les organisations. 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. La théorie néo-institutionnelle considère que « les organisations sont imprégnées de ces matrices à la fois cognitives (dans le sens où elles caractérisent une manière de penser et de percevoir le métier) et normatives (dans le sens où elles valorisent une manière d'agir) qui façonnent des manières de penser et d'agir » (Dupriez et al, 2007). Ces croyances conventionnelles sont très largement diffusées au sein de l'organisation grâce à un processus de mimétisme organisationnel. Soit que, face à l'incertitude, les acteurs se laissent influencer par quelques leaders, soit via des pressions normatives fortes des pairs, soit par crainte de sanctions si l'on ne se réfère pas à ces croyances (isomorphisme coercitif).



Cependant, derrière cette grande similitude de façade dans les discours, les pratiques des enseignants ne sont pas toujours semblables. On assiste en effet à ce que les néo-institutionnalistes appellent un processus de découplage ; c'est-à-dire un décalage entre le discours des acteurs et ce qu'ils font réellement. Ce processus peut s'expliquer par le fait que certaines organisations s'appuient en effet fortement sur les croyances conventionnelles dans une perspective de légitimation de leur travail alors que les réponses proposées par ces cadres cognitifs et normatifs ne permettent pas toujours de faire efficacement face aux problèmes rencontrés.

Plusieurs recherches 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, suggérant par là que les réformes éducatives ne parviennent pas à modifier les pratiques des enseignants en classe. Depuis quelques années toutefois, certains chercheurs plaident en faveur de l'influence des réformes sur les pratiques des enseignants. Cette influence reste néanmoins médiatisée par les croyances et connaissances antérieures des enseignants qui ont-elles-mêmes été influencées en partie par les réformes précédentes (Coburn, 2004).

Au-delà de cette transformation des pratiques, nous nous posons la question d'une réelle transformation des structures cognitives des enseignants. Coburn (2004) fait en effet le constat que ce 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. Comme nous l'avons décrit plus haut 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.

4.3. Les expériences de l'enseignant au sein de son établissement

Une des critiques souvent adressées aux néo-institutionnalistes est qu'ils sous-estiment les capacités des acteurs à critiquer et à s'approprier les croyances conventionnelles circulant dans leur champ. Or chaque organisation possède une culture qui lui est propre et cette culture influence, au niveau local, l'interprétation des acteurs quant à ces normes. Dans le champ éducatif par exemple, il est fort probable que la culture d'établissement influence la manière dont chaque enseignant perçoit et s'approprie les normes éducatives.

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). Ces travaux se situent dans la lignée des perspectives situationniste et interactionniste. Par situationnisme, comme nous l'avons décrit plus haut, nous entendons l'idée que toute pratique est située dans un contexte et qu'en conséquence l'action et la cognition humaine ne peuvent être étudiées indépendamment de ce contexte. La dimension interactionniste renvoie à l'idée que c'est à travers la dimension sociale et interactive (ou collective) de l'activité que les acteurs donnent du sens à cette activité (Dupriez, Dumay & Vause, 2007).

En effet, selon 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). Cette théorie nous semble donc assez proche de la théorie piagétienne que nous avons décrit plus haut.

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 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 les connaissances et croyances des enseignants (elle parle de *worldviews*) ainsi que leurs pratiques antérieures influencent leurs discussions et interactions.

Enfin, il se peut qu'au sein d'un même établissement, coexistent plusieurs groupes d'enseignants ne partageant pas nécessairement les mêmes visions. Coburn (2001) distingue à ce sujet les groupes de travail formels et les groupes informels. Les groupes de travail formels sont constitués par exemple d'enseignants appartenant à un même cycle ; les enseignants n'y partagent pas toujours les mêmes manières de travailler. Les groupes informels au contraire se constituent souvent selon les affinités pédagogiques. Il y a donc de grandes chances que les enseignants échangent plus facilement avec les collègues qui partagent les mêmes types de croyances et de valeurs qu'eux. Coburn (2001) précise que lorsque des enseignants travaillent ensemble depuis longtemps, leurs pratiques ainsi que leurs croyances et connaissances se ressemblent de plus en plus. Ainsi, Coburn estime que dans les groupes informels, il existe une plus grande homogénéité entre enseignants car ce sont eux qui choisissent les collègues avec lesquels ils discutent et interagissent. Dans les groupes formels au contraire, il existe une plus grande hétérogénéité pédagogique. Dès lors, elle fait l'hypothèse que dans les groupes informels les enseignants bénéficient de plus de soutien de la part de leurs collègues. Corolairement, étant donné qu'ils partagent souvent les mêmes visions, leurs discussions contribuent souvent à renforcer leurs croyances et connaissances ainsi que leurs pratiques antérieures. Dans les groupes formels au contraire, si les



divergences d'opinions ne sont pas trop importantes, les enseignants peuvent apprendre l'un de l'autre.

Enfin Dupriez (2007) fait l'hypothèse d'un lien entre la collaboration entre enseignants et les innovations pédagogiques. Il estime en effet que dans les écoles où les concertations entre enseignants sont fréquentes, les enseignants se sentent sans doute plus sécurisés et osent dès lors plus facilement mettre en place des dispositifs pédagogiques laissant une

grande place à l'incertitude quant à la conduite des situations d'enseignement (pédagogie du projet, apprentissage par résolution de problème, ...). Cette hypothèse va donc plutôt dans le sens d'une influence de l'établissement sur les pratiques des enseignants. Néanmoins, dans la mesure où nous considérons qu'il existe un va-et-vient entre les connaissances et croyances des enseignants d'une part et leurs pratiques d'autre part, nous pensons que cette hypothèse mérite que l'on s'y intéresse.

Conclusion

Après avoir fait un bref survol des approches cognitivistes, socio-cognitivistes et situationnistes et tenté de clarifier la manière dont celles-ci envisageaient les cognitions des enseignants, nous avons choisi d'appréhender celles-ci à travers les concepts de croyances et de connaissances. Ces deux concepts, bien que fréquemment employés dans la littérature, n'ont pas toujours été bien définis ni distingués. Nous les envisageons comme assez proches l'un de l'autre mais néanmoins distincts. Parmi les connaissances des enseignants, nous avons distingué les connaissances théoriques des connaissances ouvragées. Les connaissances théoriques sont surtout acquises en cours de formation et sont généralement des connaissances universelles et validées empiriquement. Les connaissances ouvragées, au contraire, sont souvent individuelles et sont construites dans la pratique. Ce type de connaissance se rapproche des croyances des enseignants. Nous avons en effet défini celles-ci comme des théories implicites personnelles que l'enseignant accumule tout au long de ses expériences, tant personnelles que professionnelles.

Nous nous sommes ensuite penché sur la manière dont se construisent et se transforment les croyances et connaissances des enseignants. Dans une

perspective constructiviste piagétienne, nous avons fait l'hypothèse que celles-ci se développaient à travers les processus d'assimilation et d'accommodation. En effet les connaissances et croyances de l'enseignant constituent une structure lui permettant d'interpréter les événements se déroulant en classe. Face à un événement nouveau, il se peut que les enseignants soient amenés à restructurer leurs connaissances et croyances pour pouvoir tenir compte de ce nouvel élément. Ce mécanisme correspond au mécanisme d'assimilation décrit par Piaget.

Si nous concevons que les cognitions des enseignants se construisent et se structurent au fil de leurs expériences en classe à l'aide des processus d'assimilation et d'accommodation décrit par Piaget, nous faisons aussi l'hypothèse d'une influence plus lointaine. Nous pensons en effet que les sources de socialisation primaire (éducation parentale) et secondaire (écoles et autres groupes sociaux) déterminent en grande partie leurs croyances et connaissances quant à l'acte d'enseigner. Nous avons mis en évidence que plusieurs recherches basées sur les histoires de vie ont pu mettre en avant le rôle déterminant du vécu scolaire des enseignants (Lortie, 1975 ; Smith, 2005 ; Lévin & Hé, 2008).

A côté des expériences personnelles propres à chaque enseignant, nous pensons que des dimensions plus macro jouent également un rôle important. Nous pensons plus particulièrement aux normes du champ éducatif et aux dynamiques institutionnelles spécifiques à chaque établissement scolaire. A travers la théorie néo-institutionnaliste, nous avons en effet pu voir que les enseignants, même s'ils disposent d'une large liberté pédagogique tiennent souvent le même type de discours quant à leur manière d'enseigner.

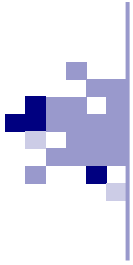
Ceci s'expliquerait par les « croyances conventionnelles » qui imprègnent souvent le monde éducatif. Pour légitimer leur façon de travailler, les enseignants ont souvent tendance à se conformer à celles-ci. Néanmoins, en classe, leurs pratiques ne correspondent pas toujours à ces discours. Enfin, nous avons mis en évidence l'importance du collectif et des groupes de travail pour aider les enseignants à décoder et à mettre en place les différents messages de l'environnement auxquels ils sont confrontés.



Références bibliographiques

- Blin, J-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan, Action et Savoir
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : P.U.F.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In Berliner, D. & Calfee, R. (Eds). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, pp 709-725.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahier du Girsef*, 10.
- Carter, K. (1995). Teaching Stories and Local Understandings. *The Journal of Educational Research*, 88 (6), 326-330
- Casalfiore, S. (2000). L'activité des enseignants en classe: contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants. *Cahier de Recherche du GIRSEF*, 6.
- Clark, C.M. & Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Memillan
- 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.
- 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.
- Desforges, C. (1995). How does experience affect theoretical knowledge? *Learning and Instruction*, 5, 385-400.
- Dupriez, V., Dumay, X. & Vause, A (2007). Du système à la classe, des repères pour comprendre comment se construisent les situations d'enseignement. *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg.
- 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.

- Hofer, B.K. & Pintrich, P.R. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67 (1), 88-140.
- Kagan, D.M. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27 (1), 65-90.
- 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.
- 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 (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59 (1), 55-68.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research : Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Postic et De Ketele (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : P.U.F
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D. & Lloyd, C. (1991). The Relationship between Teachers' Beliefs and Practices in Reading Comprehension Instruction. *American Educational Research Journal*, 28 (3), 559-586.
- 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: Mcmillan.
- Saussez, F. (1998). Vers un cadre conceptuel pour l'étude des déterminants des conceptions des enseignants de l'enseignement supérieur à propos de l'acte d'enseigner. Mémoire de DEA non publié.
- 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, pp115-138.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professional think in action*. U.S.A.: Basic Books Inc.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge grows in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 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*, 11 (1), 5-36.
- Smith, R.G. (2007). Developing professional identities and knowledge: becoming primary teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13 (4), 377-397.
- Spillane, J., Reiser, B. & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72 (3), 387-431.



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.

Van den Berg, R. (2002). Teachers' Meanings regarding Educational Practice. *Review of Educational Research*, 72 (4), 577-625.

Volet, S. Understanding learning and motivation in context: what do alternative research traditions have to offer? In Volet, S. & Järvellä, S. (Eds.), *Motivation in learning contexts: theoretical advances and methodological implications*. Oxford: Pergamon, 2001, pp; 276-293.

Woolfolk Hoy, A., Davis, H. & Pape, S. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In Alexander, P.A. & Winne, P.H. (Eds). *Handbook of Educational Psychology*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp715-737.

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°6.

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11.

Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°13.

Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question , *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°14.



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°15.

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°16

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibility, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°17

Maroy M. et Cattonar B. (2002) Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°18.

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002) La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°19.

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°20

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. III. Conception de l'autorité chez les élèves, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°21

Vandenberghe V. (2003) Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°22

Dupriez V. (2003) La coordination du travail dans les établissements scolaires: les différentes voies de construction de l'accord, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°23

Dupriez V. et Draelants H. (2003) Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°24

Letor C. et Vandenberghe V. (2003) L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°25

Galand B. et Gillet M.-P. (2004) Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°26

Dupriez V. et Vandenberghe V. (2004) L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°27

Vandenberghe V. (2004) Achievement Effectiveness and Equity. The role of Tracking, Grade-Repetition and Inter-school Segregation, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°28

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Galand B. et Vanlede M. (2004) Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°29

Vandenbergh V. (2004) Les tendances longues de l'accumulation du capital humain en Belgique, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°30

Dupriez V. et Dumay X. (2004) L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°31

Waltenberg F. (2004) What is justice in education? Sketch of answer based on theories of justice and economics. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°32

Frenay M. et Paul C. (2004) Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°33

Dumay X. (2004) Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°34

Dupriez V. (2004) La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°35

Dumay X. et Dupriez V. (2004) Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°36

Galand B., Bourgeois E. et Frenay M. (2005) The impact of a PBL curriculum on students' motivation and self-regulation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°37

Bonami M. (2005) Evaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°38

Galand B. (dir.) (2005) L'échec à l'université en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°39

Draelants H. et Giraldo S. (2005) La politique d'éducation au risque de sa réception sur le terrain. Analyse de la mise en œuvre d'un dispositif d'« année complémentaire » dans trois établissements contrastés. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°40

Vandenbergh V. et Debande O. (2005) Deferred and Income-Contingent Higher Education Fees. An empirical assessment using Belgian data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°41

Maroy C. (2005) Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°42

Sprietsma M. et Waltenberg F. (2005) The effect of teachers' wages on student achievement: evidence from Brazil. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°43



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Vandenberghe V. (2005) Free Higher Education. Regressive Transfer or Implicit Loan? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°44

Donnay J.-Y. (2005) Sociologie des régulations de l'enseignement technique et professionnel en Communauté française de Belgique. La construction de l'offre de formation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°45

Frenay M., Wouters P., Bourgeois E. et Galand B. (2005) Evaluation of a Teacher Program in a French-Belgian university: the Use of Teaching Portfolios. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°46

Verhoeven M, Oriane J-F. et Dupriez V. (2005) Vers des politiques d'éducation « capabilisantes » ? Une analyse critique de l'action publique en matière d'éducation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°47

Draelants H. et Dumay X. (2005) Identités, cultures et images d'établissements scolaires. Un cadre théorique d'interprétation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°48

Maroy C. (2005) Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°49

Waltenberg F. and Vandenberghe V. (2005) What Does It Take to Achieve Equality of Opportunity in Education? An Empirical Investigation Based on Brazilian Data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°50

Dupriez V. et Dumay X. (2006) Élèves en difficulté d'apprentissage : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°51

Draelants H. (2006) Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°52

Letor C. (2006) Reconnaissances des compétences émotionnelles des enseignants comme compétences professionnelles : une analyse des représentations d'acteurs pédagogiques, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°53

Cattonar B., Draelants H., Dumay X. (2007) Exploring the interplay between organizational and professional identity, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°54

Maroy C. (2007) Pourquoi et comment réguler le marché scolaire?, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°55.

Maroy C. (2007) L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°56.

Vandenberghe V. (2007) Au-delà de Bologne, la question du 'comment' financer l'enseignement supérieur européen persiste. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°57.

Dupriez V. (2007) Quand les orientations pédagogiques aident à comprendre les modalités de division du travail à l'école : deux études de cas dans l'enseignement primaire. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°58.

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Draelants H. (2007) Évolution des usages politiques des savoirs pédagogiques au cours des années quatre-vingt dix en Belgique francophone. Une reconfiguration des relations entre politiques, experts et acteurs de terrain. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°59.

Dumay X. et Dupriez V. (2007) Does the School Composition Effect Really Exist? Some Methodological and Conceptual Considerations. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°60.

Sotomayor C. et Dupriez V. (2007) Desarrollar competencias docentes en la escuela: Aprendizajes de una experiencia chilena de asesoría a escuelas de alta vulnerabilidad social y educativa. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°61.

Bouchat T.-H., Delvaux B. et Hindryckx G. (2008) Mobilité scolaire et composition sociale des écoles. Le cas de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°62.

Vause A., Dupriez V. et Dumay X. (2008) L'efficacité des pratiques pédagogiques : la nécessité de prendre en compte l'environnement social. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°63.

Delvaux B., Bouchat T.-M. et Hindryckx G. (2008) Espace local et choix du lieu de scolarisation dans l'enseignement fondamental. Le cas de trois espaces locaux urbains en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°64.

Van Campenhoudt M., Dell' Aquila F. et Dupriez V. (2009) La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°65.