

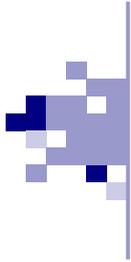
Les Cahiers de Recherche en Education et Formation

Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants

Anne Vause *

N° 82 • DÉCEMBRE 2010 •





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).

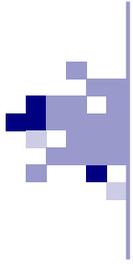
Chacun des cahiers de la série, depuis le premier numéro, peut être téléchargé gratuitement depuis le site d'I6doc (www.i6doc.com/girsef).

Responsable de la publication : Hughes Draelants
Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

* GIRSEF, Université catholique de Louvain

Table des matières

Introduction	4
1. La connaissance ouvragée des enseignants	5
2. L'origine de la connaissance ouvragée	7
2.1. Les histoires personnelles des enseignants	7
2.2. L'impact des formations	9
2.3. L'influence du lieu de travail	10
2.4. Synthèse : apports et limites de la littérature pour comprendre la construction de la connaissance ouvragée	12
3. Approche empirique	13
3.1. Le cadre d'analyse	13
3.2. Méthodologie	14
4. La connaissance ouvragée des enseignants de l'école primaire : convergences et divergences	19
4.1. Les stratégies pédagogiques des enseignants	19
4.2. Dictées, tables de multiplication, devoirs et évaluations	27
4.3. L'autorité et la gestion de la classe	29
4.4. Le rôle de l'enseignant : une prédominance de l'aspect relationnel ?	30
5. Analyse transversale de l'origine de la connaissance ouvragée des enseignants	31
5.1. Les sources de socialisation primaire et secondaire	32
5.2. Le poids des formations initiale et continues	35
5.3. L'influence du lieu de travail	38
5.4. Le développement de la connaissance ouvragée au carrefour entre socialisation primaire et secondaire, formation et expériences professionnelles	42
6. Discussion	45
Conclusion	47
Annexes	48



Résumé

L'objectif de ce cahier est de faire le point sur la connaissance des enseignants et sur la manière dont elle se construit. La connaissance des enseignants est abordée à partir de la notion de connaissance ouvragée, faisant référence à une forme de connaissance pour le travail et par le travail. Nous nous intéressons ensuite à l'origine de cette connaissance ouvragée, la situant dans les expériences de socialisation primaire et secondaire, les formations et les

expériences de travail sur le terrain. L'analyse qualitative d'une quarantaine d'entretiens d'enseignants de l'école primaire nous a permis de confirmer ces origines et d'affiner notre compréhension de la manière dont la connaissance ouvragée des enseignants se construit et évolue.

Mots-clés : connaissance, enseignants, socialisation, formation, analyse qualitative

Introduction

La connaissance des enseignants a fait l'objet de nombreuses recherches dans le monde scientifique. Face aux limites de l'approche behavioriste, qui ne s'intéressait qu'aux comportements observables des enseignants et ignorait les effets du contexte ainsi que les significations accordées par l'enseignant à l'acte d'enseigner, de nombreux chercheurs en sont venus à s'interroger sur la pensée des enseignants. Que se passe-t-il derrière les faits et gestes des enseignants ? Comment en viennent-ils à mettre certaines pratiques en place plutôt que d'autres ? En bref, quel type de connaissance mobilisent-ils dans leur travail quotidien ? Les recherches ayant trait aux cognitions des enseignants sont nombreuses et très variées. En témoigne la prolifération des concepts utilisés par les chercheurs pour désigner ces cognitions : connaissances, croyances, théories, conceptions, connaissances pratiques, ...

Dans ce cahier, nous nous sommes attaché dans un premier temps à tenter de synthétiser ces différents apports et à proposer, sur base de la littérature re-

çue, notre propre définition des concepts de croyances et connaissances, les plus à mêmes, nous semble-t-il, de décrire la pensée des enseignants. C'est sur base de ces deux concepts que nous définissons notre objet de recherche : la connaissance ouvragée. Cette notion de connaissance ouvragée est en fait issue des travaux de M. Kennedy (1983) et nous semblait particulièrement appropriée à notre travail.

S'il était nécessaire dans un premier temps de commencer par définir notre objet d'étude, la connaissance ouvragée des enseignants, notre objectif va toutefois plus loin. En effet, ayant constaté le peu de recherches consacrées à la construction et au développement des connaissances des enseignants, du moins dans la littérature francophone européenne, nous avons tenté, dans un second temps, d'appréhender la complexité de ce processus. En particulier, nous avons fait l'hypothèse de l'existence de trois sources d'influence participant à la construction de la connaissance des enseignants : les lieux de sociali-

sation primaire et secondaire, les lieux de formation et les lieux de travail. Nous appuyons ces hypothèses sur une revue de littérature, principalement anglo-saxonne

Notre étude empirique s'appuie sur ces hypothèses et a pour objectif de saisir, à partir d'entretiens semi-directifs avec des enseignants de l'école primaire, quelles sont les connaissances et croyances qui sont

mobilisées par les enseignants en Belgique francophone mais surtout de comprendre comment et où elles se sont construites. Sur base de nos hypothèses de recherche, à savoir que la connaissance des enseignants se construit tout au long de leur parcours personnel et professionnel, nous tentons de mettre en évidence les expériences majeures et événements clés qui participent au développement de cette connaissance.

1. La connaissance ouvragée des enseignants

Avant toute chose, il s'agit de faire le point sur les notions de croyances et connaissances, assez diffuses et faisant l'objet de peu de consensus au sein du monde éducatif (Pajares, 1997 ; Vause, 2009). Parmi la variété des termes employés par les chercheurs pour évoquer la pensée des enseignants, ce sont les termes de croyances et connaissances qui ont retenu notre attention. Prenant appui sur la littérature, nous envisageons les croyances comme un réservoir de valeurs et d'idées sur lesquelles les enseignants s'appuient pour agir en situation et justifier leur action. Au sein de ces croyances, nous distinguons les croyances personnelles et les croyances partagées. Les croyances personnelles sont fortement liées à l'histoire d'un individu, il s'agit de valeurs qui ont imprégné sa vie et sur lesquelles il s'appuie constamment sans nécessairement se souvenir d'un lieu ou d'un moment précis où il aurait pu les acquérir. Par exemple, un enseignant très marqué par l'ordre et l'organisation qui régnait chez lui lorsqu'il était enfant peut avoir acquis la conviction que l'on n'apprend bien que si l'on est ordonné et organisé. Il veille donc à ce que sa classe soit rangée et à ce que les cahiers et autres fardes des élèves soient bien classés et ordonnés. Les croyances partagées font elles plutôt référence à des idées partagées par les membres d'un groupe (social, culturel, professionnel) et tenues pour vraies sans pour autant qu'elles aient été validées empiriquement. Chez les enseignants, il est par exemple courant de considé-

rer que le redoublement des élèves est une mesure efficace, même si la littérature scientifique a souvent montré le contraire.

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

Pour résumer, nous pourrions envisager les croyances et connaissances des enseignants à l'aide de deux axes : l'axe de l'élaboration, sociale ou individuelle et l'axe de la validation ou de l'absence de validation. En croisant ces deux axes, on retrouve les quatre catégories de croyances et connaissances décrites ci-dessus (cfr. Figure 1).

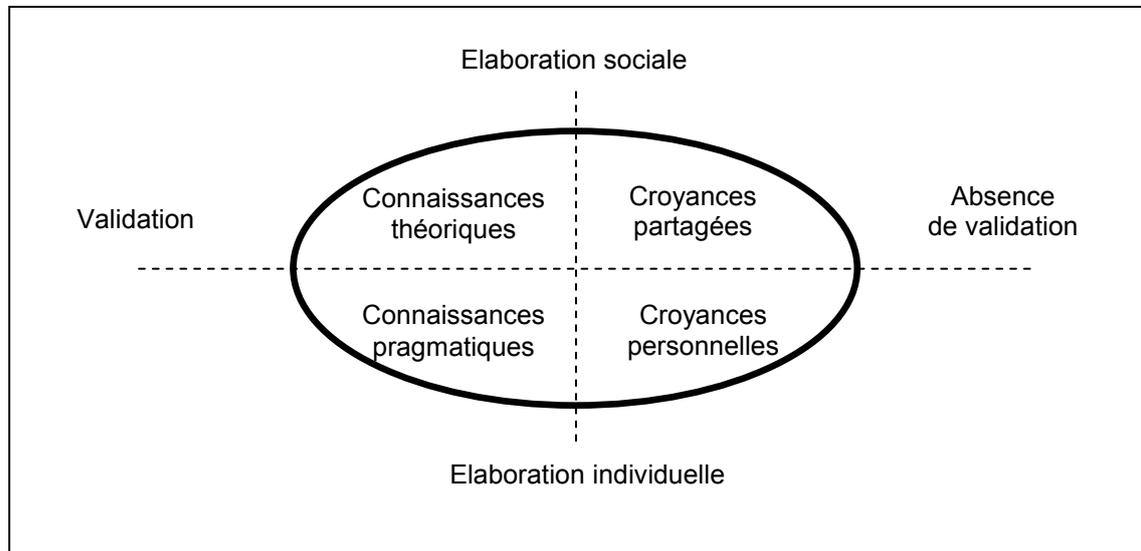
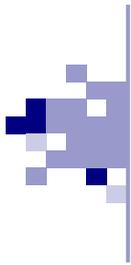


Figure 1: Les croyances et connaissances des enseignants

Dans le travail quotidien des enseignants, il existe un va-et-vient constant entre leurs croyances et leurs connaissances et ils s'appuient sur chacune d'entre elles pour agir en situation. Toutefois, il est souvent peu aisé pour le chercheur de déterminer ce qui relève des croyances et ce qui relève des connaissances. Par ailleurs, ce qui au départ pouvait être considéré comme une croyance peut basculer dans le champ des connaissances si l'enseignant vérifie ses croyances sur le terrain.

Il est donc évident qu'il ne s'agit pas de catégories hermétiques et qu'en situation, les enseignants s'appuient sur un mélange de connaissances et de croyances que nous avons choisi d'appeler connaissance ouvragée, reprenant par là le terme de *working knowledge* de M. Kennedy (Kennedy, 1983 citée par Tardif et Lessard, 1999) et traduit connaissance ouvragée par Tardif et Lessard (1999). Cette idée de connaissance ouvragée renvoie à une connaissance qui serait construite par et pour le travail, portant la trace à la fois de l'histoire personnelle de l'enseignant, de ses confrontations avec des connaissances théoriques et avec les expériences de terrain. Il s'agit donc d'une forme de connaissance

que l'enseignant mobilise pour guider son travail et ses décisions mais c'est aussi une connaissance qui continue à évoluer, en interaction avec les expériences de travail de chaque enseignant. Il s'agit donc d'une forme de connaissance éminemment personnelle et soumise à une constante évolution.

La typologie des savoirs enseignants proposée par Shulman (1986), puis reprise et simplifiée par Borko et Putnam (1996, cité par Crahay, Wanlin, Issaieva & Laduron, 2011) peut nous aider à comprendre de quoi relève cette connaissance ouvragée. Ces auteurs distinguent en fait trois types de savoirs : des savoirs disciplinaires, des savoirs didactiques et des savoirs pédagogiques généraux. Les deux premiers types de savoirs se réfèrent plus explicitement à une discipline en particulier (les savoirs disciplinaires) ou à la manière de transposer cette discipline pour l'enseigner aux élèves, au matériel didactique lié à cette discipline, aux interactions des élèves avec cette discipline ... (les savoirs didactiques). Dans le cadre de cette recherche, nous ne nous sommes pas intéressés à une discipline en particulier mais plutôt à l'acte d'enseigner de manière très large. Par ailleurs, notre population est uniquement composée d'enseignants

de l'enseignement fondamental, loin de nier leurs connaissances disciplinaires et didactiques, nous les envisageons plutôt comme des « généralistes » et c'est à leurs savoirs pédagogiques généraux que nous avons choisi de nous intéresser. Au sein de

cette catégorie de savoirs, Shulman distingue les connaissances et les croyances concernant le rôle de l'enseignant, les caractéristiques des élèves, la gestion de la classe et les stratégies pédagogiques.

2. L'origine de la connaissance ouvragée

Cette notion de connaissance ouvragée définie, venons-en au cœur de notre questionnement, à savoir : où et comment les enseignants la construisent-ils ? La définition même de la connaissance ouvragée porte déjà les prémisses d'une réponse. En effet, nous l'avons décrite comme une connaissance pour et par le travail portant à la fois les marques de l'histoire du travailleur et les marques de son travail. Il nous paraît donc judicieux de rechercher les origines de cette connaissance à la fois dans l'histoire personnelle de chaque enseignant ainsi qu'au sein de son lieu de travail, sa classe et son école. Enfin, nous nous intéresserons également aux lieux de formation des enseignants, ceux-ci ayant précisément pour objectif de façonner leurs connaissances.

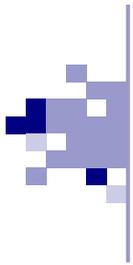
2.1 Les histoires personnelles des enseignants

Un certain nombre de recherches se sont intéressées aux histoires personnelles des enseignants pour essayer de comprendre les pratiques qu'ils mettent en place dans leur classe. Parmi les expériences précoces des enseignants, avant leur entrée en formation, leurs propres expériences scolaires semblent avoir un impact non négligeable. Lortie (1975) est un des premiers à s'être intéressé au vécu scolaire des enseignants. D'après ce sociologue, le nombre d'heures passées en classe laisserait des traces indélébiles sur la connaissance du métier enseignant. Cet apprentissage « par observation » du rôle professionnel se produirait par l'intériorisation des modèles d'enseignants auxquels les futurs en-

seignants furent exposés lorsqu'ils étaient élèves (Raymond, 2006). Si l'on ne peut nier l'impact de la scolarisation des enseignants, cette thèse, assez déterministe, a toutefois été nuancée par la suite. Plusieurs chercheurs ont en effet montré que les expériences scolaires ne sont pas les seules à avoir un impact sur la connaissance ouvragée des enseignants.

Il ressort de ces recherches que les expériences de socialisation primaire et secondaire vécues par les enseignants leur permettent à la fois d'imaginer la manière dont ils vont se comporter en classe et d'interpréter leur travail. Knowles et Holt-Reynolds (1991, cité par Carter, 1995), qui se sont plus particulièrement intéressés au développement professionnel de jeunes enseignants, parlent de « dialogue interne » pour décrire ce scénario mental. 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.

Le modèle de Knowles (1992, cité par Carter et Doyle, 1996) qui intègre à la fois des éléments biographiques et des éléments liés aux pratiques pédagogiques abonde dans le même sens. Les expériences familiales et scolaires ainsi que les expériences d'enseignement et les rencontres avec des



personnes significatives sont interprétées de manière tout à fait personnelle par chaque enseignant. Ces interprétations donnent lieu à la construction d'un schéma (c'est-à-dire une manière de penser l'enseignement) et celui-ci permet à l'enseignant d'envisager la manière dont il va se comporter en classe et par là, le rôle qu'il s'attribue. Cette identité, ou image de soi en tant qu'enseignant est mobilisée dans la pratique et influence la manière dont l'enseignant débutant fait face aux problèmes et prend des décisions.

Plus récemment, certains chercheurs se sont penchés sur l'influence spécifique de la socialisation primaire. Smith (2005) montre que les expériences scolaires antérieures ne constituent qu'un des déterminants des croyances et connaissances des enseignants. De manière plus large, le milieu dans lequel ces enseignants ont vécu ainsi que l'éducation qu'ils ont reçue ont également une grande influence. Dans une étude qualitative relative à l'impact de l'histoire de vie sur les croyances et connaissances 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 ainsi 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, citons la recherche de Lévin et Hé (2008) situant, tout comme nous, l'origine des connaissances des enseignants dans trois sources : la famille et le passé scolaire, la formation professionnelle et les expériences de terrain. Dans leur recherche, ils ont demandé à une centaine d'enseignants de l'enseignement fondamental participant à une formation continue de lister, définir, détailler et justifier les croyances qui guident leurs pratiques d'enseignement, de donner des exemples concrets sur la manière dont ces croyances prennent forme dans leur

pratique quotidienne en classe et enfin d'identifier la source de chacune de ces croyances. Toutes ces données ont ensuite été analysées et catégorisées par les chercheurs qui ont ainsi pu mettre en évidence quatre catégories de croyances - les croyances à propos de l'enseignant, les croyances à propos de l'instruction, les croyances à propos de la classe et les croyances à propos des élèves - ainsi que trois sources d'origine de ces croyances - la formation professionnelle, les observations et expériences de terrain et les expériences familiales et scolaires. En particulier, ils ont montré 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.

Tous ces travaux sur les histoires personnelles suggèrent que les (futurs) enseignants se basent sur leurs propres expériences comme s'il s'agissait d'expériences-types qu'ils pourraient généraliser pour interpréter et prendre des décisions dans leur pratique quotidienne. Au cours de leur formation, ils envisagent les différentes pratiques en se mettant dans la peau des élèves et en essayant d'imaginer la manière dont eux réagiraient face à ces pratiques. En général, ils ont tendance à considérer que les pratiques qui ont fonctionné pour eux lorsqu'ils étaient élèves fonctionneront pour leurs élèves. De la même façon, ils rejettent les pratiques qu'ils n'aimaient pas dans le passé. Dans ce processus, ils ignorent souvent les pratiques auxquelles ils n'ont pas été confrontés en tant qu'élève (Holt-Reynolds, 1991).

Les travaux initiés par Lortie (1975) et situant l'origine de la connaissance des enseignants presque exclusivement dans leur passé scolaire ont bien évolué et ont contribué à nuancer cette thèse. Aujourd'hui,

les chercheurs s'accordent pour dire que les expériences précoces vécues tant au sein de la famille que de l'école contribuent à façonner la pensée des enseignants. Notons que l'ensemble de ces travaux ont été menés par de chercheurs nord-américains. Le contexte familial et scolaire dont il est ici question est donc spécifique à leurs normes sociales et culturelles et leurs conclusions ne sont sans doute pas transférables telles quelles à notre propre contexte. Toutefois, il est important de signaler que ces chercheurs ont pu montrer que certaines croyances relatives à l'acte d'enseigner se construisent très tôt, au sein de la famille ou sur les bancs d'école et que ces croyances très tenaces les accompagnent au cours de leur formation et sont difficilement modifiables. A notre connaissance, aucune recherche de ce type n'a été menée dans le contexte européen francophone.

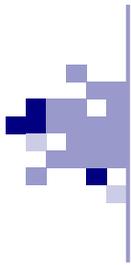
2.2 L'impact des formations

Richardson (1996) s'est particulièrement intéressée à l'impact que les croyances des futurs enseignants pouvaient avoir sur leur formation initiale. En effet, le métier d'enseignant a pour particularité que les étudiants n'entament jamais leur formation vierges de toute expérience ; ils possèdent d'emblée un certain nombre de croyances relatives à l'acte d'enseigner. Ceci est d'autant plus vrai que tout futur enseignant a d'abord lui-même été élève. Cette première expérience scolaire implique que tous les futurs enseignants débutent leur formation en ayant une idée du type d'enseignant qu'ils seront et de la manière dont ils vont enseigner (Kennedy, 1997 ; Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998). Dans la suite de ce texte nous appellerons ces croyances, issues du passé scolaire, les croyances initiales. Celles-ci sont tout à fait personnelles et dépendent du vécu de chacun. Toutefois, Richardson (1996) a recensé plusieurs études montrant des résultats relativement similaires : les futurs enseignants seraient relativement confiants quant à leur capacité à enseigner. Ils envisagent le rôle de l'enseignant comme un transmetteur de connaissance ; ils ont une vision assez positiviste de l'apprentissage selon laquelle il existe une bonne réponse pour chaque question et l'enseignant doit

amener les élèves à trouver cette bonne réponse. D'autres recherches (Holt-Reynolds, 1991) montrent qu'en début de formation, les enseignants ont une vision de l'apprentissage plutôt passive ou transmissive : il s'agit de transmettre des faits et l'apprentissage consiste à mémoriser ces faits. Wideen et al. (1998) montrent eux qu'en début de formation les futurs enseignants font souvent primer les aspects relationnels sur les aspects purement pédagogiques. Pour eux, la personnalité de l'enseignant a plus d'importance que ses capacités pédagogiques ou sa connaissance de la matière. Rappelons ici encore qu'il s'agit de recherches nord-américaines et que le vécu et les croyances des enseignants belges à leur entrée en formation sont probablement différents.

Pour Richardson (1996), ces croyances initiales constituent à la fois un obstacle et un enjeu de la formation. En effet, d'une part elles agissent comme des filtres au cours de la formation et influencent fortement ce qu'apprennent les futurs enseignants et la manière dont ils l'apprennent et d'autre part, il s'agit de les faire évoluer, de les transformer. Wideen et al. (1998) constatent que, dans la plupart des cas, les formateurs d'enseignants essaient de modifier les croyances initiales des étudiants. Mais cette tâche s'avère très compliquée quand on sait que ces croyances sont souvent tenaces. Une alternative consisterait à partir de ces croyances initiales pour construire des nouvelles connaissances. Kennedy (1997) abonde dans le même sens. Sachant que les croyances des enseignants se construisent en grande partie pendant l'enfance, lors de l'observation vicariante de leurs enseignants, et que plus les croyances sont anciennes, plus elles résistent au changement (Pajares, 1992 ; Kagan, 1992 ; Richardson, 1996 ; Kennedy, 1997), elle en conclut que l'enjeu de la formation des enseignants consiste non pas à leur apprendre des théories et des compétences nouvelles mais plutôt à leur permettre de modifier leurs croyances.

Toutefois, Wideen et al. (1998) constatent qu'aux Etats-Unis, la plupart des programmes de formation pour les enseignants n'ont que peu d'effet sur les



croyances des étudiants qui entrent en formation. Par ailleurs, beaucoup de ces programmes semblent être en décalage par rapport aux expériences que vivent les jeunes enseignants sur le terrain, que ce soit au cours de leur stage ou de leurs premières années d'enseignement.

Enfin, notons que dans les recherches s'intéressant à l'impact de la formation sur la connaissance des enseignants, les expériences de stage ont un statut tout à fait particulier. En effet, du fait de leur connaissance a priori du monde scolaire, la majorité des futurs enseignants estiment que leur formation, mis à part les expériences de stage, ne peut pas leur apprendre grand-chose. Dans leur revue de littérature, Wideen et al. (1998) ont accordé une attention toute particulière aux expériences de stage au cours de la formation. Ils constatent que les recherches qu'ils ont examinées relèvent souvent des tensions entre étudiants et formateurs à propos des stages. En effet, les attentes de ces deux protagonistes ne sont pas les mêmes. Pour les formateurs, les stages sont considérés comme une occasion pour l'étudiant de mettre en pratique ce qu'il a appris, de tester de nouvelles techniques, d'essayer de sortir des sentiers battus. Les étudiants envisagent pour leur part les stages comme une opportunité de pratiquer et d'acquérir de l'expérience, expérience indispensable pour trouver du boulot par la suite. Dès lors, il leur importe de prouver qu'ils sont capables de se débrouiller pour gérer leur classe de manière acceptable. Dans ce contexte, ils ont souvent tendance à se tourner vers des pratiques plus traditionnelles, qu'ils connaissent et les rassurent. Lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés, ils ont souvent tendance à imputer celles-ci à un manque de préparation au cours de leur formation.

Grossman, Smagorinsky & Valencia (1999) expliquent que le poids que les futurs enseignants accordent aux stages tient au fait que le dispositif des stages renforce leur rôle d'enseignant alors que la formation théorique renforce davantage leur rôle d'étudiant. Dans la mesure où l'objectif ultime de la formation est de former des enseignants, le rôle « enseignant » prôné par les dispositifs de stage peut supplanter les conceptions et pratiques valori-

sées dans la formation initiale. En effet, les objectifs de tout futur enseignant n'ont rien à voir avec le fait de réussir les cours. Il s'agit plutôt de se faire une place en tant qu'enseignant, de gagner le respect de ses collègues, d'établir des relations avec ses élèves et d'être reconnu comme un enseignant compétent au sein du système scolaire.

Si l'on en croit ces recherches, aux Etats-Unis, la formation n'aurait que peu d'impact sur la connaissance des enseignants. En effet, la plupart des formations, ne tenant pas compte des croyances initiales des futurs enseignants, ne leur permettraient pas de modifier celles-ci. Par ailleurs, les futurs enseignants, estimant déjà connaître leur métier, n'accordent que peu de crédit à leur formation. Les expériences de stage, au contraire, sont nettement plus valorisées mais elles ne permettent toutefois pas de faire évoluer leurs croyances initiales dans la mesure où les étudiants reproduisent souvent sur le terrain ce qu'eux-mêmes ont vécu afin de s'assurer du bon déroulement de la leçon. Il y a donc un réel enjeu quant à la manière de penser et d'organiser ces formations.

2.3 L'influence du lieu de travail

Bien que l'enseignement soit généralement envisagé comme une activité solitaire, plusieurs recherches ont pu montrer que le lieu de travail des enseignants, à savoir leur école et leur classe peut contribuer à façonner leur connaissance ouvragée. Les contacts avec les collègues, la direction mais aussi avec les élèves participeraient ainsi à la construction de la connaissance des enseignants. De manière plus large, l'approche néo-institutionnaliste a mis en avant l'influence du système scolaire en général sur la connaissance des enseignants. Les néo-institutionnalistes considèrent en effet que les organisations et leurs acteurs sont influencés et imprégnés par des croyances conventionnelles issues de leur environnement (Dupriez et al., 2007).

La théorie du sensemaking développée par Weick (1995) peut nous aider à comprendre comment les enseignants donnent sens à leurs activités ainsi

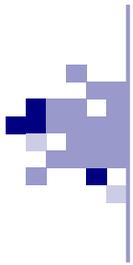
qu'au contexte scolaire dans lequel celles-ci interviennent. Le travail de création de sens peut en effet être défini comme un processus de construction sociale par lequel les individus tentent d'interpréter et d'expliquer un ensemble d'indices de leur environnement (un élève qui refuse de travailler, un nouveau manuel promu par les autorités, ...).

Pour Coburn (2001) le processus de 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).

Enfin, à côté des collègues, nous ne pouvons nier l'impact des élèves dans la construction de la connaissance ouvragée des enseignants. Les caractéristiques de ceux-ci, la manière dont ils réagissent aux méthodes pédagogiques proposées par les enseignants et au comportement de ceux-ci influence indubitablement la manière dont l'enseignant conçoit l'acte d'enseigner, soit en renforçant ses croyances et connaissances initiales, soit en les modifiant. Les approches situationnistes et interactionnistes, en particulier, se sont intéressées à la manière dont les situations de classe se co-construisent, mettant en jeu de manière interactive l'enseignant, ses élèves et la situation elle-même. La spécificité des approches situationnistes est de considérer que la cognition humaine ne peut être étudiée indépendamment de son contexte dans la mesure où la signification de l'activité ne peut être appréhendée qu'en tenant compte des caractéristiques de la situation de travail (Dupriez et al., 2007). Ce point de vue situationniste est étroitement articulé à un point de vue interactionniste qui postule que la signification des situations doit être comprise à travers les interactions en jeu dans la situation. En ce sens, la cognition, et en particulier le travail de construction de significations, 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 éléments existants a priori ; c'est dans l'interaction sociale 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. Mais ce travail local de construction de sens est aussi situé dans un environnement institutionnel et se fait en référence avec les normes présentes dans cet environnement, quitte à les traduire ou les déconstruire. D'un point de vue théorique, cette perspective ne se veut donc pas radical-situationniste, mais pose que pour comprendre la cognition des individus, il faut nécessairement prendre en compte l'environnement social et institutionnel dans lequel se façonnent les cognitions (Volet, 2001 ; Anderson et al., 2000). Comme le soulignent Thompson et Fine (1999), une approche par les significations partagées ou collectives n'est pas antagoniste de modèles centrés sur la cognition des individus, mais elle considère la cognition individuelle comme seulement une des composantes d'un processus social plus complexe.

Nous rejoignons donc les conclusions de Tardif (2007) qui considère que la connaissance des enseignants n'est pas uniquement une construction indivi-



duelle mais résulte aussi des interactions avec les pairs, des échanges et conflits cognitifs entre enseignants et de l'ajustement mutuel de leurs conceptions pédagogiques. Par ailleurs, il envisage les normes qui régissent le travail enseignant comme le résultat des pratiques collectives antérieures. En d'autres mots les conceptions et pratiques des enseignants seraient le fruit d'une « vaste construction sociale, scolaire et pédagogique » qui se serait élaborée au fil des générations d'enseignants.

2.4 Synthèse : apports et limites de la littérature pour comprendre la construction de la connaissance ouvragée

La littérature que nous avons recensée met en avant le rôle prépondérant des expériences de socialisation primaire et secondaire sur la construction de la connaissance ouvragée des enseignants et tend à minimiser l'impact des formations. Les croyances initiales des enseignants seraient tellement fortes qu'elles occulteraient en grande partie les apprentissages en cours de formation. Enfin, les recherches de type néo-institutionnaliste, situationniste et interactionniste ont mis l'accent sur le pouvoir du système et des expériences de terrain dans la construction de la connaissance ouvragée des enseignants. C'est en effet en étant confrontés aux réalités du terrain et en discutant avec leurs collègues que les en-

seignants sont amenés à donner du sens à leurs pratiques.

Sur base de cette littérature, il nous semble pouvoir affiner notre hypothèse de départ et envisager une forme de temporalité dans la construction de la connaissance ouvragée. Celle-ci s'ancre très tôt chez les futurs enseignants à travers les pratiques éducatives familiales et les expériences scolaires, formant ainsi un ensemble de croyances, plus ou moins tenaces qui vont être confrontées aux savoirs davantage théoriques de la formation initiale. Celle-ci pourra en partie modifier certaines croyances, proposer de nouvelles connaissances. Toutefois, certaines croyances profondément ancrées ne pourront être délogées et influenceront directement la connaissance ouvragée des enseignants. Ensuite, ces croyances et connaissances seront mises à l'épreuve sur le terrain et pourront être ainsi validées ou invalidées. Les stages ayant une portée tout à fait particulière dans la construction de la connaissance ouvragée, nous avons choisi de les distinguer de la formation et de les mettre à l'intersection avec les pratiques sur le terrain. Enfin, nous avons vu que le sens que les enseignants donnent à leurs pratiques se construit en référence aux normes culturelles véhiculées dans le champ éducatif. Ces normes culturelles imprègnent les enseignants tout au long de leur formation et de leur carrière. La figure 2 illustre cette manière d'envisager la construction de la connaissance ouvragée des enseignants.

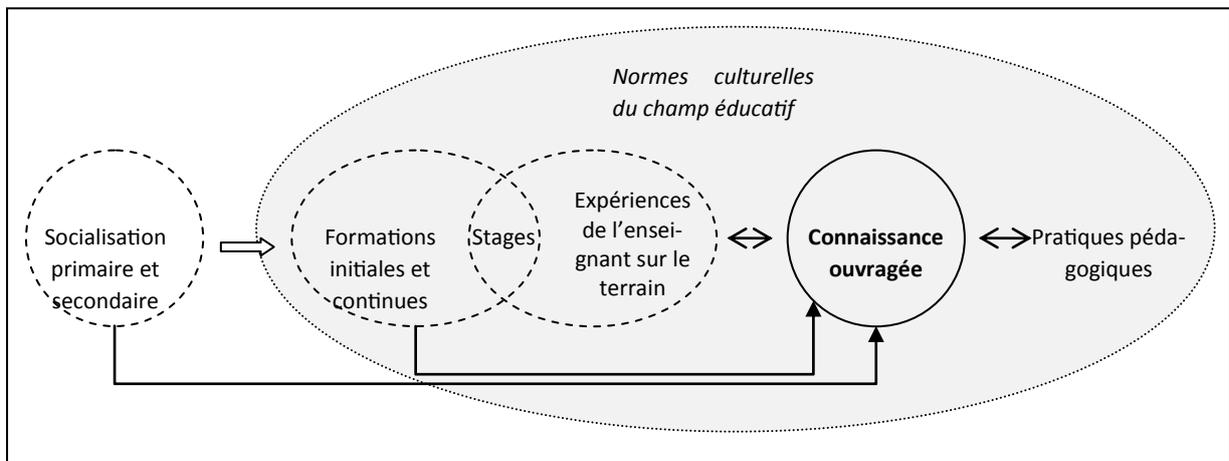


Figure 2 : Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants

3. Approche empirique

3.1 Le cadre d'analyse

Nous allons commencer par expliciter la manière dont nous avons opérationnalisé les cadres théoriques exposés ci dessus en présentant la manière dont nous avons choisi d'appréhender empiriquement le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants. Cette opérationnalisation s'attache d'abord à décrire les principales dimensions de la connaissance ouvragée. Ensuite, nous présenterons les facteurs qui nous ont semblé pertinents pour comprendre la manière dont se construit et évolue cette connaissance ouvragée. C'est ce cadrage, opéré en partie avant de mener nos entretiens, qui nous a guidé dans la réalisation de ceux-ci.

3.1.1 *La connaissance ouvragée des enseignants*

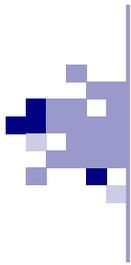
Ayant constaté le peu de consensus au sein de la littérature relative aux croyances et connaissances des enseignants, il nous est apparu nécessaire d'en dégager une certaine cohérence et de tenter de synthétiser l'apport des différentes recherches. C'est à partir de la notion de connaissance ouvragée, décrite par Kennedy (1983) puis reprise par Tardif et Lessard (1999) que nous avons choisi d'appréhender les croyances et connaissances des enseignants. Cette connaissance ouvragée est envisagée comme un ensemble de croyances, personnelles et partagées, de connaissances théoriques et pragmatiques que les enseignants mobilisent spontanément dans leur travail quotidien et qui continue à évoluer, sous l'influence de ce travail. Il s'agit donc d'une connaissance pour et par le travail.

Afin de saisir plus finement ce dont se compose cette connaissance ouvragée, nous avons retenu la typologie des connaissances des enseignants proposées par Shulman (1986). Cet auteur distingue en

fait trois types connaissances : les connaissances disciplinaires, les connaissances didactiques et les connaissances pédagogiques générales. C'est à ces dernières que nous avons choisi de nous intéresser. Au sein de cette catégorie, il envisage les connaissances et croyances concernant le rôle de l'enseignant (à quoi sert un enseignant ? Comment doit-il se comporter avec ses élèves ?), les caractéristiques des élèves (comment les élèves pensent-ils et apprennent-ils ? Comment intègrent-ils la matière ?), la gestion de la classe (comment faire travailler ensemble un groupe d'élèves et maintenir son engagement dans les activités ?) et les stratégies pédagogiques (comment piloter une leçon, comment créer, planifier et structurer des environnements éducatifs ? Quelles stratégies ou routines pédagogiques ou interactionnelles utiliser parmi le répertoire professionnel ?) (Crahay et al., 2011).

3.1.2 *La construction de la connaissance ouvragée*

Au-delà de comprendre la nature de la connaissance ouvragée des enseignants, notre objectif est également de saisir plus finement la manière dont celle-ci se construit et évolue. Cette recherche s'inscrivant dans le cadre d'un travail de thèse, elle a été soumise à de constantes remises en question et évolution. Nous inscrivant au départ dans un projet plus large visant à comprendre les dynamiques d'établissement et le poids de celles-ci sur les pratiques pédagogiques des enseignants, nous avons commencé par rencontrer et comparer les discours d'enseignants appartenant aux mêmes écoles. Au fur et à mesure de nos analyses, nous nous sommes rendu compte qu'à côté de l'aspect communautaire, le parcours personnel des enseignants contribuait pour une large part à façonner leur façon d'envisager leur métier. Nous en sommes ainsi venu à considérer



l'importance de la socialisation primaire et secondaire ainsi que de la formation. La littérature nous a permis de confirmer ces intuitions et de mettre en avant trois sources à l'origine de la connaissance ouvragée : les expériences de socialisation primaire et secondaire, les formations et le lieu de travail de l'enseignant.

Les chercheurs s'étant intéressés à l'impact des expériences de socialisation primaire et secondaire se sont surtout penchés sur l'influence des expériences scolaires des enseignants, mettant principalement en évidence la reproduction des pratiques auxquelles eux-mêmes ont été confrontés enfants. Quelques rares chercheurs pointent également l'influence de l'éducation familiale mais sans vraiment s'adosser à un cadre théorique précis. Pour notre part, nous avons appuyé l'étude de l'impact de la socialisation primaire sur la typologie des modes de cohésion familiale et des styles éducatifs développée par Kellerhals et Montandon (1991, 1992). Sans s'intéresser spécifiquement à l'impact de la famille sur le métier d'enseignant, ces deux auteurs ont mené plusieurs recherches portant sur le style éducatif des parents et sur la cohésion familiale (fondée sur les modes de cohésion interne et d'intégration de la famille avec son environnement). S'appuyant sur une approche sociologique de la famille qui considère que « la socialisation tient peut-être d'abord en l'acquisition de compétences et d'attitudes mentales permettant à la personne de s'orienter dans la vie et de s'adapter aux changements d'environnement auxquels elle est confrontée » (Kellerhals et al., 1992, p. 313), ces auteurs ont identifié différents modes de cohésion familiale ainsi que différents styles éducatifs qui auraient un impact sur l'identité des individus. Les modes de cohésion familiale diffèrent par le degré d'autonomie et de spécificité que la famille reconnaît à chacun de ses membres. Les styles éducatifs diffèrent quant à eux selon les objectifs que visent les parents, c'est-à-dire les qualités et aptitudes qu'ils voudraient qu'ils acquièrent progressivement, selon les méthodes pédagogiques que les parents utilisent pour faire passer leurs consignes, transmettre leurs

valeurs et imprimer leurs rythmes, selon le partage des tâches et compétences entre le père et la mère et enfin selon la coordination des parents avec les autres instances éducatives (école, pairs, média ...) (Kellerhals & al., 1992).

A côté de l'influence de l'éducation familiale, nous avons également questionné l'impact des expériences de scolarisation. La plupart des recherches ayant mis en avant l'hypothèse d'une reproduction des pratiques auxquelles les enseignants ont été confrontés au cours de leur propre scolarité, nous nous sommes intéressés à leurs souvenirs relatifs aux pratiques pédagogiques en vigueur lorsqu'ils étaient élèves.

En ce qui concerne le poids des formations, la plupart des recherches que nous avons recensées tend à minimiser leur impact sur la construction de la connaissance ouvragée des enseignants. Toutefois, nous ne pouvons passer à côté de cet aspect dans la mesure où les formations ont précisément pour objectif de façonner cette connaissance. Il s'agit donc de mettre à plat ce que les enseignants estiment avoir appris au cours de leur formation afin de mieux cerner l'influence de celles-ci.

Même si notre porte d'entrée pour entamer cette recherche était plutôt de s'intéresser à l'influence du collectif sur chaque enseignant, nous avons choisi de présenter nos résultats de recherche en partant d'aspects beaucoup plus individuels tels que les lieux de socialisation primaire et secondaire. Cette façon de procéder reflète mieux, nous semble-t-il la macro-hypothèse d'une influence du parcours personnel et professionnel de chaque enseignant sur la construction et le développement de sa connaissance ouvragée.

3.2 Méthodologie

Nous avons opérationnalisé ce cadre d'analyse à travers deux études empiriques menées auprès d'enseignants de l'enseignant fondamental libre. La deuxième étude a été menée parallèlement face à deux

populations distinctes : des enseignants déjà dans le métier et des futurs enseignants, encore en formation. Au total, ces deux études empiriques nous ont permis de rencontrer 41 enseignants et futurs enseignants de l'école primaire.

Lors de la première étude, menée au cours de l'année 2007-2008, nous avons rencontré huit enseignants de sixième primaire appartenant à quatre écoles différentes¹. Cette première étude s'inscrivait dans un cadre de recherche plus large dont l'objectif était de comprendre la dynamique des établissements scolaires et l'impact des relations avec les collègues, la direction et les élèves sur la construction de la connaissance ouvragée des enseignants. Nous avons sélectionné les écoles sur base du travail collectif qui y était réalisé et que nous avons pu mesurer dans une enquête quantitative préalable (Dumay, 2009). Les huit enseignants de sixième primaire appartenant à ces écoles ont participé à notre recherche sur base volontaire. Nous les avons rencontrés lors d'entretiens visant à éclairer leurs pratiques et leur connaissance ouvragée mais nous avons également eu l'occasion de les observer en classe et de participer à certaines de leurs concertations, en cycle ou en école². Dans la mesure où nous avons rencontré deux enseignants dans chacune des quatre écoles, nous avons tenté de mettre en évidence ce qui était propre au travail d'un enseignant particulier au sein de sa classe et ce qui relevait plutôt d'une dynamique d'établissement, visible au sein de la classe (Dumay & Vause, 2008). Cette première recherche nous a donc permis d'approcher de manière un peu plus fine le poids des collègues et du lieu de travail dans la construction de la connaissance ouvragée des enseignants.

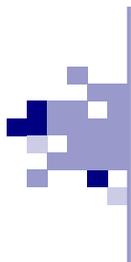
Pratiquement, nous avons mené cette recherche en

trois temps. Dans un premier temps, nous avons mené un entretien préalable avec chaque enseignant. L'objectif de cet entretien était de comprendre le fonctionnement habituel de l'enseignant (vision de sa classe, gestion de la discipline, des apprentissages, conception de la pédagogie) et la manière dont il comptait aborder une leçon que nous allions ensuite observer. Dans un second temps, nous avons observé, dans chacune des huit classes, trois leçons de mathématiques. Le thème de la leçon était laissé au libre choix des enseignants. Mais nous avons toutefois insisté pour que les deux enseignants d'une même école donnent une leçon portant sur un même thème. Spontanément, les huit enseignants ont choisi une leçon de mathématique, certains l'ont préparée ensemble, d'autres pas. Après avoir observé cette leçon, nous avons de nouveau rencontré chacun des enseignants pour les questionner par rapport à cette leçon, à ce qu'ils avaient initialement prévu et la manière dont la leçon s'était effectivement déroulée. Le fait d'avoir pu observer chaque enseignant en classe nous a également permis de mieux cerner les éventuelles différences ou ressemblances entre enseignants d'une même école. Parallèlement à ce processus avec les enseignants de sixième primaire, un de nos collègues a observé des concertations au sein de l'école et des cycles et s'est entretenu avec la direction et certains enseignants afin de mieux comprendre la dynamique de l'établissement.

En ce qui concerne la deuxième étude, menée au cours de l'année 2009-2010, nous nous sommes adressés à 23 enseignants en fonction et 10 futurs enseignants en dernière année de formation³ dans le but de mieux comprendre comment leur parcours personnel participait à la construction de leur connaissance ouvragée. Nous avons contacté ces enseignants à partir d'un réseau de contacts personnels et

¹ Nous remercions Jean-Christophe Feron pour son aide dans la récolte de ces données

² Cette recherche a été menée en partenariat avec Xavier Dumay qui a plus particulièrement observé et analysé les pratiques de concertation, c'est donc en partie sur ses observations que nous nous appuyons.



les avons rencontrés sur base volontaire. Les 23 enseignants se répartissent dans neuf établissements appartenant au réseau libre. Nous n'avons fait aucune distinction préalable quant au sexe, à l'âge, à l'ancienneté, à l'année dans laquelle ils enseignaient ou encore la population à laquelle ils étaient confrontés. Au final, nous obtenons une population relative-

ment contrastée tant au niveau des enseignants (cfr. tableau 1) que des écoles au sein desquelles ils enseignent (écoles favorisées et défavorisées, rurales et urbaines). Les 10 étudiants appartenaient à deux écoles normales (formation initiale en Communauté française de Belgique) du réseau libre et ont accepté de nous rencontrer sur base volontaire également.

Tableau 1 : répartition des 23 enseignants

	Enseignants (N=23)
Sexe	
• Homme	6
• Femme	17
Année d'enseignement	
• 1 ^{ère} primaire	3
• 2 ^{ème} primaire	3
• 1 ^{ère} -2 ^{ème} primaire	4
• 1 ^{ère} -3 ^{ème} primaire	1
• 3 ^{ème} primaire	2
• 4 ^{ème} primaire	1
• 5 ^{ème} primaire	3
• 6 ^{ème} primaire	2
• 5 ^{ème} -6 ^{ème} primaire	2
• Non titulaire	2
Ancienneté	
• - de 5 ans	6
• 5 à 10 ans	7
• 11 à 20 ans	7
• + de 21 ans	3

³ Nous remercions Delphine Gengoux pour son aide dans la récolte de ces données

Lors de cette deuxième étude, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs portant sur leur connaissance ouvragée et sur l'origine de celle-ci. Dans un premier temps, nous avons construit une grille d'entretien que nous avons pré-testée auprès de trois enseignants et de deux étudiants, suite à quoi nous l'avons légèrement adaptée. Nous avons choisi de commencer l'entretien en demandant à l'enseignant (ou futur enseignant) de nous parler de ses pratiques pédagogiques, de la manière dont il gérait la classe et de son rôle d'enseignant. Nous les avons également systématiquement interrogés sur quatre pratiques ayant fait l'objet de critiques dans le monde éducatif (pratiques d'évaluation, devoirs à domicile, apprentissage des tables de multiplication et dictées) et donc susceptibles de différencier les enseignants. L'objectif de ces premières questions était de mettre les enseignants en confiance et d'inférer leur connaissance à partir de leurs pratiques. Nous les avons ensuite interrogés sur leur parcours scolaire, extra-scolaire (socialisation secondaire) et professionnel, sur leur travail au sein de l'école et enfin sur leurs expériences familiales (socialisation primaire)⁴.

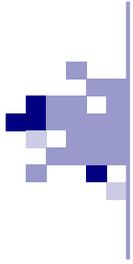
Tous les entretiens ont été analysés à partir d'une même grille d'analyse (consultable en annexe), construite dans un premier temps à partir de notre cadre d'analyse et retravaillée dans un second temps de manière plus inductive à partir d'une première analyse des entretiens. Cette grille tient compte d'une part de la connaissance ouvragée des enseignants, appréhendée à l'aide de la typologie des connaissances pédagogiques générales de Shulman (1986) et d'autre part de l'origine de cette connaissance, telle que nous l'avons décrite dans notre cadre d'analyse : les sources de socialisation primaire et secondaire (éducation familiale, expériences scolaires et loisirs), les lieux de formation et les expériences de terrain.

La connaissance ouvragée a donc été appréhendée à partir des stratégies pédagogiques des enseignants, du rôle qu'ils s'octroient, de la manière dont

ils gèrent leur classe et des caractéristiques qu'ils attribuent aux élèves. En ce qui concerne les stratégies pédagogiques, bien que nos questions d'entretien visaient à explorer l'usage de certaines pratiques courantes et décrites dans la littérature (enseignement de type frontal, pratiques socio-constructivistes, pratiques de différenciation, ...), nous n'avions pas une liste de stratégies préétablie et nous nous sommes laissés guider par le discours des enseignants pour établir la liste des stratégies utilisées. Au final, nous avons retenu dix stratégies, revenant fréquemment dans le discours des enseignants : les pratiques d'enseignement de type « socio-constructiviste », les pratiques d'enseignement de type « frontal », les pratiques visant à mettre l'élève en projet et à le rendre acteur, les exercices de drill, les exercices favorisant la manipulation de matériel, la structuration et la systématisation des apprentissages, les stratégies visant à motiver les élèves, les stratégies visant à donner du sens aux apprentissages, les stratégies visant à susciter l'autonomie des élèves et les stratégies de différenciation des apprentissages.

En ce qui concerne l'origine de la connaissance ouvragée, l'impact de l'éducation familiale a été codé, à l'aide de la typologie de Kellerhals et Montandon (1991, 1992), selon le style de cohésion familiale (famille unie ou indépendante, valorisant l'autonomie de ses membres et l'ouverture vers l'extérieur ou la cohésion au groupe) ainsi que le style éducatif des parents (gestion de l'autorité et valeurs véhiculées au sein de la famille). Les expériences scolaires et parascolaires ont été codées en fonction des souvenirs marquants, positifs ou négatifs de l'enseignant. Pour les formations, nous avons envisagé d'une part la formation initiale à l'aide de trois codes : le choix des études, les cours et les stages et d'autre part, la formation continue. Enfin, nous avons analysé les expériences de terrain en nous centrant sur le fonctionnement général de l'école, les relations avec les collègues et la direction, les relations avec les parents, le type de public scolarisé, l'utilisation d'outils

⁴ Le lecteur intéressé peut consulter cette grille d'entretien en annexe



spécifiques pour préparer les cours (programme, manuels, ...) ainsi que le parcours professionnel de l'enseignant (ancienneté, expériences d'enseignement dans d'autres écoles, d'autres années, ...).

Sur base de cette grille d'analyse nous avons réalisé un codage thématique des entretiens, c'est-à-dire que chaque entretien été lu, analysé et découpé à la lumière de cette grille. Nous avons ensuite procédé à deux types d'analyse, visant à saisir le type de connaissance ouvragée mobilisée par les enseignants (ou futurs enseignants) et à comprendre les sources d'influence participant à la construction de celle-ci. Dans un premier temps nous avons réalisé une analyse verticale, entretien par entretien, où nous nous sommes attaché à résumer le parcours personnel et professionnel de chaque enseignant et à tenter de saisir les étapes et expériences-clés dans la construction de leur connaissance ouvragée. Sur base de cette première analyse nous espérons pouvoir dégager une typologie faisant ressortir des parcours typiques dans la construction et l'évolution de la connaissance ouvragée. Toutefois, constatant l'importante variété dans le parcours des enseignants, nous nous sommes rapidement rendu compte de l'impossibilité de les regrouper de manière à constituer une typologie.

Dans un second temps, nous avons ré-analysé l'ensemble de ces entretiens de manière transversale. C'est-à-dire que nous avons analysé en profondeur chaque code de notre grille d'analyse, en faisant ressortir les convergences et les divergences dans le discours des enseignants. D'abord descriptive, cette analyse nous a ensuite permis d'appréhender plus finement l'influence de chacune des sources d'origine et de dégager une temporalité dans le processus de construction de la connaissance des enseignants. Notre analyse consiste en effet à montrer l'impact de chacune d'elles et à saisir comment elles s'imbriquent les unes dans les autres et tendent à s'influencer, créant par là des trajectoires enseignantes tout à fait spécifiques.

Le statut que nous conférons à l'analyse réalisée est d'abord celui d'une description compréhensive. Au-delà des nombreuses recherches s'étant intéressées de près ou de loin à la construction de la connaissance ouvragée des enseignants, nous avons voulu analyser au sein d'une même recherche l'influence respective de trois sources : les expériences de socialisation primaire et secondaire, les formations et le lieu de travail. Notre objectif est à la fois de comprendre le poids de chacune de ces expériences mais aussi de comprendre la manière dont elles s'influencent l'une l'autre.

4. La connaissance ouvragée des enseignants de l'école primaire : convergences et divergences

Dans un premier temps, il nous paraissait intéressant de relater, de manière descriptive, l'état de la connaissance ouvragée des enseignants que nous avons rencontrés. De manière générale, nous avons été impressionné par la très grande conformité dans le discours des enseignants. Peu importe leur âge, leur ancienneté, l'année dans laquelle ils enseignent ou encore le type de public auquel ils sont confrontés, la plupart des enseignants tiennent les mêmes types de propos quant à leur manière de fonctionner en classe. Nous détaillons ici les stratégies pédagogiques récurrentes dans leur discours, la manière dont ils envisagent la gestion de la classe et enfin le rôle qu'ils s'attribuent. Si notre analyse montre une forte convergence parmi les enseignants, nous avons toutefois pu mettre en évidence certains points de divergence. En fait, en ce qui concerne les stratégies pédagogiques, dans l'ensemble tous disent faire la même chose mais leurs objectifs et la manière dont ils mettent les choses en place diffèrent parfois. En ce qui concerne la gestion de la classe et le rôle de l'enseignant, nous n'avons pu observer que peu de différences.

4.1 Les stratégies pédagogiques des enseignants

Parmi les stratégies pédagogiques des enseignants, nous en avons relevé certaines qui revenaient de manière récurrente dans leur discours : le fait de donner du sens aux apprentissages, la manipulation de matériel, la structuration et la systématisation des apprentissages, la différenciation des apprentissages, l'autonomisation des élèves et enfin la motivation des élèves.

4.1.1 Des apprentissages qui ont un sens

Donner du sens aux apprentissages semble être un leitmotiv pour la majorité des enseignants. Beaucoup d'entre eux ont une conception assez utilitariste de l'apprentissage ; ils considèrent que pour pouvoir apprendre, les élèves doivent savoir à quoi cet apprentissage leur servira par la suite. Le sens de l'apprentissage résiderait donc dans son utilité. Il ne s'agit pas d'apprendre pour apprendre mais plutôt d'apprendre dans une perspective concrète. Evidemment tous les apprentissages scolaires ne se prêtent pas facilement à une telle logique. Les extraits suivants illustrent bien l'importance que les enseignants attachent à donner du sens aux apprentissages.

« (...) faire du sens sur l'apprentissage. Que ce ne soit pas quelque chose, voilà on arrive aujourd'hui, on va l'apprendre parce qu'il faut l'apprendre. Leur montrer que dans la vie de tous les jours on en a besoin ».

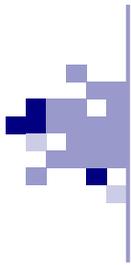
Maud, étudiante en dernière année de formation

« On essaye de mettre du sens, oui on essaye de faire comprendre aux enfants qu'ils apprennent dans un but bien précis. Et je trouve qu'il est important de le dire même si certains enfants ne le comprennent pas encore, que ce soit au point de vue de l'âge, de la maturité, du milieu social dans lequel ils évoluent, je pense qu'il faut quand même toujours leur répéter ».

Pierre, instituteur en 1^{ère}-3^{ème} primaire

« Faire comprendre à un enfant qu'au pluriel, la marque du pluriel c'est S, X et parfois il n'y en n'a pas, écoutez, mettre du sens là-dessus, je veux bien être le meilleur pédagogue du monde, il y a des choses, c'est comme ça ».

Pierre, instituteur en 1^{ère}-3^{ème} primaire



Pour quelques enseignants, donner du sens consiste plutôt à aider l'élève à comprendre ce qu'il apprend, à saisir d'où viennent les règles, les formules et comment elles fonctionnent. D'après ces enseignants, si l'élève comprend leur sens, il ne les retiendra que plus facilement.

« Pour moi le bon enseignant doit essayer de construire du sens, que l'enfant sache pourquoi il fait ça et pas que ça tombe du ciel, qu'ils doivent tout emmagasiner ».

Sophie, institutrice en 1^{ère}-2^{ème} primaire

4.1.2 La manipulation du matériel comme source d'apprentissage

Presque tous les enseignants de notre échantillon parlent de l'importance de la manipulation, surtout en début d'apprentissage. Il semble que cela soit une étape incontournable pour les enseignants. En somme, ce type de stratégie est devenu une sorte de norme, partagée par l'ensemble du monde éducatif et n'est plus remis en question, comme l'illustre bien le commentaire de ce futur enseignant :

« Un bon instit, pour moi, c'est quelqu'un qui déjà va respecter les stades d'apprentissage. Donc, toujours passer par la manipulation. Même les enfants qui n'en n'ont pas besoin, ça leur fait quand même du bien ».

Nathalie, étudiante en dernière année de formation

De manière générale, il semble que la manipulation se prête assez bien aux leçons de mathématique mais soit plus difficilement envisageable pour les autres disciplines. Ceci dépend souvent de la manière dont les enseignants envisagent la manipulation. Pour certains c'est le fait de pouvoir toucher, manier des objets de la vie quotidienne, des jetons ou tout autre matériel scolaire. On comprend aisément que ce type de stratégie s'applique plus facilement aux mathématiques. Pour d'autres, la manipulation ne se limite pas aux mathématiques mais s'applique à tous types d'apprentissage pour peu que l'élève soit en situation de recherche (chercher un

mot au dictionnaire, consulter des documents, ...) Pour d'autres enfin, cela va encore plus loin et consiste à pouvoir faire vivre physiquement un apprentissage (visite d'un musée, classe verte, ...). Les extraits ci-dessous illustrent ces trois types de conceptions.

« Comme quoi il y a quand même moyen de manipuler. Je crois que quand on parle de manipulation, on imagine les jetons sur la table mais chercher dans les livres, c'est aussi de la manipulation ».

Juliette, institutrice en 1^{ère}-2^{ème} primaire

« C'est difficile l'histoire de manipuler. C'est des dates, c'est des événements, c'est... et donc on a besoin alors de sortir, c'est ce que je cherche toujours. Il y a deux ans on est parti toute une semaine en classe de dépaysement sur l'histoire donc là c'était parfait. Cette année-ci je suis ici, et je me dis qu'il faut que je trouve des trucs à l'extérieur pour essayer de leur faire visualiser parce que bon, des mots sur une page... oui, il y a deux trois images mais bon... ce n'est pas la même chose ».

Julie, institutrice en 5^{ème} primaire

Comme on peut le voir dans les extraits ci-dessous, les enseignants mettent l'accent soit les effets directs de la manipulation : visualisation de la démarche, support concret qui aide à rester concentré, apprentissage ludique, soit sur ses effets à plus long terme : meilleure rétention à long terme, appel à la réflexion plutôt qu'à l'étude par cœur, compréhension en profondeur des règles et formules, meilleure compréhension des notions abstraites.

« Dans leur tête ils voient les bouchons 'oui j'en ai mis 7 par là, j'en ai mis 8 par là'. Oui pour eux c'est plus facile ».

Caroline, institutrice en 2^{ème} primaire

« Il y a quand même dans l'amusement il y a toujours la recherche. L'apprentissage, c'est un lien entre les deux. Donc, par exemple, quand on travaille les fractions, on travaille avec le frac-

tionnary, voilà ils jouent et en même temps ils manipulent et sans s'en rendre compte, ils introduisent plein de choses dans leur tête, ils font plein de transferts donc ça apporte quand même beaucoup de choses ».

Julie, institutrice en 5^{ème} primaire

« Ils ont besoin de le sentir, de le vivre, d'avoir vécu quelque chose pour pouvoir le retenir. S'ils n'ont pas vécu une expérience, c'est plus difficile pour eux de retenir. On se souvient mieux des choses que l'on a vécues soi même plutôt que des choses que l'on nous a racontées ».

Delphine, institutrice en 1^{ère}-2^{ème} primaire

Certains enseignants pointent toutefois la difficulté des élèves à transférer les apprentissages : quand ils peuvent manipuler, tout se passe bien mais lorsqu'il s'agit de passer à des notions plus abstraites ou de réutiliser l'apprentissage dans un autre contexte que celui de la manipulation, les choses s'avèrent souvent plus compliquées ...

« Tant qu'ils sont en train de manipuler, finalement ils n'apprennent rien. Ce qui va être difficile c'est vraiment de passer, de se dire 'oui il y en a dix en longueur, il y en cinq en largeur, donc ça en fait cinquante'. Là est pour moi la difficulté. D'ailleurs on construit en trois dimensions la formule. C'est vraiment ce passage là de la manipulation à l'abstraction qui va certainement poser problème ».

Vincent, instituteur en 6^{ème} primaire

Notons encore que peu d'enseignants se souviennent avoir manipulé lorsqu'ils étaient élèves mais tous sont unanimes pour considérer que ce type de pratique est très efficace et parfois trop peu mis en place. Ce résultat contredit les constats d'autres chercheurs qui avaient montré que les enseignants avaient tendance à reproduire principalement les pratiques qu'eux-mêmes avaient vécues élèves et qu'ils avaient jugées positives (Holt-Reynolds, 1991). Ceci plaiderait donc en faveur d'une influence de la formation dans la construction de la connaissance des enseignants.

4.1.3 Importance de la structuration et de la systématisation

Tous les enseignants ou presque insistent sur la nécessité de passer par une étape de structuration des apprentissages. Toutefois, pour certains cette étape de structuration se situe tout à fait dans la continuité des apprentissages : les élèves ont découvert la matière seuls et rédigent eux-mêmes une synthèse qui rappelle les étapes de la démarche découverte.

Mais pour la majorité des enseignants, cette étape de structuration est du ressort de l'enseignant. Les élèves ont eu l'occasion de travailler par groupe, de découvrir les démarches et souvent, d'apprendre en s'amusant. Les enseignants estiment que c'est ensuite à eux de reprendre les choses en main de façon un peu plus sérieuse, comme l'exprime bien cet enseignant.

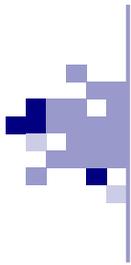
« (...) on arrive à une correction collective donc là où c'est le maître qui apporte son savoir. »

Nicolas, instituteur en 5^{ème} primaire

Dans ce cas, soit l'enseignant sait où il veut en venir mais il pose des questions aux élèves sur ce qu'ils ont fait en classe pour donner l'illusion que ce sont les élèves qui construisent eux-mêmes la synthèse, soit l'enseignant distribue une synthèse écrite par ses soins ou une synthèse lacunaire que les élèves doivent compléter.

« (...) on la construit nous-mêmes. Je vais leur demander ce qu'on a fait, de me le rappeler, de dire ce qu'on a vu. Par exemple avec les unités, qu'est-ce qu'on faisait ? Je leur pose toutes des questions en rapport avec le thème vu. Pour moi évidemment, j'avais déjà fait la synthèse à l'avance mais je la leur fais recréer par eux-mêmes. Elle était déjà créée et donc je savais où j'allais. Ce sont des feuilles que je leur donne à la fin. »

Delphine, institutrice en 1^{ère}-2^{ème} primaire



Le plus souvent, cette synthèse est classée dans une farde « référentielle » qui accompagne les élèves tout au long de leur scolarité et se complète chaque année. La plupart des enseignants essaient de donner aux élèves le réflexe de consulter cette farde en cas de doute.

Dans la grande majorité des cas, les enseignants estiment que cette synthèse devra être étudiée et connue par les élèves.

Pour la plupart des enseignants, cette étape de structuration va de pair avec des exercices de systématisation. Pour que les élèves intègrent et mémorisent la matière, la grande majorité des enseignants estime qu'il est indispensable de passer par des séries d'exercices mettant en jeu la règle ou la formule qui vient d'être découverte et synthétisée. Lors de l'évaluation, ce sont ces exercices que les élèves doivent être capables de réaliser car leur réussite témoigne qu'ils ont compris la règle et donc acquis la matière. Beaucoup d'enseignants travaillant avec des élèves défavorisés estiment que ces exercices de « drill » sont indispensables pour leur public. En effet, le « drill » offre une structure, un cadre précis dont ces élèves ont souvent besoin et c'est généralement le seul moyen pour eux de retenir ce qu'ils ont appris en classe. Toutefois, certains enseignants pointent la difficulté des élèves à transférer les apprentissages lorsqu'ils sont dans une autre situation que celle des exercices de « drill ». Les extraits ci-dessous témoignent de l'importance que les enseignants accordent au drill.

« Je crois que quand même, à un moment donné, il faut passer par la mémorisation. Là, la manipulation c'est vraiment bien mais ça ne fait pas de miracle non plus. Il faut automatiser les choses et il n'y a rien à faire ».

Delphine, institutrice en 1^{ère}-2^{ème} primaire

« Le drill c'est une éducation aussi. Ça fait partie de quelque chose qui est très carré. Je pense que les enfants ici ont besoin de cadres, énormément de cadres ».

Juliette, institutrice en 1^{ère}-2^{ème} primaire

Ce n'est généralement pas en formation initiale ni lors de formations continues que les enseignants ont découvert l'utilité et l'importance du « drill » ; à l'école normale, ce type d'exercices est même plutôt décrié. Mais c'est surtout au fil de leurs expériences, sans doute certaines réminiscences de leur propre scolarité, ou en discutant avec des collègues, souvent plus âgés. Ensuite, les enseignants constatent que ce type de pratique fait ses preuves : les élèves ont de bons résultats, preuve par là que le système fonctionne, il est donc davantage valorisé et utilisé, comme le montre bien ce commentaire d'une enseignante.

« Quand je vois le chemin qu'ils ont parcouru en étant persuadé que le drill est une bonne chose, et bien je me dis ok, ça marche ».

Céline, institutrice en 5^{ème} primaire

Pour de rares enseignants toutefois, ce type d'exercice est assimilé à du conditionnement. C'est efficace à court terme mais ils sont beaucoup plus sceptiques quant à son efficacité à long terme.

« C'est très facile d'augmenter sa moyenne de 5% aux examens de fin d'année. Vous prenez un peu de temps, vous drillez, et vous aurez augmenté votre moyenne. Mais ces 5% n'ont aucune valeur, ne veulent rien dire. Ce qui est intéressant c'est le travail de fond. Alors oui, ils vont être moins rapides, mais ils ont une capacité de trouver quand même un chemin qui va arriver à ce qu'ils veulent à ne pas être bloqués ».

Claire, institutrice en 6^{ème} primaire

4.1.4 Un rythme adapté à chacun

Adapter son rythme d'enseignement aux capacités d'apprentissage des élèves est également une pratique que beaucoup d'enseignants mettent en avant. Toutefois, ils envisagent ce type de stratégie différemment. Pour certains, il s'agit d'offrir le même enseignement à tous en même temps et de réserver des moments de remédiation pour les élèves en difficulté. Généralement, l'enseignant prend les élèves en difficulté à part pour leur ré-expliquer ou fait appel

aux maîtres de remédiation, comme l'illustre l'extrait ci-dessous.

« D'abord c'est le tutorat, donc un élève vient expliquer. Si ça ne va pas toujours pas, il peut venir à mon bureau, je lui explique quand j'ai le temps etc. Et dernier recours on a, je pense une heure par semaine, on a un maître spécial qui peut prendre l'enfant et lui expliquer dans un autre local etc, un petit peu. C'est la seule chose qu'on puisse faire, c'est déjà pas mal ».

Michel, instituteur en 6^{ème} primaire

Pour d'autres, il s'agit d'adapter directement sa manière d'enseigner de façon à s'assurer que tous les élèves suivent, quitte à constituer différents groupes au sein de la classe. De manière générale, c'est souvent cette deuxième solution que les enseignants choisissent, ils parlent alors de stratégies de différenciation.

« Pour moi, on doit différencier avant de remédier dans le sens où on ne doit pas attendre qu'il y ait des difficultés pour remédier. Pour moi, c'est dans les occasions d'apprentissages qu'on va proposer aux enfants, que l'ont doit déjà se dire qu'il va y avoir des obstacles pour les enfants. Et donc on doit s'arranger pour prévoir des moments où tout le monde peut apprendre. Parce qu'on sait qu'ils n'arriveront pas tous à obtenir la même chose. Donc il faut qu'on puisse donner à manger à chacun et pas de l'insuline à tous même s'ils ne sont pas diabétiques. Ca c'est un peu ma façon de penser ».

Cédric, instituteur en 5^{ème}-6^{ème} primaire

Ces stratégies de différenciation semblent faire partie de la connaissance ouvragée d'un grand nombre d'enseignants. Tous ne parviennent pas à les mettre en place mais tous s'accordent pour dire qu'il est important d'être attentif au rythme des élèves et dans la mesure du possible d'adapter son enseignement aux capacités de chacun. Les stratégies mises en place sont assez variées, certains enseignants étant parfois très imaginatifs. Toutes les stratégies ne sont pas nécessairement des stratégies de différenciation

mais elles sont considérées comme telles par les enseignants, nous avons donc choisi de les regrouper, en voici quelques illustrations.

Certains privilégient des stratégies où l'enseignement reste sensiblement le même pour toute la classe mais offre des possibilités spécifiques à chacun : travail au niveau des intelligences multiples (attention spécifique aux visuels, auditifs, ...), exercices de dépassement pour les plus forts et indices pour aider les plus faibles, différentes exigences au niveau des exercices à réaliser, pratique de tutorat (un élève ayant bien compris explique à un autre)

« Je fais attention aux auditifs/visuels et à chaque fois quand je parle j'écris souvent au tableau pour qu'ils puissent se raccrocher, donc les auditifs la parole et pour que les visuels puissent se raccrocher au tableau et c'est vrai que ça c'est important ».

Sophie, institutrice en 1^{ère}-2^{ème} primaire

« Je ne leur demande pas tous d'arriver à la même quantité, l'important c'est qu'ils aient compris. Et donc quand je vois que normalement ça va, en général on donne une certaine quantité d'exercices qui sont obligatoires à faire et le reste, un minimum à faire en fonction de l'avancement qu'ils ont ».

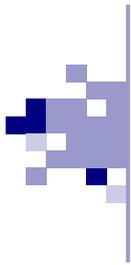
François, instituteur en 6^{ème} primaire

« Il y en a qui avancent très vite donc on essaie de leur donner « à boire » en suffisance. Donc j'ai toujours une feuille en trop que je peux leur donner en plus ».

Delphine, institutrice en 1^{ère}-2^{ème} primaire

« Dans une classe il arrivait que des enfants étaient complètement en décalage, parce qu'ils avaient des exercices différents ou j'abordais la matière différemment, je leur donnais d'autres indices. Oui ça souvent un défi et il y avait des indices. Alors il y en a ils n'ont pas besoin d'indices et d'autres ont besoin d'indices. Indices de forme différente ».

Tanguy, enseigne l'éveil dans toutes les années



« C'est vrai que parfois, quand je travaille en groupe de niveau, les très bons, leur façon aussi, c'est d'aller aider ceux qui ont besoin d'aide. Parce que parfois ils ont, je dis leur conseil aidera peut-être les autres et puis je dis c'est un truc en plus, un raisonnement en plus de pouvoir expliquer comment lui a compris parce que parfois on explique et ils comprennent mieux avec un de la classe, parce qu'il lui dit « moi je fais comme ça, ou je fais comme ça dans ma tête » et ils comprennent mieux en fait »

Catherine, institutrice en 2^{ème} primaire.

D'autres enseignants n'hésitent pas à scinder la classe en plusieurs groupes, selon les difficultés des élèves. Dans ce cas, soit l'enseignant retravaille un point précis avec quelques élèves et les autres travaillent en autonomie, soit tous les élèves sont répartis en groupe selon leurs difficultés spécifiques dans diverses matières et l'enseignant passe dans les groupes pour les faire travailler (groupes de besoin).

« Si après cinq, six activités, il y en a encore toujours trois ou quatre qui ne comprennent pas, ce que je fais souvent, c'est des groupes de besoin où je regroupe des enfants, tiens ces trois-quatre là ils avaient des problèmes pour les volumes, ces trois-quatre là pour les substituts, ces trois-quatre là en lecture et on va faire des groupes et ils vont chacun travailler sur leurs difficultés. Et là souvent, je passe plus de temps avec eux dans les groupes pour les aiguiller ».

Vincent, instituteur en 6^{ème} primaire

Enfin, certains enseignants ont mis en place des stratégies tout à fait originales, regroupant les élèves de plusieurs classes et s'appuyant sur la coordination de plusieurs enseignants simultanément. Dans ce cas, bien souvent, il s'agit d'un dispositif réfléchi au sein de l'école ou du cycle. En voici quelques exemples

« On a aussi la chance d'avoir madame Jessica pour pouvoir faire trois groupes, enfin c'est nous qui avons pensé ça. Donc comme on a deux classes les mêmes, 24, 25, avec madame Jessi-

ca, au début de l'année elle prenait des élèves qui étaient en difficulté de lecture et elle essayait de les remettre un peu à niveau. Pendant ce temps-là, nous on faisait de la lecture aussi. Mais le problème en sixième, si on continue ces petits groupes, elle ne peut pas faire de la lecture toute l'année. Donc on a réfléchi autrement : pour certaines matières, on prend les 2 classes de sixième, on les divise en 3 et on fait la même leçon tous les 3 en même temps et c'est vrai qu'à ce moment là, le groupe étant plus petit, on sait être plus près des élèves en difficulté, que l'on connaît évidemment mieux maintenant ».

Simon, instituteur en 6^{ème} primaire

« On a poussé la différenciation assez fortement, surtout en lecture, donc on a fait des groupes de besoin. Il y a 4 groupes de besoin, là les enfants sont répartis en fonction de leurs compétences. Globalement, c'est par année mais il y a des enfants qui sont plus forts qui suivent avec les 'deuxième année' la lecture et des plus faibles qui redescendent, voir redescendent aussi en troisième maternelle. Donc on a vraiment enlevé les barrières années, en tout cas en lecture, et on travaille en plateau ».

Sophie, institutrice en 1^{ère}-2^{ème} primaire

Les futurs enseignants en particulier semblent fortement conscientisés par rapport à l'importance de s'adapter au rythme des élèves. Les stratégies de différenciation sont sans doute valorisées à l'école normale comme en témoigne ce commentaire

« Donc, quand on est devant la classe, à quoi doit-on être attentif ? Ben, on nous a assez parlé de différenciation pour que l'on soit un peu conditionné pour le fait que, oui, il y a des enfants qui ont des difficultés un peu dans toutes les matières. Donc, porter une attention toute particulière sur ceux-là ».

Benoît, étudiant en dernière année de formation

Dans la pratique bien sûr, les choses ne sont pas toujours aussi simples et les enseignants constatent qu'il n'est pas toujours aisé de mettre en place des stratégies de différenciation, soit par manque de

temps, d'espace ou de moyen, soit par manque d'expérience.

« Le nombre d'enfants et les difficultés de chacun, c'est super difficile à gérer. Et ce n'est pas non plus possible de le faire tout le temps. Parce qu'il y a des contraintes de temps, de personnes. Et ça, je pense que tous les enseignants vous le diront ».

Pierre, instituteur en 1^{ère}-3^{ème} primaire

« En gros ce qu'on nous demande de faire c'est de prendre en compte ceux qui sont super avancés, ceux qui sont plus ou moins avancés et ceux qui n'ont pas avancé du tout. Donc on devrait faire 3 sortes d'exercices différents, en même temps, et moi je n'y arrive pas encore. Il y en a qui y arrivent très bien ; je pense que quand tu as pendant 5 ans la même année, tu peux commencer à adapter tes exercices et dire que celui-là était vraiment très difficile alors je vais le laisser pour le groupe avancé, celui-là l'est un peu moins etc ».

Chantal, institutrice en 1^{ère} primaire

Par ailleurs, si les enseignants sont conscients de l'importance de respecter le rythme de chacun, ils estiment souvent difficile de concilier cette exigence avec l'idée de ne pas trop accroître les différences entre élèves. Les deux extraits ci-dessous expriment bien cette tension.

« Ca c'est difficile à gérer. Je dois dire, j'ai toujours des élèves qui ont terminé après un quart d'heure alors que j'en ai qui ont besoin de trois quarts d'heures, donc c'est « tu prends un livre à la bibliothèque ou tu t'occupes ». C'est vrai que c'est un peu dommage de les voir ainsi mais ça c'est la grande question, que faut-il faire pour occuper les enfants. On va leur donner un dossier où il y a des exercices de dépassement, ils iront encore plus vite que les autres, donc ils vont avancer par rapport aux autres encore plus ».

Michel, instituteur en 6^{ème} primaire

« D'essayer, pas de les pousser, à la limite essayer d'arriver avec les enfants jusque là où ils peuvent, ici jusqu'où ils peuvent aller. Maintenant c'est vrai qu'on a encore eu une discussion vendredi avec une dame, différencier elle dit c'est bien mais si c'est pour creuser encore le fossé entre les bons et les très bons elle dit ce n'est pas une solution. Pourtant, bon je ne dis pas qu'il faut creuser le truc mais je dis pourquoi ne pas donner suffisamment aussi, que les bons aient en fait ce dont ils ont besoin ».

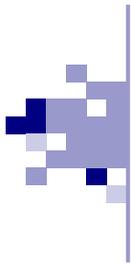
Catherine, institutrice en 2^{ème} primaire

4.1.5 Viser l'autonomie de l'élève

Consciemment ou non, les stratégies d'enseignement de nombreux enseignants visent à rendre l'élève autonome, à lui apprendre à se débrouiller et à être acteur de son apprentissage. L'apprentissage n'est en effet pas envisagé comme une activité passive où l'enseignant transmettrait son savoir de façon magistrale à des élèves qui l'emmagasinaient. Au contraire, l'ensemble des enseignants que nous avons rencontrés insistent sur l'importance de laisser les élèves construire eux-mêmes leur apprentissage et de pouvoir se débrouiller sans nécessairement toujours avoir recours à l'enseignant. Toutefois, tous ne laissent pas le même degré de liberté aux élèves, certains insistant davantage sur le rôle de l'enseignant, d'autres laissant une grande liberté aux élèves.

L'autonomie est envisagée comme une compétence transversale qui peut être développée dans n'importe quels apprentissages scolaires. C'est une compétence que les élèves acquièrent pour la vie comme le décrivent bien ces témoignages d'enseignants et de futurs enseignants.

« J'aime bien les laisser faire, sans non plus qu'ils soient noyés, en mettant quand même des balises. Je pense que j'aimerais d'abord les rendre autonomes, qu'ils n'aient pas toujours besoin de madame, je pense que là il y a un apprentissage de la vie à faire. Je vais dire, moi je l'ai vécu... Enfin, moi, toutes mes primaires on m'a transmis des matières. Je suis arrivé ici,



Mme X, ma pédagogue, c'est quelqu'un qui nous laisse fort chercher. Enfin même dans la vie, voilà, quand il y a une difficulté, si je n'ai pas quelqu'un, je ne sais pas le faire toute seule quoi. Et ça, je pense que l'enseignant en primaire peut former des élèves à ça, à arriver à être seul et à pouvoir surmonter quelque chose seul. Et ça, on peut le faire dans les matières, je pense. Donc, ne pas tout donner, laisser l'enfant se chercher, se construire ».

Nathalie, étudiante en dernière année de formation

« Oui c'est ça, d'être autonome, comme un adulte qui pourrait écrire un texte, utilise le dictionnaire, utilise le Bescherelle, va chercher ce dont il a besoin ».

Florence, institutrice en 6^{ème} primaire

« Je vois notre rôle pour leur apprendre à apprendre mais surtout continuer une démarche. Plutôt que de se dire, oui la conjugaison, il en faut, on l'étudie, mais la démarche, c'est qu'ils aillent trouver, il y a des référentiels, bescherelle etc, c'est qu'ils aient la démarche pour ».

Isabelle, institutrice en 5^{ème} primaire

4.1.6 La motivation, un élément indispensable pour apprendre

Il semble que la motivation soit pour les enseignants un ingrédient indispensable pour permettre l'apprentissage : les élèves n'apprennent que s'ils sont motivés. Parfois même les enseignants considèrent que les enfants n'ont pas envie d'apprendre et qu'il faut camoufler les apprentissages derrière des pratiques plus ludiques. De cette façon, les enfants apprennent sans s'en rendre compte. Les extraits ci-dessous illustrent ces conceptions.

« Une fois que les enfants sont motivés, on peut tout faire »

Magali, étudiante en dernière année de formation

« Les enfants maintenant, ils ne voient plus l'intérêt d'apprendre. Donc, avant tout leur dire

pourquoi, à quoi cela sert, leur donner envie. S'ils ont envie, ben ça ira, s'ils n'ont pas envie, ça n'ira pas du tout. Ca vraiment, c'est la base, pour moi, donner l'envie d'apprendre ».

Magali, étudiante en dernière année de formation

« (...) si l'enfant n'est pas motivé à apprendre, il n'y a rien qui rentre, c'est comme ça ».

Chantal, institutrice en 1^{ère} primaire

Les enseignants mettent en place diverses stratégies pour motiver les élèves. Les plus courantes consistent à mettre les enfants en situation, les mettre face à un défi, les faire travailler en groupe, rendre l'apprentissage ludique en le faisant passer sous forme de jeu. Plusieurs enseignants considèrent que certains apprentissages sont particulièrement rébarbatifs et qu'il faut à tout prix éviter de les transmettre de façon frontale au risque de totalement démotiver les élèves, comme le montre le commentaire de cet enseignant.

« Quand on doit leur apprendre le conditionnel passé ou des tas de matières l'attribut du sujet ou des choses comme ça, faut être drôlement bien motivé pour que ça passe. Et il faut des fois faire pas mal d'artifices pour que la matière passe ».

Nicolas, instituteur en 5^{ème} primaire

Derrière cette envie de rendre les leçons attractives pour les enfants, nous avons pu déceler chez certains enseignants l'envie eux aussi de s'amuser et de prendre du plaisir. L'enseignement peut avoir un côté monotone, chaque année il faut répéter la même chose, reprendre les mêmes apprentissages ; le fait de rendre les apprentissages ludiques et interactifs permet à l'enseignant lui aussi de profiter de la leçon comme l'illustrent ces extraits.

« Et en plus ils se sont bien amusés et moi aussi. Ce n'était pas pénible pour moi de donner cette leçon, j'ai pris du plaisir ».

Juliette, institutrice en 1^{ère} primaire

« C'est toujours plus motivant pour eux et pour nous aussi. C'est toujours plus agréable de faire un petit défi entre nous »

Joëlle, institutrice en 5^{ème} primaire

Certains enseignants toutefois considèrent que les élèves peuvent trouver un plaisir intrinsèque dans le fait même d'apprendre et de comprendre. Une enseignante va même jusqu'à utiliser des stratégies d'enseignement qu'elle n'apprécie pas particulièrement simplement parce qu'elle constate que cela convient bien aux élèves.

« Mais vraiment qu'ils comprennent, c'est vraiment leurs yeux qui s'ouvrent quand ils comprennent ce qu'ils ont appris les années précédentes et qu'ils voient à quoi ça sert ou comment ça fonctionne. Que ce soit le plus faible de la classe ou le plus débrouillard, le plus malin, au moment où ils comprennent c'est ça que ça voulait dire et c'est de là que ça vient et c'est comme ça que ça fonctionne ah ben oui ça va ok j'ai compris. Et ça c'est valorisant pour moi et pour eux aussi ».

Florence, institutrice en 6^{ème} primaire

« Au début ce n'était pas évident parce que moi je travaille toujours par album et alors vraiment faire une lettre par semaine ce n'était pas du tout gai, ce n'est toujours pas gai. Mais il y a tellement de satisfaction par la joie des enfants et la réussite des enfants que mes soucis que je n'aime pas trop cette méthode-là sont mis de côté ».

Sophie, institutrice en 1^{ère}-2^{ème} primaire

4.2 Dictées, tables de multiplication, devoirs et évaluations

Il nous semblait intéressant d'interroger systématiquement les enseignants sur certaines pratiques qui ont souvent fait l'objet de débats dans le monde éducatif : les dictées, l'apprentissage des tables de multiplication, les devoirs et les évaluations. Tous les enseignants sont sans doute passés par là en tant qu'élève et tous se sont probablement positionnés

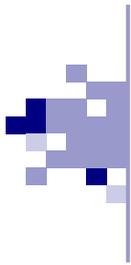
par rapport à la mise en place ou non de ce type de pratique. Il est intéressant de constater que leurs avis sont souvent semblables même s'il existe certaines divergences.

4.2.1 Les dictées

Presque tous les enseignants organisent des dictées en classe. Deux enseignantes seulement disent ne pas en faire car elles n'y voient pas beaucoup d'intérêt et préfèrent organiser des productions d'écrits où les élèves sont libre d'écrire ce qu'ils veulent. Un troisième enseignant rejoint ce type de raisonnement et donne régulièrement la possibilité aux élèves d'écrire bien qu'il organise également des dictées de temps à autre.

Pour le reste, la dictée semble une pratique assez courue, souvent hebdomadaire, parfois journalière. Les objectifs de la dictée sont de faire travailler l'orthographe, de faire réfléchir les enfants sur la manière d'accorder un verbe, un adjectif, ... ou encore d'apprendre aux enfants une méthode de travail et des réflexes pour écrire sans fautes.

Les types de dictées et les techniques utilisées par les enseignants sont variables. Grosso modo, on peut repérer deux types de dictées : des dictées de mots (parfois à replacer dans un texte lacunaire) ou des dictées de phrase ou de texte. Quant aux techniques, beaucoup d'enseignants disent préparer la dictée en classe et aider les élèves à réfléchir à la manière d'orthographier les mots. Certains utilisent des techniques de gestion mentale (regarder le mot, le photographier, fermer les yeux et essayer de se le représenter, tracer le mot dans l'air avec son doigt), d'autres favorisent les réflexes tels que chercher dans le dictionnaire, dans le Bescherelle ou tout autre référentiel. Enfin, en ce qui concerne la correction, plusieurs enseignants disent utiliser un code de correction qui oblige les élèves à avoir une démarche personnelle pour se corriger. Plusieurs enseignants soulignent également l'importance de baser la dictée sur des règles d'orthographe vues récemment en classe.



Quoi qu'il en soit, il semble que cette pratique, bien que pratiquée par presque tous les enseignants comme s'il s'agissait d'une norme, soit réfléchie et pensée. Les enseignants se questionnent souvent sur l'utilité de la dictée, la meilleure manière de s'y prendre pour atteindre leurs objectifs. Plusieurs enseignants disent avoir appris certaines pratiques en lisant dans des bouquins ou en participant à des formations. Bien qu'il existe certaines différences, les manières de procéder se ressemblent souvent. Si la dictée est une pratique qui semble résister au temps, elle n'en n'est pas moins remise en question et continue à évoluer quant aux techniques proposées.

4.2.2 Les tables de multiplication

En ce qui concerne les tables de multiplication, tous les enseignants de notre échantillon semblent procéder de la même manière et avoir les mêmes conceptions : il faut d'abord les construire, les manipuler, comprendre comment cela fonctionne mais dans un deuxième temps, il faut les étudier par cœur. Tous sont unanimes pour dire qu'il faut que cela devienne des automatismes. Cela n'a aucun intérêt en soi mais ce sera très utile pour la suite dans la mesure où de nombreux apprentissages font intervenir la maîtrise des tables de multiplication. Dès lors beaucoup d'enseignant, font intervenir des pratiques de drill. Certains disent même que c'est le seul moment où ils font réellement du drill avec leurs élèves. Beaucoup d'entre eux essayent également de rendre cet apprentissage ludique et de le faire passer sous forme de jeu.

4.2.3 Les devoirs

Tous les enseignants que nous avons rencontrés disent donner des devoirs à leurs élèves. Toutefois ceux-ci varient quant à leur contenu et leurs objectifs. En ce qui concerne le contenu, il s'agit souvent d'exercices en lien avec ce qui a été vu pendant la journée ou qui permettent d'étudier la leçon. Cela peut également être une recherche de documents, d'informations sur internet. Plusieurs enseignants insistent sur le fait que les devoirs doivent être ludiques, attractifs et courts, il ne faut pas que cela soit

vécu comme une corvée après une journée d'école déjà bien remplie. Enfin beaucoup d'enseignants estiment que l'élève doit pouvoir réaliser son devoir seul, sans l'aide de ses parents.

En ce qui concerne les objectifs, on observe une plus grande variété de conceptions. Pour certains, les devoirs permettent à l'élève de s'entraîner, de réactiver ce qui a été vu au cours de la journée ou encore de s'assurer de la bonne compréhension de la matière. Pour d'autres, il s'agit de préparer les élèves au secondaire afin que la transition ne soit pas trop brutale. Pour d'autres encore, il s'agit d'apprendre à l'élève à gérer son temps. Dans ce cas, tous les devoirs sont donnés en début de semaine et c'est à l'élève de s'organiser en fonction de ses activités extra scolaires pour les avoir terminés à la fin de la semaine. Enfin, certains enseignants voient dans les devoirs une manière de faire le lien entre l'école et la maison : les parents voient ce qui se fait en classe et où en est leur enfant.

4.2.4 Les évaluations

Tous les enseignants de notre échantillon évaluent et donnent des points aux élèves, même si un grand nombre d'entre eux estiment qu'ils pourraient s'en passer. En effet, beaucoup d'enseignants organisent des évaluations parce qu'ils y sont obligés, parce qu'il faut des points pour le bulletin, parce que les parents sont demandeurs, parce que le système l'exige. Mais la plupart estiment bien connaître leurs élèves et ne pas avoir besoin de les évaluer pour savoir s'ils ont compris ou pas. Plusieurs enseignants parlent plutôt de l'intérêt d'organiser des évaluations formatives (même si tous ne les appellent pas comme ça). C'est-à-dire évaluer les élèves en cours d'apprentissage en leur posant des questions, en leur proposant des exercices. Ce type d'évaluation ne nécessite pas de points.

« J'ai pas besoin du livret de fin de 2^{ème} pour savoir, ici ils vont tous réussir cette année-ci. J'ai pas besoin de ce livret-là, nous autre on les connaît fort bien. Le bulletin avec les points, c'est pour les parents ».

Catherine, institutrice en 2^{ème} primaire

Toutefois, pour d'autres enseignants, les évaluations ont un sens et ils en organisent régulièrement. Les évaluations permettent généralement à l'enseignant de s'assurer que tous ont compris mais pour certains, elles permettent aussi aux élèves de se situer. Par ailleurs, le fait de faire des évaluations de façon régulière force les élèves à étudier, à se donner des habitudes de travail et à revoir leur matière par petits morceaux. Ce type d'évaluation, arrivant souvent en fin d'apprentissage est généralement appelé évaluation sommative. Les extraits ci-dessous illustrent le sens que les enseignants donnent à ce type d'évaluation

« Je trouve, parce que si on ne fait pas des évaluations régulièrement les enfants n'étudient pas. Il faut étudier quand même par petit coup à la fois »

Dominique, institutrice en 4^{ème} primaire

« Mon objectif 1er du contrôle, c'est de me faire moi une idée de ce qu'il y a encore à travailler soit chez un enfant soit chez tous les enfants ».

Delphine, institutrice en 1^{ère}-2^{ème} primaire

« J'essaye un maximum de... c'est triste mais de les coter parce que j'aime bien qu'ils sachent où ils en sont, par rapport à la matière et là où ils ont des difficultés ».

Céline, institutrice en 5^{ème} primaire

Enfin, de rares enseignants évoquent également l'importance de l'auto-évaluation, estimant qu'il est important d'apprendre aux élèves à s'évaluer et à se responsabiliser par rapport à leurs apprentissages.

Certains enseignants mentionnent aussi les évaluations certificatives en fin d'année, sanctionnant la réussite ou l'échec de l'année et conditionnant le passage dans l'année suivante. Ce type d'évaluation permet de légitimer cette décision auprès des parents et des collègues.

« En fin d'année, on va faire un contrôle tout simple et celui qui ne réussit pas ça ne s'en sor-

tira pas en 2ème. Ainsi au saura concrètement montrer aux parents pourquoi on en maintient un en 1ère ou pourquoi on ne le maintient pas en 1ère ».

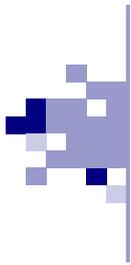
Chantal, institutrice en 1^{ère} primaire

En lien avec ce type d'évaluation, nous avons également interrogé systématiquement les enseignants sur leurs conceptions par rapport aux pratiques de redoublement. En majorité, les enseignants sont favorables au redoublement et estiment important de pouvoir faire redoubler au sein d'un cycle. En effet, au sein d'un cycle, la première année est destinée à apprendre les bases et la seconde à les complexifier. Dès lors, si l'on ne peut doubler au sein du cycle, l'enfant qui n'a pas acquis les bases sera tout à fait perdu l'année suivante. Par ailleurs, plusieurs enseignants relatent des expériences de redoublement tout à fait positives, ce qui les renforce dans leur conception. Toutefois, certains estiment qu'il est absurde de faire redoubler les élèves au sein d'un cycle. Tous les enfants n'ont pas le même rythme d'apprentissage et il faut leur laisser le temps. Cela exige bien sûr un travail important de différenciation pour l'enseignant.

4.3 L'autorité et la gestion de la classe

Pour la plupart des enseignants, il est important que l'ambiance en classe soit agréable et détendue. Ils estiment également que l'enseignant doit pouvoir s'adapter au climat ambiant. A la fois il doit adapter sa manière d'enseigner aux capacités et besoins des élèves (grande capacité de concentration, besoin de se détendre, besoin de calme ou de discuter, ...) et à la fois, l'ambiance générale de la classe peut le contraindre dans sa manière d'enseigner. Plusieurs enseignants expliquent en effet que lorsque la classe est trop chahuteuse, il sont obligés de revenir à un enseignement plus frontal.

Beaucoup d'enseignants insistent aussi sur le fait qu'il faut veiller à faire participer tous les élèves et s'assurer qu'aucun d'entre eux ne reste à l'écart. Il faut être à l'écoute de chacun et leur offrir à tous la possibilité de donner leur avis.



En ce qui concerne les règles à respecter et l'autorité de l'enseignant, soit les règles sont discutées en début d'année avec les élèves et rapportées sur une charte de classe, soit l'enseignant incarne les règles et estime que les élèves connaissent ses limites et sont capables de les respecter. Plusieurs enseignants insistent sur le respect mutuel : l'enseignant doit respecter ses élèves pour pouvoir être lui-même respecté. Enfin, certains enseignants considèrent qu'apprendre à respecter des règles en classe, c'est aussi apprendre la vie en société.

4.4 Le rôle de l'enseignant : une prédominance de l'aspect relationnel ?

Lorsqu'on les interroge sur leur rôle, les enseignants de notre échantillon se répartissent grosso modo en deux groupes : ceux qui accordent une grande importance à leur rôle de pédagogue et ceux qui se concentrent plutôt sur l'aspect relationnel de leur profession. La séparation entre ces deux groupes n'est toutefois pas nette, certains enseignants mettant en avant ces deux types de rôle simultanément.

Les enseignants valorisant davantage leur rôle de pédagogue mettent en avant le fait que l'enseignant doit être un guide plutôt qu'un transmetteur de connaissances, qu'il doit au maximum laisser l'enfant découvrir la matière par lui-même ; il s'agit de leur apprendre une démarche. Certains enseignants insistent aussi sur l'importance d'être attentif aux difficultés d'apprentissage spécifiques à chaque enfant et de tenter d'y apporter une solution. Le rôle de l'enseignant est d'amener chaque enfant au maximum de ses capacités.

Enfin, plusieurs d'entre eux estiment que l'école permet à l'enfant d'apprendre la vie en société : l'enseignant est là pour leur mettre des limites, des balises au sein desquelles ils pourront se développer. Il s'agit aussi d'éveiller leur curiosité, de les ouvrir sur le monde extérieur et de leur apprendre les valeurs citoyennes, comme l'illustrent les deux extraits ci-dessous.

« Je pense qu'un enseignant qui est cadrant, qui a des règles fixes, c'est sécurisant et donc ça met dans un bon contexte pour les apprentissages ».

Juliette, institutrice en 1^{ère} primaire

« Toujours vous en aurez à respecter par rapport les uns aux autres et puis à l'extérieur, il y a des règles aussi, quand on sort, il y a des règles à respecter, il y a un environnement, on va dans le musée, il y a des règles et ça ils ont difficile à comprendre qu'il y a toujours des règles. On n'est jamais libre dans un sens et ça c'est difficile quoi. Mais bon ici ça leur fait beaucoup de bien ».

Joëlle, institutrice en 5^{ème} primaire

Mais pour la majorité des enseignants, le contact avec les enfants constitue le cœur de leur métier. Ce qui a motivé leur choix est assez éloquent : ils ont choisi d'être enseignant parce qu'ils avaient un bon contact avec les enfants. Très peu d'entre eux parlent de la volonté de faire apprendre les élèves. D'ailleurs, lorsque l'on interroge les futurs enseignants encore en formation, très peu se doutaient du travail de préparation préalable. En témoignent les extraits ci-dessous.

« J'ai toujours eu un contact facile avec les enfants en général. Etant l'aîné de la famille en plus voilà. J'ai toujours été à m'occuper de mes petites sœurs aussi donc ... ».

Jérôme, enseigne l'éveil et certaines leçons de math dans toutes les années

« Jamais je ne me suis dit qu'il fallait faire autant de préparations. Faire des dispositifs, réfléchir, ça c'est toute une facette que je n'imaginai pas ».

Maud, étudiante en dernière année de formation

Ce qui compte surtout pour ces enseignants, c'est le bien-être et l'épanouissement des élèves, l'aspect pédagogique ne vient que dans un deuxième temps. Et même lorsqu'ils parlent de l'aspect pédagogique,

la plupart des enseignants mettent en avant des aspects plus relationnels. Par exemple, s'ils mettent les élèves dans des situations de recherche et de découvertes, les font travailler par groupe, ils invoquent souvent le facteur motivation et l'aspect ludique au même titre que l'efficacité de ce type de dispositif pour la rétention à long terme des apprentissages. Certains enseignants estiment également qu'il est important d'entretenir un bon contact avec les élèves, d'établir un climat de confiance, voir de complicité.

« Les matières et tout ça, j'aime bien aussi mais bon c'est d'abord la personnalité de l'enfant et moi ce que je voulais faire passer comme message je vais dire, j'ai envie qu'ils se sentent bien chez moi, qu'ils s'épanouissent, d'abord et puis ensuite les matières viennent derrière ».

Nicolas, instituteur en 5^{ème} primaire

Beaucoup d'enseignants expliquent aussi qu'ils doivent jouer un rôle d'éducateur. Ce type de rôle est relativement nouveau et pas toujours choisi. C'est la société, les défaillances des parents qui obligent l'enseignant à jouer ce rôle. Plusieurs d'entre eux expriment aussi que certains enfants sont en souffrances, vivent des événements difficiles à la maison

et que l'enseignant doit être à leur écoute. L'apprentissage ne peut avoir lieu que si l'enfant se sent bien psychologiquement.

« On doit beaucoup plus maintenant leur apprendre le savoir-être et la politesse en classe, ce n'est pas notre rôle en fait. Nous on est éducateur, on n'est pas... ce n'est pas à nous à apprendre la politesse et le savoir-être ».

Véronique, institutrice en 3^{ème} primaire

« Ecouter surtout, parce que parfois il y en a qui sont en souffrance et parce qu'il se passe des choses chez eux. Et c'est important d'écouter et d'être là pour un petit peu tempérer et adoucir un peu ».

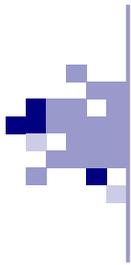
Sylvie, institutrice en 1^{ère} primaire

Tous ces rôles mettant davantage en avant l'aspect relationnel de la profession ne sont absolument pas critiquables mais nous trouvons surprenant que ce soit cet aspect de leur profession que la plupart des enseignants mettent prioritairement en avant. Par ailleurs, il s'agit sans doute d'un aspect auquel les enseignants sont peu formés lors de leur formation initiale et qui relève davantage de leur personnalité et de leur caractère.

5. Analyse transversale de l'origine de la connaissance ouvragée des enseignants

Ayant constaté la très grande conformité dans le discours des enseignants que nous avons rencontré, nous nous sommes ensuite penché sur leurs parcours personnel et professionnel afin d'essayer de comprendre comment se construit leur connaissance et pourquoi ils en arrivent à valoriser sensiblement le même type d'orientation pédagogique. La littérature a montré un impact important du vécu scolaire des enseignants dans la formation de leurs connaissances et croyances. Doit-on en conclure qu'ils ont tous vécu le même type d'expériences lorsqu'ils étaient à l'école, expliquant par là la grande homogénéité dans leur discours ? Ou doit-on chercher ailleurs l'origine de cette conformité ? En particulier,

quel est le poids des normes scolaires telles que véhiculées dans la formation ? Dans quelle mesure la formation initiale parvient-elle à faire fi des expériences personnelles de chacun et à formater des enseignants se référant tous aux mêmes principes pédagogiques ? Enfin, est-ce que les caractéristiques des élèves (et de leurs parents) seraient telles qu'il n'existerait qu'une seule manière d'enseigner, permettant des concilier à la fois les besoins des élèves, les attentes des parents et les objectifs d'apprentissage de l'enseignant ? Ou bien est-ce le poids des collègues plus expérimentés qui forcerait les jeunes enseignants à se conformer à certains standards ?



Conformément à notre cadre d'analyse, nous nous sommes penché sur l'influence respective de la socialisation primaire et secondaire, de la formation initiale et des formations continues et des expériences au sein du lieu de travail. Nous nous sommes ensuite interrogé sur les liens entre ces différentes sources d'influence et la manière dont elles interagissent entre elles.

5.1 Les sources de socialisation primaire et secondaire

Parmi les 41 enseignants ou futurs enseignants que nous avons rencontrés, nous en avons interrogés 23 sur leurs expériences familiales et scolaires (et parascolaires). Soit les enseignants ont fait spontanément le lien entre leur connaissance actuelle et ces expériences précoces au cours de l'entretien, soit nous les avons explicitement interrogés à ce sujet, soit nous avons établi ce lien nous-même au cours de nos analyses. Comme nous l'avions suggéré dans notre revue de littérature, nous avons pu mettre en évidence l'influence de l'éducation familiale (socialisation primaire) ainsi que des expériences scolaires et parascolaires (socialisation secondaire) sur la construction de la connaissance ouvragée des enseignants.

5.1.1 *L'influence de l'éducation familiale dans la construction de la connaissance ouvragée des enseignants*

D'après la littérature, l'éducation familiale reçue par les enseignants peut influencer la manière dont ils envisagent leur métier. Nous n'avons trouvé que très peu de recherches s'intéressant spécifiquement à l'impact de la famille sur la construction de la connaissance ouvragée des enseignants. A la suite des résultats de Levin et Hé (2008), nous pensons que cette influence se joue plus particulièrement sur la manière dont l'enseignant envisage son rôle et la manière dont il gère sa classe.

Au cours de nos entretiens, sans nous être uniquement centré sur les facettes envisagées par Kellerhals & al. (1991, 1992) et décrites dans notre cadre

d'analyse, nous avons interrogé les enseignants sur leur vécu familial, les valeurs prônées au sein de leur famille (respect, rigueur), la cohésion familiale, l'ouverture de la famille sur le monde extérieur, le rapport à l'école de leurs parents, la gestion de l'autorité et l'autonomie qui leur était ou non laissée. Il nous semble que les concepts de style éducatif et de cohésion familiale peuvent nous aider à comprendre l'influence de la famille sur la connaissance ouvragée des enseignants. En particulier, nous pensons que le mode de cohésion familiale peut se répercuter sur la manière dont l'enseignant gère sa classe ainsi que ses relations avec les élèves. Les styles éducatifs parentaux pourraient eux influencer sa manière d'envisager l'enseignement et son rôle en tant qu'enseignant.

L'analyse de nos entretiens nous a permis de confirmer que l'influence de la famille se joue plus particulièrement au niveau de la manière dont l'enseignant envisage son rôle ainsi que la gestion de sa classe. En particulier, nous avons pu mettre en évidence une relation forte entre le mode de cohésion familiale (Kellerhals & al., 1992) et la manière dont les enseignants envisagent la gestion de leurs classes. Parmi les enseignants de notre échantillon, ceux ayant été marqués par la cohésion ou l'absence de cohésion familiale mettent souvent cet aspect en avant et veillent à offrir à leurs élèves une ambiance agréable en classe. Les enseignants ayant vécu dans une famille unie, au climat chaleureux essayent souvent de reproduire ce climat dans leur classe. A l'inverse, ceux qui disent avoir souffert d'un manque d'écoute au sein de la famille essayent d'offrir ce climat à leurs élèves. En témoignent les deux extraits ci-dessous

« J'imagine la classe un petit peu comme ça, comme une famille finalement. On peut un petit peu, enfin je ne sais pas moi, faut toujours une distance de toute façon parce que c'est toujours élèves, moi l'instituteur, ça on me l'a souvent rappelé. Mais malgré tout j'ai quand même envie de, je ne sais pas que ça se passe, enfin que ça coule un petit peu, vous voyez ? »

Jérôme, enseigne l'éveil et certaines leçons de math dans toutes les années

« Ça joue beaucoup parce que moi je pense, si, je n'ai pas eu d'enfance. Et donc je me dis je veux que les enfants ici aient une enfance, que je n'ai pas eu l'occasion d'être écouté, je n'ai pas eu l'occasion de parler. Je propose aux enfants de parler et d'écouter »

Tanguy, enseigne l'éveil dans toutes les années

En ce qui concerne les styles éducatifs parentaux, nous avons pu relever d'une part l'influence d'une autorité parentale stricte et cadrante et d'autre part, l'influence d'une éducation valorisant les contacts vers l'extérieur et l'ouverture au-delà du cadre familial.

Les enseignants rapportant avoir reçu une éducation stricte et rigoureuse, avoir eu des parents qui leur ont mis des limites sont souvent des enseignants qui envisagent également que leur rôle est de cadrer les élèves et leur mettre des balises. Les enseignants qui déplorent ce manque de règles et de cadre bien défini ont également tendance à contrebalancer ce manque en offrant à leurs élèves ce qui leur a fait défaut. A contrario, les enseignants qui se souviennent avoir subi l'autorité parentale et n'en gardent pas un bon souvenir ont plutôt tendance à être plus laxistes en classe. Les extraits ci-dessous illustrent bien cette influence

« J'aurais voulu qu'on me dise non plus souvent. Donc j'ose dire non à mes élèves. »

Céline, institutrice en 5^{ème} primaire

« Le fait de m'être sentie bien durant toute mon enfance fait que j'ai envie de reproduire ça avec mes élèves aussi. Le fait d'avoir un cadre assez précis aide à se sentir bien. La phrase type de mon père : « si tu ne fais pas un pas de travers, on n'aura jamais rien à te reprocher ». Et j'essaie d'apprendre ça aux enfants, c'est vrai. »

Chantal, institutrice en 1^{ère} primaire

Par ailleurs, tout comme Smith (2005) avait montré que l'éducation familiale pouvait conditionner l'adhésion des enseignants à certaines normes pédagogiques, l'analyse de nos entretiens nous a permis d'établir dans certains cas, assez rares, une relation

entre les expériences familiale et les stratégies pédagogiques des enseignants. Les enseignants se souvenant avoir eu des parents qui les poussaient à l'autonomie, les encourageaient à entreprendre des activités, à consulter des livres, les emmenaient au musée ou autre essayent souvent de transmettre ce bagage à leurs élèves via les activités qu'ils organisent en classe, comme en témoignent ces deux extraits.

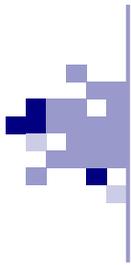
« Depuis qu'on est tout petit à la maison, mes parents nous emmènent beaucoup voir des choses, faire des sorties, enfin comme je fais avec mes élèves, faire des sorties, aller voir des choses, aller comprendre des choses etc. Oui de découvrir. Ce n'est pas d'être planté devant la télé, c'est plus d'aller faire des choses à l'extérieur et de découvrir des choses. »

Florence, institutrice en 6^{ème} primaire

« Mes parents m'ont emmenée dans plein de musées, on a beaucoup voyagé, j'ai appris plein de choses. Encore aujourd'hui, toutes ces choses que j'ai apprises même quand j'étais petite, c'est quelque chose que je retransmets aux élèves. J'ai par exemple fait une leçon qui est peindre à la manière de Claude Monnet. Ce sont des dessins à moi que j'ai amené de quand j'étais petite où j'imitais Claude Monnet. Je me souviens d'expositions que j'allais voir quand j'étais toute petite. Je me souviens que j'ai été voir son jardin en France. Et ça m'attire toujours maintenant. Ils m'ont donné goût à plein de choses. »

Juliette, institutrice en 1^{ère}-2^{ème} primaire.

Si l'analyse de nos entretiens nous a permis de montrer que l'éducation familiale reçue par les enseignants influence principalement la manière dont ils gèrent leur classe et dont ils conçoivent leur rôle, nous ne pouvons toutefois pas conclure qu'un certain mode de cohésion familiale ou qu'un certain style éducatif parental conduise plus particulièrement les enseignants à se comporter d'une certaine façon avec les élèves ou à valoriser l'une ou l'autre orientation pédagogique en particulier. En réalité, ce sont les aspects de leur éducation qui les ont le plus mar-



qués que les enseignants essayent de transmettre à leurs élèves (ou à l'inverse de leur éviter s'ils eux-mêmes ont été marqués négativement par ces aspects). En particulier, nous avons noté l'influence de l'autorité parentale, de la cohésion familiale et de l'ouverture de la famille sur le monde extérieur.

5.1.2 L'influence de la scolarisation et des autres lieux de socialisation pendant l'enfance

Les chercheurs s'étant intéressés à l'impact de la socialisation précoce des enseignants sur la construction de leurs connaissances ont principalement mis l'accent sur la scolarisation des enseignants (Lortie, 1975). L'analyse de notre échantillon nous a permis de confirmer que les enseignants rencontrés au cours de leur scolarité influencent en partie la manière dont les enseignants conçoivent leur rôle ainsi que leur manière d'envisager les pratiques pédagogiques.

Les souvenirs relatifs à la scolarité sont souvent diffus et assez catégoriques : « j'ai aimé l'école » versus « je n'ai pas du tout aimé ». De manière générale, il semble que l'on peut constater une tendance des enseignants n'ayant pas du tout apprécié le système scolaire à essayer de transformer le système qu'eux-mêmes ont connu en mettant en place des idées assez novatrices et en étant plutôt réflexifs sur leurs activités. Toutefois, il s'agit là d'une tendance et nous ne voulons en aucun cas conclure que les enseignants qui ont aimé l'école reproduisent ce qu'ils ont vécu et que ceux qui n'ont pas aimé mettent en place d'autres pratiques. Les choses sont bien sûr bien plus compliquées et plus nuancées dans la réalité. Les deux extraits ci-dessous sont bien représentatifs de cette tendance.

« L'école traditionnelle, moi je n'aimais pas l'école. Ça ne m'a jamais captivé. (...) quand j'ai décidé d'être enseignante, mon rêve c'était de changer l'école. C'est peut-être utopique mais je me dis que finalement, oui je me dis que ça existe, ce que moi j'ai envie ça existe dans certaines écoles donc ça donne une envie d'y aller. »

Isabelle, institutrice en 5^{ème} primaire

« Je reproduis le même schéma, ça, c'est sûr, avec le prof devant et les enfants assis dans ce sens là. Parce que j'ai eu une classe qui était géniale et ça a toujours bien marché. Donc je me dis que c'était un peu le pays des Bisounours, tout fonctionnait bien, alors autant réessayer la même efficacité. Ça c'était en primaire. »

Chantal, institutrice en 1^{ère} primaire

Si l'impression générale relative à l'école exerce une influence sur la construction de la connaissance ou vragée des enseignants, ce sont bien plus souvent l'un ou l'autre enseignant qui ont particulièrement marqué, que ce soit positivement ou négativement. Ce que les enseignants retiennent de ces « enseignants-modèles » c'est bien souvent leur charisme, leur humour, leur dynamisme ou au contraire leur sévérité, leur intolérance plutôt que des pratiques spécifiques. Certaines pratiques sont toutefois imitées parce qu'elles ont positivement marqué les enseignants. En témoignent les extraits ci-dessous

« En primaire je me souviens surtout d'une instit que j'avais en deuxième primaire et elle était géniale, faire dans l'humour, beaucoup d'énergie, très franche, très elle-même, je ne sais pas comment dire. Elle ne jouait jamais un rôle quand elle était là avec les élèves, c'était elle quoi. Elle était drôle, elle était dynamique et... et fort justement dans les travaux de groupe, elle avait toujours des bonnes idées, elle était hyper créative, ... enfin je ne sais pas, on avait toujours envie de travailler avec elle parce qu'elle nous faisait rire quoi. »

Céline, institutrice en 5^{ème} primaire

« Ou alors, on avait un défi. C'était de construire un mètre cube à partir de décimètres cubes. Chacun avait au préalable fait un décimètre cube qu'on avait mis au fond de la classe, et puis on les avait mis tous les 24 et il nous avait demandé d'en construire à la maison. Il en a fallu beaucoup, ça c'est vrai... Et c'est vrai aussi que j'ai repris le principe quand j'étais chez les grands. »

Delphine, institutrice en 1^{ère}-2^{ème} primaire

« Je sais bien que les tables de multiplication c'était du tac au tac presque tous les jours c'était debout et... ça je le fait en classe aussi, debout et j'ai un bâton et je montre de loin et puis quand ils ont raté ils s'asseyent... moi ça j'adorais »

Dominique, institutrice en 4^{ème} primaire

Notre analyse ne se limite pas à scolarisation des enseignants. En effet, nous avons pu constater que certains lieux de socialisation, les mouvements de jeunesse en particulier, étaient également un lieu propice pour construire des croyances et connaissances quant au rôle de l'enseignant et aux caractéristiques des enfants, comme l'illustre ce témoignage.

« Par les mouvements de jeunesse, par tous les camps de jeunes, j'ai vécu des choses. Enfin dans les camps de jeunes où je fonctionnais c'était vraiment l'autonomie des enfants. Je crois qu'on était au début des années 80 dans une vague très ouverte, par exemple, maintenant je crois que ça ne se fait plus mais les enfants se levaient quand ils voulaient, ils s'habillaient et ils allaient jouer dehors, il y avait des animateurs qui étaient réveillés et ils choisissaient ce qu'ils voulaient. A partir d'une telle heure ils pouvaient aller manger, le matin c'était self service, quand ils avaient fini, ils pouvaient ressortir pour aller jouer, donc on était dans un système très ouvert où l'enfant avait une part d'autonomie, de responsabilité et de respect de l'autre très importante. »

Isabelle, institutrice en 5^{ème} primaire

Tout comme pour l'influence de la socialisation primaire, nos analyses nous suggèrent que les lieux de socialisation secondaire n'exercent pas une influence directe sur la connaissance ouvragée des enseignants. Nous pensons plutôt que ce rapport est indirect et que les lieux de socialisation primaire et secondaire déterminent, du moins en partie, l'adhésion des enseignants à certaines pratiques et stratégies qui sont principalement véhiculées par les lieux de formation. En effet, étant donné la grande homogénéité des réponses des enseignants concernant

leurs pratiques malgré un vécu familial sensiblement différent, nous en sommes arrivés à la conclusion que l'influence des lieux de socialisation primaire et secondaire ne pouvait être directe.

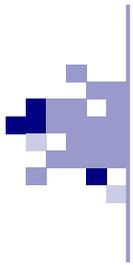
5.2 Le poids des formations initiale et continues

Dans notre revue de littérature, nous avons montré que la formation initiale des enseignants présente la spécificité que tous les étudiants ont d'entrée de jeu des représentations concernant leur futur métier (Richardson, 1996). Tous ont un passé scolaire et ont pu ainsi se forger des croyances et des connaissances quant au rôle de l'enseignant, à la manière dont les enfants apprennent ou encore à la meilleure façon de gérer une classe. Ceci ayant pour corollaire que ce qu'ils recherchent en formation, ce ne sont pas spécialement des contenus théoriques mais plutôt des connaissances méthodologiques. Parmi les enseignants que nous avons rencontrés, beaucoup regrettent que les cours présentés lors de leur formation initiale ne soient pas plus en lien avec la réalité du terrain et que les concepts pédagogiques qui leurs sont présentés, même s'ils sont très intéressants en théorie, soient souvent irréalisables sur le terrain. En particulier, si l'enseignant n'a jamais pu observer ou vivre de telles pratiques lors de sa propre scolarité, comme le témoigne très bien cette enseignante qui explique au début de l'entretien avoir été scolarisée dans une école très traditionnelle et en garder de bons souvenirs.

« C'est très pédagogie nouvelle et donc je pense qu'ils auraient bien aimé que tout le monde fasse un peu Freinet, de la participation active, autonomie, indépendance, etc. Je trouve ça génial mais je n'arrive pas à le mettre en place toute seule parce que je n'ai jamais eu ce modèle ».

Chantal, institutrice en 1^{ère} primaire

A l'inverse, une enseignante ayant été confrontée à un enseignement beaucoup plus en phase avec les pédagogies actuelles et ayant énormément apprécié ce type d'apprentissage, se dit tout à fait en accord



avec ce qui lui a été enseigné en formation initiale et met en place ce type de pratique dans sa classe. Nous avons pu mettre en évidence au sein de notre échantillon que les enseignants ayant été confrontés à des pratiques plutôt traditionnelles et en gardant d'assez mauvais souvenirs sont souvent davantage intéressés par ce qui leur est enseigné en formation initiale et généralement preneurs avec des pratiques plus novatrices. Ceci nous pousse à conclure en faveur d'une certaine filiation dans le rapport que les enseignants entretiennent avec le rôle de l'enseignant et des apprentissages. Le vécu familial, scolaire (et parascolaire) conditionnerait en quelque sorte l'adhésion (ou non adhésion) des enseignants aux valeurs et pratiques véhiculées en formation initiale.

Enfin, les chercheurs s'étant penchés sur la formation initiale des enseignants mettent souvent en avant le rôle prépondérant des stages dans la construction de leur connaissance ouvragée. Nos résultats vont dans le même sens. En effet, même si les discours théoriques véhiculés en cours ont un certain poids, les enseignants estiment que ce sont leurs expériences de stage, bien plus que les cours théoriques qui les ont amenés à se forger leur connaissance actuelle. Ils estiment que leur formation est bien trop éloignée de la réalité du terrain et qu'ils ne peuvent y trouver des outils méthodologiques porteurs pour leur pratique. Les extraits ci-dessous illustrent ce constat.

« J'ai beaucoup plus appris en travaillant avec d'autres professeurs qu'à l'école normale, je trouve. Et même à l'école normale, c'est quand je faisais les stages que j'apprenais énormément. Le maître de stage m'apprenait beaucoup, mais les cours en eux-mêmes, moins. Ça manque de pratique, vraiment. C'est en le vivant qu'on comprend mieux et qu'on le voit mieux. On apprend plus en 2 semaines de stage qu'en 2 semaines de cours. »

Delphine, institutrice en 1^{ère}-2^{ème} primaire

« L'école normale, je ne sais pas. Je n'en ai pas un super bon souvenir. C'est... on nous a bourré le crâne de plein de choses, des fois des choses inutiles alors qu'on aurait pu découvrir certainement plein de choses. On était passif quoi, pour la plupart du temps on était passif sur notre chaise et... on n'attendait qu'une chose c'est d'aller en stage parce qu'on n'en pouvait plus d'écouter les profs pendant des heures »

Joëlle, institutrice en 5^{ème} primaire

Les témoignages de ces enseignants reflètent bien l'état d'esprit de la plupart des enseignants que nous avons rencontrés et rejoignent les conclusions de Grossman et al. (1999) qui mettent en tension les stages et la formation théorique. Les stages valorisent l'aspect « profession » alors que les cours valorisent l'aspect « étudiant » ; le futur enseignant, préférant se projeter dans une fonction d'enseignant plutôt que d'étudiant, aura donc tendance à valoriser davantage ses expériences de stage.

Le discours de cette jeune enseignante relatif à sa formation illustre très bien cette opposition entre les objectifs poursuivis dans ces deux dispositifs : école normale et lieu de stage.

« Tout ce qui était nouveau, on nous l'apprenait et je trouve ça bien de savoir que ça existe mais on arrivait en stage et c'était impossible à appliquer donc pour nous, en tous cas pour moi, ça restait un truc tout à fait utopiste et bien gentil mais inapplicable. Et quand on arrivait dans des écoles d'application, les gens nous disaient, c'est gentil mais ce n'est pas possible à mettre en place en 2 semaines. Donc, moi ce que je faisais, je faisais mes prépas pour la prof chez qui j'allais donner stage et puis je refaisais toute ma farde de préparations pour l'école normale, le week-end à la fin pour que mes préparations correspondent à ce que l'école normale demandait ».

Chantal, institutrice en 1^{ère} primaire

Cet extrait illustre combien le dispositif de formation initiale renforce davantage le rôle « étudiant », l'étudiante se conformant à ce qui est attendu d'elle et rendant un rapport de stage conforme à ce qu'elle a appris. Le dispositif de stage au contraire renforce le rôle « enseignant », insistant sur ce qui fonctionne en classe et mettant davantage l'accent sur l'aspect pragmatique.

En ce qui concerne les formations continues, soit les enseignants suivent celles qui sont obligatoires et organisées par l'école, soit ils s'inscrivent à des formations qui répondent à des questions spécifiques dans une démarche beaucoup plus personnelle. Nous avons pu observer qu'ils ont des attentes assez variées quant au contenu de ces formations. La plupart d'entre eux espèrent y trouver des outils pédagogiques, de nouvelles pratiques à mettre en place mais souvent, même si ces nouvelles pratiques semblent intéressantes, elles tombent rapidement dans l'oubli et ils en reviennent à leur manière de faire habituelle, comme le montrent bien ces deux extraits.

« Tu sors de là super gonflée en disant « ouais, ouais, c'est génial ! Je vais pouvoir le faire. » Mais finalement tu oublies petit à petit. »

Chantal, institutrice en 1^{ère} primaire

« Ca perturbe un peu chaque fois qu'on a eu un formateur, on a eu un formateur deux jours au début de l'année et on trouve toujours que c'est super chouette et puis après avec le recul on se dit bien pour finir le résultat est le même quoi. Les méthodes différent un peu mais on revient toujours au même point. Alors on se décarcasse, on boulotte pour appliquer ceci, appliquer cela et puis 3, 4 mois après on abandonne. Souvent c'est comme ça. »

Dominique, institutrice en 4^{ème} primaire

Dans d'autres cas, les enseignants osent innover, essayer les pratiques proposées et si cela fonctionne, ils se les approprient. En voici deux exemples

« Ca fait 26 ans que je fais la 1ère mais ça fait 26 ans que, quelque part, ça change tout le

temps. On a eu des méthodes de lecture qui ont changé. J'ai même été pendant certaine de mes périodes de fourche dans une autre école pour voir comment ils fonctionnaient. Parce que je savais que c'était une enseignante qui avait été maître de stage quand j'étais encore à l'école normale. Et comme je savais qu'elle était encore très demandeuse, j'ai été voir un peu comment elle fonctionnait et je me suis un peu inspirée de son fonctionnement. Et puis, suivant les formations que l'on suit, etc. Donc on se remet continuellement en question. »

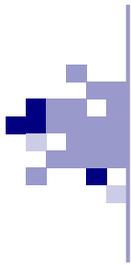
Sylvie, institutrice en 1^{ère} primaire

« Je dois dire que ça m'apporte énormément, c'est super enrichissant. Pour autant qu'on veuille bien après essayer et mettre en pratique parce que pour certaines formations, ils nous demandent de tester des choses, d'essayer une activité et alors après on les partage. Moi je n'ai pas peur d'essayer des nouvelles choses, ça n'a pas bien marché, et bien je réfléchis à ce qui n'a pas bien marché »

Véronique, institutrice en 3^{ème} primaire

Le rapport que les enseignants entretiennent avec les formations, qu'il s'agisse de formation initiale ou de formation continue, peut souvent être décrit comme un rapport utilitariste : ils recherchent des recettes, des « trucs et ficelles », avérés efficaces et qu'ils pourront facilement utiliser dans leur classe. Ils se disent peu intéressés par les aspects théoriques désinsérés de la réalité mais restent ouverts à la théorie pour peu que celle-ci puisse être directement mise en lien avec leurs pratiques.

« Moi j'ai suivi une formation avec 2 formateurs que j'apprécie énormément qui sont S et H. Et ces personnes m'ont fait beaucoup réfléchir sur l'utilisation du cerveau dans les apprentissages. Et donc le fait qu'il y ait moyen de construire chez l'enfant une mémoire qui serve au travail. Que ça soit une mémoire pour retenir mais une mémoire pour créer aussi. Donc il faut pouvoir la travailler un peu au quotidien. Et non pas se dire qu'on fait étudier aux enfants des éléments par cœur pour du par cœur. Il y a toute la notion de compréhension qui doit être travaillée en classe.



Et pourquoi ne pas apprendre à mémoriser en classe ? »

Cédric, instituteur en 5^{ème}-6^{ème} primaire

Cet extrait illustre combien, pour certains enseignants, les apports théoriques constituent une source de réflexion non négligeable et les amènent à se remettre en question. Il s'agit souvent d'enseignants qui choisissent de participer aux formations continues non par obligation mais plutôt dans le cadre d'une démarche personnelle. Ce type d'enseignant reste néanmoins assez rare.

Notons encore que les lieux de formations contribuent à véhiculer les normes et valeurs dominantes dans la culture enseignante à un moment précis dans le temps. Les deux témoignages ci-dessous en sont de bons exemples.

« On nous a baigné avec les différenciations pendant je ne sais combien de temps à l'école normale en disant que c'était hyper important. »

Chantal, institutrice en 1^{ère} primaire

« À l'école normale on nous ressasse sans cesse que le constructivisme c'est la solution »

Céline, institutrice en 5^{ème} primaire

Ceci permettrait de comprendre la grande homogénéité des discours lorsque nous demandons aux enseignants de nous parler de leurs pratiques et de leur connaissance. Si la plupart d'entre eux semblent convaincus par le même type de pédagogie et admettent que c'est lors de leurs formations initiale et continues qu'ils ont acquis ce type de connaissance, cela remet en question et nuance les constats d'autres chercheurs (Wideen et al., 1998) qui avaient minimisé l'impact de la formation. Nos résultats, au contraire, semblent plaider pour une influence non négligeable de la formation dans la construction de la connaissance ouvragée des enseignants. Toutes les connaissances acquises en cours de formation sont toutefois souvent envisagées par les enseignants à la lumière de leurs propres expériences et seront ensuite soumises à vérification sur le terrain, lors des stages ou en cours de carrière.

5.3 L'influence du lieu de travail

Si l'on en croit la littérature relative au *sensemaking* collectif (Coburn, 2001) et aux approches situationniste et interactionniste (Volet, 2001), les discussions entre collègues ainsi que le travail en classe, avec les élèves permettent de donner sens aux activités quotidiennes des enseignants et par là jouent un rôle non négligeable dans la construction de la connaissance ouvragée des enseignants. Toutefois nos analyses ne nous ont pas vraiment permis de montrer que ce sont les collègues qui influencent le plus la connaissance ouvragée des enseignants.

Pour beaucoup d'enseignants, le contact avec les collègues est considéré comme bénéfique et enrichissant. Les enseignants ont cependant tendance à se regrouper selon leurs affinités pédagogiques ; Coburn (2001) parle à ce sujet de groupes informels. Elle fait l'hypothèse que dans ces groupes, étant donné que les enseignants partagent la même vision de l'enseignement, leurs discussions contribuent souvent à renforcer leurs croyances et connaissances ainsi que leurs pratiques antérieures. En ce sens, il est parfois difficile de concevoir qu'ils s'influencent réellement mais plutôt qu'ils se confortent dans leurs convictions pédagogiques. Par ailleurs, comme le rappelle bien cette enseignante, au final, chacun est libre de travailler comme il l'entend et si les idées du collègue ne lui conviennent pas, elle ne se sent pas du tout obligée de s'y conformer.

« C'est vraiment enrichissant mais ça n'influence pas. Non, parce qu'à partir du moment où il y a des choses que je ne sens pas de la même manière, on est quand même libre. Si on a envie d'expérimenter soi, on le fera. Non, ça n'influence pas mais c'est enrichissant parce que c'est quand même plus gai d'être ensemble. »

Valérie, enseignante en 1^{ère} primaire

Certains collègues, plus expérimentés, sont néanmoins considérés comme des exemples et ils peuvent influencer le jeune enseignant dans la construction de ses pratiques et au-delà de sa connaissance ouvragée.

« Une institutrice que j'admire, je prends plein de trucs à elle et c'est un peu comme une marraine, quand on arrive dans une école... »

Céline, institutrice en 5^{ème} primaire

« Je suis arrivée quand je suis sortie de l'école normale et je suis arrivée dans un cycle et il y avait un enseignant d'un certain âge avec de l'expérience. Et c'est lui qui m'a formé ».

Delphine, institutrice en 1^{ère}-2^{ème} primaire

Le processus inverse est vrai également : quelques enseignants plus âgés mentionnent l'influence de leurs jeunes collègues, porteurs d'idées novatrices et des dernières nouveautés qu'ils ont acquises en formation initiale.

« Je suis l'aînée donc quand j'écoute les collègues c'est vrai que parfois j'essaie de travailler comme mes collègues ».

Dominique, institutrice en 4^{ème} primaire

Ce qui s'échange lors de ces moments de concertation entre enseignants, ce ne sont généralement pas des connaissances théoriques mais plutôt des recettes, des « trucs et ficelles » comme l'illustre bien le commentaire ci-dessous. Somme toute, ils trouvent dans l'expérience d'autres collègues ce qui leur a fait défaut lors de leur formation.

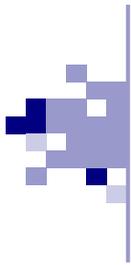
« Moi je crois que c'est très important d'avoir un collègue qui a de l'expérience et qui a déjà fait ce cycle plusieurs années et qui peut nous donner des trucs ».

Delphine, institutrice en 1^{ère}-2^{ème} primaire

Par ailleurs notons que certaines écoles suscitent des réflexions et remises en question qui peuvent amener les enseignants à réorganiser leur manière de travailler. Nous en avons vu des exemples en ce qui concerne les pratiques de différenciation. Toutefois, dans la plupart des cas, les enseignants disent se sentir très libres de travailler comme ils veulent et ne pas ressentir de pression de la part de la direction ou des collègues.

Dans notre revue de littérature, nous avons également pointé les recherches de type situationniste et interactionniste qui insistent sur l'influence des élèves dans la construction de la connaissance ouvragée des enseignants. D'après ces courants de recherche, les caractéristiques des élèves et la manière dont ils réagissent aux pratiques enseignantes influenceraient la manière dont les enseignants envisagent leur métier. L'analyse de nos entretiens ne nous permet pas vraiment de tirer ce genre de conclusion. En effet, si les enseignants disent adapter leur leçon au public auquel ils sont confrontés, ce sont généralement des adaptations mineures telles qu'ajuster son rythme d'enseignement à celui des élèves, modifier certaines leçons en fonction du climat de discipline ... mais dans l'ensemble, les enseignants estiment que leur philosophie reste la même, voir même qu'ils enseigneraient de la même façon face à un public d'un tout autre type. Il s'agit bien évidemment de pratiques déclarées et nous ne pouvons pas conclure de ce discours que les caractéristiques des élèves n'influencent pas les enseignants mais nous relevons que cet élément n'est pas pris en compte dans leur raisonnement de manière consciente et délibérée.

Enfin, parmi les autres sources d'influence, citons également les parents. Ce sont principalement les enseignants qui travaillent en milieu favorisé qui ressentent cette pression parentale. Les parents ont des attentes par rapport à l'école et par rapport au fonctionnement de celle-ci et ces attentes obligent parfois les enseignants à travailler d'une certaine façon. Notons toutefois que l'analyse de nos entretiens ne nous a pas permis de montrer que cette pression parentale influence la connaissance ouvragée des enseignants. Tout au plus, ils modifient légèrement leurs comportements pour se conformer aux attentes des parents. Dans les milieux défavorisés par contre, plusieurs enseignants soulignent la liberté qui leur est laissée par les parents. Ils disent se sentir beaucoup plus libres pour innover lorsqu'ils ne ressentent pas cette pression parentale.



« Moi j'aime bien travailler ici aussi parce qu'on a une certaine liberté vis-à-vis des parents qu'on a peut-être pas dans d'autres milieux. Parce que nous vraiment pour les parents l'école c'est important parce que c'est une chance de réussite pour les enfants. Donc ils nous laissent carte blanche, à part un ou deux, bien sûr. Quand j'entends d'autres collègues à X ou Y qui disent que les parents ne sont pas du tout comme ça, ils viennent toujours fourrer leur nez partout et là peut-être que je serais obligée de faire autrement. »

Sophie, institutrice en 1^{ère}-2^{ème} primaire

Toutefois, même en l'absence de pression au sein de l'école, nous avons fait le constat d'une grande similitude dans le discours des enseignants quant à leurs pratiques. On pourrait raisonnablement penser que ces pratiques leurs sont dictées par le programme auquel ils sont liés⁵. Mais la très grande majorité des enseignants dit ne pas utiliser ce programme, ou du moins l'utiliser à l'envers. Le programme intégré est en effet conçu pour favoriser l'acquisition de compétences chez les élèves (par exemple, savoir mémoriser, savoir structurer l'espace, ...) et non en fonction de points-matières à maîtriser. Or les enseignants ont souvent été baignés dans ce système d'acquisition de points-matières depuis qu'ils sont sur les bancs de l'école et ils se sentent assez démunis face aux exigences du programme intégré. Pour beaucoup d'entre eux, ce programme est illisible, trop complexe et ils ne comprennent pas ce qu'on attend d'eux. Dès lors, ils travaillent de la même manière que ce qu'eux-mêmes ont connu ou comme le proposaient les programmes avec lesquels ils ont entamés leur carrière.

« Non le programme intégré pour moi est illisible, je n'arrive pas à rentrer dedans. Donc ce que j'utilise plus souvent pour les points matières c'est le programme des études, c'est un gros bouquin sorti par la communauté française mais ce n'est que de la matière, pas de la pédagogie.

Et donc là on a des points matière, on dit en conjugaison il faut voir tel temps, tel temps en telle année tel autre temps et en fin de 6ème ils doivent avoir vu telle chose. Donc on utilise beaucoup ça, et mes collègues aussi. Pour être sûr qu'on est dans le bon et que pour les examens de fin d'année puisque maintenant c'est des examens en commun pour le CEB, d'être sûr d'avoir vu tous les points et qu'ils n'arrivent pas aux examens en n'ayant pas vu certaines choses. Mais le programme intégré non, je ne rentre pas dedans ».

Florence, institutrice en 6^{ème} primaire

« ...parce qu'on a nos idées de quand on est ... dans ce cas-là on a nos idées de quand on est petit ou en secondaire où je vois les tables de multiplication, je vois en conjugaison l'imparfait et que ce socle est rempli de tout, sauf ça. C'est rempli de compétences on se dit mon dieu, qu'est-ce qui est en rapport avec ce que je voudrais faire... »

Joëlle, institutrice en 5^{ème} primaire

Beaucoup d'entre eux disent s'aider de manuels, nombreux et variés sur le marché. Ils aiment rechercher la nouveauté, innover, tester de nouvelles pratiques, de nouveaux types d'exercices. La plupart ne se réfèrent pas à un manuel unique mais piochent un peu partout, selon ce qui leur convient. Toutefois, dans la mesure où ils se sentent obligés de travailler avec le programme intégré, une fois leur leçon prête, ils vont rechercher dans le programme à quelle compétence cette leçon fait référence.

« Je n'ai pas vraiment une méthode privilégiée ou une méthode que je vais suivre. On aime bien piocher un peu partout tout ce qui nous convient. »

Simon, instituteur en 6^{ème} primaire

« On ne fait pas du tout dans le bon sens, je ne me dis jamais qu'il faudrait que je fasse du savoir calculer ou de la logique et je regarde ce que je

⁵ En Communauté française de Belgique, dans le réseau libre, le programme de référence est le Programme Intégré.

pourrais faire dans le programme, non. Je fais ma leçon et je me demande ce que ça va être comme compétence. Parce que pour l'inspecteur, il faut que mes préparations soient en ordre. »
Juliette, institutrice en 1^{ère}-2^{ème} primaire

Si les enseignants ne se réfèrent majoritairement pas au programme intégré pour préparer leurs leçons et que la plupart d'entre eux le trouvent illisible, on peut se demander ce qui fonde leur pratique et sur quoi s'appuie leur connaissance. Le commentaire de cette enseignante à propos du programme nous laisse penser que, même s'ils estiment être libres de travailler comme ils l'entendent et s'ils n'ont pas l'impression d'être contraints à se conformer à une politique d'école, même tacite, beaucoup d'enseignants se conforment à une façon de travailler qui imprègne l'école de manière générale.

« Peut-être que si j'étais toute seule, dans une école où il n'y a qu'une classe de 2ème, et que j'étais livrée à moi-même, là j'irais voir dans le programme intégré quel est le programme de l'année »

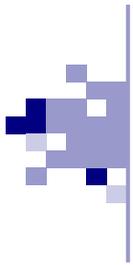
Sandrine, institutrice en 2^{ème} primaire

Notre première étude empirique, réalisée avec huit enseignants de sixième primaire et ayant précisé pour objectif de rendre compte de l'influence de la dynamique d'établissement et du travail entre collègues sur la construction de la connaissance ouvragée des enseignants nous conforte dans cette hypothèse. En effet, il ressort des analyses d'entretien et de concertations que les enseignants discutent principalement de l'organisation concrète des leçons, des outils et du matériel qu'ils vont mobiliser. Certains préparent les leçons ensemble, d'autres s'échangent simplement du matériel mais très peu d'entre eux semblent vraiment discuter du bien fondé de leurs pratiques et des raisons qui les poussent à fonctionner d'une certaine manière plutôt que d'une autre.

Toutefois, malgré cette absence de discussions sur les motivations et convictions qui fondent leur travail en classe, nous avons pu observer une grande similitude dans les pratiques des enseignants ainsi que

dans les principes pédagogiques qui les animent. En ce qui concerne l'orientation pédagogique des enseignants de sixième primaire, six des huit enseignants que nous avons rencontrés se définissent en référence au courant pédagogique socioconstructiviste : soit ils sont convaincus par ce type de pédagogie et tentent, dans la mesure du possible de travailler selon les principes socioconstructivistes, soit ils ne sont pas convaincus et se définissent alors comme des enseignants plus traditionnels. Parmi ces six enseignants, deux d'entre eux, appartenant à la même école sont un peu plus nuancés et décrivent leurs pratiques comme à la limite de ces deux types de pédagogie. L'un se situe plutôt du côté du socioconstructivisme mais avec une certaine tolérance dans la mesure où ce n'est pas la pédagogie dominante dans l'école et les élèves n'ont donc jamais été habitué à travailler de cette façon ; l'autre ayant toujours eu l'habitude de travailler de façon plus traditionnelle mais étant toutefois ouverte et prête à modifier ses pratiques à la suite des discussions avec son collègue. Enfin, les deux derniers enseignants, appartenant à la même école, ne se sont pas ouvertement positionnés (bien que, d'après nos observations de leurs pratiques, nous les considérons comme proche de l'orientation socioconstructiviste). Ces deux enseignants se décrivent comme ouverts, curieux, prêts à faire des recherches pour améliorer leur manière de fonctionner. Ils discutent d'ailleurs beaucoup entre eux et se renseignent beaucoup sur internet.

Peu importe l'orientation pédagogique dont ils se réclament, le déroulement des leçons dans les huit classes que nous avons observées est sensiblement le même à première vue. On peut résumer ce déroulement comme suit : présentation d'un défi (situation-problème) aux élèves qui doivent le résoudre seuls ou le plus souvent par groupes en mobilisant leurs connaissances antérieures et en étant créatifs. Vient ensuite une étape de mise en commun de ce que chaque groupe (ou chacun) a trouvé comme solution à ce défi. Au terme de cette mise en commun, il y a généralement une étape de synthèse puis une phase d'exercices au cours de laquelle les élèves pourront entraîner les nouvelles compétences acquises.



Si nous avons pu observer ce schéma « défi-mise en commun-synthèse-exercices » dans les huit classes que nous avons observées, nous avons également pu mettre en évidence que, de manière plus générale, l'ensemble des enseignants que nous avons rencontrés semblent adopter ce même schéma. Si l'on s'en tient à ce schéma commun, on pourrait être tenté d'en conclure que les enseignants se conforment de manière importante aux prescriptions pédagogiques portées par la communauté française ou le réseau libre à travers le décret mission et le programme intégré.

Relevons toutefois que le dispositif d'observation d'une même leçon dans deux classes a sans doute provoqué une collaboration entre enseignants qui ne se fait peut-être pas naturellement. Parmi l'ensemble de notre échantillon, peu d'enseignants disent réellement travailler en collaboration avec leurs collègues et les espaces de concertation ne semblent pas vraiment être investis si ce n'est pour traiter de problème pratico-pratique (organisation d'excursions, ...). L'enseignement reste une pratique largement solitaire et lorsque les enseignants échangent vraiment sur leur connaissance, c'est parce que le dispositif de l'école le permet ou l'impose ou lorsque deux enseignants partagent les mêmes idées sur le plan pédagogique et cette affinité les amène à discuter.

En fait, l'influence des collègues a surtout de l'effet au niveau des pratiques que les enseignants mettent en place ; un peu comme un ouvrier ou un artisan qui apprendrait une nouvelle technique par imitation d'un pair plus expérimenté. Il ressort en effet des entretiens et des analyses de concertations que ce sont les enseignants discutent entre eux, ce sont surtout de pratiques. Ils s'échangent des leçons, des feuilles d'exercices ou de synthèse, ils conçoivent les évaluations ensemble, ils se mettent d'accord sur les matières qui seront abordées en classe ... mais très peu d'enseignants discutent réellement de leurs orientations pédagogiques, de leur manière de concevoir l'apprentissage ou le rôle de l'enseignant. Par effet d'imitation ou de contagion sans doute, nous avons pu constater que le schéma didactique qu'ils mettent en place semble relativement semblable d'un enseignant à l'autre. Cependant, nous avons

également pu nous rendre compte que les significations que les enseignants mettent derrière ce schéma sont différentes.

Tout se passe en fait comme si les enseignants assimilaient, sans toujours en être conscients les normes culturelles propres au champ scolaire. Cette assimilation serait responsable de la très grande conformité observée dans le discours des enseignants quant à leurs pratiques. Les néo-institutionnalistes parlent à ce sujet de croyances conventionnelles. Il s'agit de définitions et de prescriptions du métier qui imprègnent le champ éducatif mais dont le fondement ne repose pas sur une preuve de leur efficacité. On peut considérer que ces croyances conventionnelles façonnent les manières de penser et d'agir dans le métier et qu'elles se diffusent à travers un processus de mimétisme institutionnel (Dupriez et al., 2007).

5.4 Le développement de la connaissance ouvragée au carrefour entre socialisation primaire et secondaire, formation et expériences professionnelles

L'analyse de nos entretiens nous a permis d'étayer l'hypothèse générale d'une construction de la connaissance ouvragée des enseignants tout au long de leur vie et ceci avant même qu'ils ne décident de devenir enseignant. Leurs expériences scolaires et parascolaires mais également familiales contribuent à façonner l'enseignant qu'ils deviendront. Toutefois, nous avons également pu mettre en évidence l'absence de déterminisme : ce n'est pas parce qu'on a vécu certaines expériences au cours de son enfance qu'on les reproduira automatiquement une fois devenu enseignant. Nous avons entre autres pu montrer le rôle fondamental de la formation initiale dans la construction de la connaissance ouvragée des enseignants. Cette connaissance va ensuite encore évoluer avec l'entrée dans le métier et la confrontation aux normes culturelles imprégnant le champ éducatif. L'analyse de nos entretiens nous a permis d'entrevoir la manière dont ces différentes sources d'origine s'imbriquent les unes dans les autres et s'influencent mutuellement. Nous illustrons cet aspect à l'aide de quelques exemples ci-dessous.

Les pratiques de différenciation des apprentissages sont des pratiques assez récentes et actuellement largement véhiculées dans les écoles et par delà, dans le champ éducatif de manière générale. Il s'agit d'ailleurs d'une des six idées-clés du projet pédagogique de l'enseignement fondamental catholique.

Tous les enfants sont différents. Chacun a sa façon de rentrer dans l'apprentissage proposé, d'y réagir, de le mener à bien, de le vivre affectivement. Chacun a son rythme, sa culture, son degré d'obstination, ses limites de vigilance. L'organisation de l'apprentissage ne peut se concevoir comme un déroulement standardisé. Il s'agit de proposer aux enfants de nombreuses situations ouvertes avec, chaque fois, des modes d'approche différents : approche écrite, dessinée, orale, manipulée, jouée ... On permet ainsi à chaque enfant de trouver les éléments qui sont nécessaires à sa progression.

Différencier c'est aussi être attentif à varier les sollicitations en cours d'apprentissage pour que chacun progresse et aille le plus loin possible à partir d'où il est et de sa manière de faire. Les enseignants ne privilégient plus une production finale dans un même laps de temps imparti pour tous. Ils valorisent les brouillons de chacun et poursuivent, individuellement, leur stimulation en conséquence.

Différencier c'est donc croire qu'ils sont tous capables de progresser. C'est alors avoir la volonté de chercher les outils les plus pertinents pour surmonter les obstacles rencontrés.

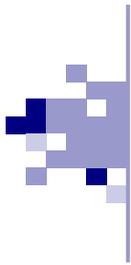
Programme Intégré, p.6

Même si peu d'entre eux se souviennent avoir vécu ce type de pratique, beaucoup d'enseignants tentent d'introduire de la différenciation dans leurs pratiques quotidiennes. Comme nous l'avons décrit précédemment, de nombreux enseignants rapportent avoir découvert ce type de pratique au cours de leur formation même si, pour certains d'entre eux, ces pratiques semblaient évidentes sans pour autant qu'ils n'y accrochent le mot 'différenciation'.

Toutefois, sur le terrain, certains enseignants pointent le manque de moyen pour mettre en place de la différenciation. Si ce type de pratique fait partie de leur connaissance, ils reconnaissent ne pas vraiment mobiliser cette connaissance dans la pratique. Par ailleurs, nous avons relevé que de nombreux enseignants assimilent des pratiques de remédiation à de la différenciation. En somme, tout se passe comme s'ils associaient ce mot nouveau dans leur langage pédagogique à des pratiques de remédiation qui font sans doute plus sens pour eux dans la mesure où ils les ont expérimentées en tant qu'élève. Certains enseignants ont cependant réellement pu s'approprier ce concept et le mettre en pratique. Dans plusieurs cas, nous avons pu constater que c'est le dispositif de l'école, ou du moins du cycle, qui a permis aux enseignants de mettre en place des pratiques tout à fait originales et permettant de s'adapter aux différences et spécificités de chaque élève, dans l'esprit du programme (cfr. p. 23-24).

Les pratiques visant à favoriser la manipulation de matériel par les élèves constituent un autre type de pratique fortement valorisées par les enseignants et imprégnant leur discours. Les enseignants que nous avons rencontrés considèrent que le fait de pouvoir manipuler du matériel permet à l'élève de concrétiser les apprentissages et par là de mieux les retenir. Pourtant, ici aussi, peu d'enseignants se souviennent avoir manipulé du matériel au cours de leur enfance. Nous en concluons donc que ce sont les formations ou la pratique du métier qui ont contribué à asseoir cette connaissance chez les enseignants.

Si le fait de permettre aux élèves de manipuler du matériel pour favoriser les apprentissages n'était pas une pratique en vogue lorsque les enseignants que nous avons rencontrés ont été scolarisés, c'est maintenant une pratique largement répandue et sur laquelle les enseignants peuvent difficilement faire l'impasse comme nous l'avons montré en page 18, rapportant les propos d'une future enseignante qui estimait qu'il s'agissait là d'une étape obligée dans le processus d'apprentissage. La formation aurait donc bel et bien réussi à implémenter des connaissances nouvelles et à les diffuser largement.



Notons que ce type de pratique est largement véhiculé au sein du champ éducatif dans le réseau libre, notamment par l'intermédiaire du Programme Intégré. Au début de celui-ci, on peut trouver quelques considérations d'ordre réflexif ayant pour objectif de présenter la philosophie à la base de ce programme et la manière de l'utiliser. Il y est entre autre proposé quelques réflexions quant à la manière dont l'enfant apprend. L'extrait présenté ci-dessous nous semble assez révélateur de la place accordée à la notion de manipulation :

*Il est important d'organiser plusieurs activités pour développer la même compétence en vue de l'installer à long terme. Ce sont les essais répétés dans un laps de temps relativement court qui permettent à l'enfant de se construire le chemin d'accès aux premières mises en œuvre maladroites de la compétence. Ils ont leur sens en eux-mêmes pour le développement de l'enfant, pour le plaisir des sensations procurées par la maîtrise progressive de l'activité. **D'où l'importance des essais et des manipulations. Que l'école soit conçue comme un champ d'expériences devient une condition indispensable aux apprentissages de l'enfant.***

Programme Intégré, p 4 (accentué par l'auteur).

Ce type de pratique est en fait à mettre en lien de manière plus générale avec le courant socio-constructiviste, actuellement très valorisé dans le champ éducatif. Toutefois, malgré l'importance accordée à la construction des apprentissages par les élèves, plusieurs des enseignants que nous avons rencontrés restent encore fortement attachés à des pratiques plus traditionnelles, entre autre à ce qu'ils appellent le « drill ». Comme nous l'avons montré dans la description des stratégies pédagogiques des enseignants, il s'agit pour beaucoup d'entre eux d'une étape tout à fait nécessaire pour permettre aux

élèves d'assimiler les apprentissages qu'ils ont construits (cfr. p. 21). Eux-mêmes se souviennent avoir étudié des règles grammaticales ou mathématiques de manière très systématique, en réalisant des séries d'exercices. De plus, beaucoup de jeunes enseignants expliquent que même s'ils n'ont pas été formés à ce type de pratiques lors de leur formation, leurs collègues plus expérimentés leur en ont montré l'intérêt. Tout se passe alors comme si les enseignants assemblaient, de manière assez hétéroclite et personnelle, des éléments appris en cours de formation avec d'autres éléments qui ont imprégné leur propre parcours et qui sont souvent légitimés par leurs collègues.

Il ressort de ces analyses que le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants est beaucoup plus complexe que ce que nous l'envisagions. Si les pratiques auxquelles les enseignants ont été confrontés enfants les influencent, il ne s'agit généralement pas d'une simple reproduction. La formation initiale a pu pour une part déstabiliser certaines de ces croyances et favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances, la pratique du métier et les contraintes et exigences liées à celle-ci y ont contribué pour une autre part. La connaissance ouvragée de chaque enseignant serait donc une hybridation de ces différentes sources d'influence ; hybridation largement idiosyncrasique dans la mesure où chaque enseignant fait une lecture tout à fait personnelle des diverses connaissances qui lui sont présentées mais toutefois fortement teintée par les normes conventionnelles qui irriguent le champ éducatif, amenant par là une grande conformité dans le discours des enseignants. En somme, si on peut constater une grande conformité dans les pratiques déclarées des enseignants, les objectifs que poursuivent les enseignants derrière ces pratiques sont sans doute davantage diversifiés et personnels, reflétant par là leur propre vécu.

6. Discussion

Il est surprenant de constater une si grande homogénéité dans le discours des enseignants quand ils parlent de leurs pratiques. A l'heure où l'on se demande s'il existe encore une réelle identité enseignante, s'il existe encore des éléments fédérateurs rassemblant les enseignants autour d'un métier commun, nous avons pu mettre en évidence que la plupart des enseignants disent sensiblement faire la même chose et sont convaincus par le même type de pratiques, peu importe leur âge, leur ancienneté ou le milieu dans lequel ils enseignent. Tout se passe comme si la majorité du corps enseignant adhère à une norme qui n'est pourtant pas imposée officiellement. En effet, même si les programmes véhiculent certaines normes, en Communauté française de Belgique il n'existe que très peu de contrôle sur ce que font réellement les enseignants en classe. Les néoinstitutionnalistes proposent de parler de « croyances conventionnelles » pour mieux comprendre l'apparition de telles normes. Il s'agit en fait de prescriptions ou de discours à propos du métier et de définitions de celui-ci qui, à un moment donné, deviennent incontestables malgré le fait qu'ils n'aient pas toujours prouvé leur efficacité.

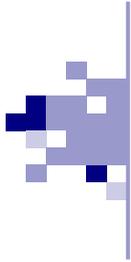
Comme nous l'avons montré au cours de notre analyse, ce sont principalement les formations, initiale et continue qui contribuent à véhiculer ces normes. Nous en sommes donc arrivés à nuancer l'idée que la connaissance ouvragée des enseignants se construirait principalement en référence à leurs expériences de socialisation primaire et secondaire. Certains auteurs comme Lortie (1975) donnaient en effet un poids important à ces sources de socialisation et particulièrement à la scolarisation de l'enseignant pour comprendre la manière dont ils enseignaient. Nos propres analyses nous laissent plutôt penser que ce type d'influence est indirecte dans la mesure où les connaissances et croyances que le futur enseignant s'est forgé au cours de son enfance sont souvent mises à l'épreuve des formations et des ex-

périences de terrain. Notons toutefois que certaines croyances bien tenaces résistent aux formations et influencent directement la connaissance ouvragée des enseignants. Les croyances liées à l'apprentissage des tables de multiplication ou aux pratiques de redoublement en constituent de bons exemples.

Nous avons mis en évidence que la formation initiale occupe une place importante dans le développement de la connaissance ouvragée des enseignants. C'est en effet un moment charnière entre les connaissances et croyances issues des expériences passées et les expériences de terrain à venir. En particulier, nous avons montré le rôle des formations dans la diffusion des normes dominantes dans la culture enseignante. Ces normes, bien qu'elles soient souvent passées au crible des croyances initiales des enseignants, sont pour une large part adoptées par ceux-ci.

A côté de la formation initiale, les collègues et plus largement le lieu de travail contribuent également à façonner la connaissance ouvragée des enseignants. Toutefois, cette influence agit d'une manière différente dans le sens où elle passe d'abord par la pratique (par exemple via l'échange de matériel, de préparation de leçon ou via l'imitation de certaines pratiques). Ce n'est, nous semble-t-il, qu'a posteriori que l'enseignant réfléchit sur cette pratique et qu'il en déduit un certain nombre de principes qui vont venir alimenter sa connaissance ouvragée.

En fait, nous pourrions considérer que la connaissance ouvragée des enseignants, au départ basée sur leurs croyances initiales (issues des expériences de socialisation primaire et secondaire) se développe de deux manières différentes, selon une logique ascendante ou descendante. Le travail quotidien au sein de la classe et de l'école offre aux enseignants toute une série de connaissances pragmatiques qu'ils peuvent s'ils le souhaitent mettre en lien avec



des connaissances théoriques selon une logique ascendante. Nous avons en effet montré que certains enseignants, confrontés à des questionnements sur le terrain, vont chercher des réponses en participant à des formations continues. A l'inverse, les concepts et les cadres théoriques que les enseignants acquièrent en formation relèvent plutôt d'une logique descendante dans la mesure où ils doivent être vérifiés sur le terrain pour prendre sens.

Nous pourrions nous demander si ce processus de construction de la connaissance ouvragée est le même pour tous les enseignants ? Plusieurs chercheurs ont mis en évidence qu'il existerait plusieurs phases au cours de la carrière des enseignants (Huberman, 1987 ; Barrère, 2002). Une première phase d'exploration caractérisée par l'entrée dans le métier, une seconde phase de stabilisation, suivies de phases de remise en question, de crise, puis pour certains d'une phase de désengagement. Pour ces auteurs, ces phases sont similaires chez la grande majorité des enseignants. Ce type d'analyse s'intéresse donc au cycle de vie professionnelle des enseignants et en ce sens pourrait se rapprocher de nos propres analyses. En particulier, nous pourrions nous poser la question de savoir si, à l'instar des phases de carrière, il existerait des phases, relatives à la connaissance ouvragée des enseignants, par

lesquelles la majorité des enseignants passeraient. Pourrait-on par exemple envisager que les enseignants en début de carrière valorisent davantage certaines stratégies pédagogiques ou bien gèrent leur classe d'une façon différente ?

Inévitablement la connaissance ouvragée des enseignants est amenée à évoluer. Nous avons montré que les expériences de terrain jouent un rôle dans la construction de celle-ci. On peut donc facilement imaginer que les années d'expérience font évoluer les enseignants et qu'ils n'ont pas exactement les mêmes conceptions en début et en fin de carrière. Toutefois, nos analyses ne nous ont pas permis de mettre en évidence des stades ou des phases qui caractériseraient tous les enseignants à certaines étapes de leur carrière. Nous plaidons plutôt pour une analyse sous forme de trajectoires individuelles. Bien sûr, nous ne nions pas que l'expérience joue un rôle non négligeable et qu'un enseignant en début de carrière n'est pas le même qu'en fin de carrière mais nous pensons que le rapport à la connaissance est différent pour chacun, en fonction de son vécu et de son histoire personnelle et que l'on peut difficilement conclure que tous les enseignants vivent le même type d'expériences aux différents moments de leur carrière.

Conclusion

L'objectif de ce cahier était d'une part de faire le point sur l'état de la connaissance ouvragée des enseignants de l'école primaire en Belgique francophone et d'autre part d'essayer de comprendre en profondeur comment se construisait et se développait cette connaissance.

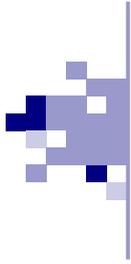
L'analyse de nos données nous a permis de mettre en évidence une très grande homogénéité dans le discours des enseignants. La plupart d'entre eux semblent valoriser les mêmes types de pratiques, suggérant par là l'existence de normes culturelles puissantes qui influenceraient la connaissance ouvragée des enseignants, peu importe leur âge ou le milieu dans lequel ils enseignent. En particulier, nous avons mis en avant l'importance de pratiques telles que la manipulation de matériel, la systématisation et la structuration des apprentissages via des séries d'exercices, la différenciation. Nous avons également montré que la majorité des enseignants attachent une grande importance à donner du sens aux apprentissages et visent l'autonomie des élèves.

En ce qui concerne l'origine de la connaissance ouvragée, nos analyses nous ont permis de confirmer l'idée que cette connaissance se construit très tôt et est souvent influencée par des croyances liées aux expériences familiales et scolaires (socialisation primaire et secondaire). La formation initiale contribue toutefois à déstabiliser certaines de ces croyances initiales et à ancrer de nouvelles connaissances, reflet des normes culturelles en vigueur dans le champ éducatif à une époque bien déterminée. Par la suite, les contraintes liées à la pratique quotidienne et la confrontation avec la connaissance ouvragée d'autres enseignants, plus expérimentés, viendront légitimer ou non les connaissances acquises en cours de formation, amenant ainsi chaque ensei-

gnant à se forger une connaissance ouvragée personnelle qui le guidera dans la pratique de son métier. Cette connaissance ouvragée se construit donc très tôt dans le parcours de l'enseignant mais elle continue à se développer tout au long de sa carrière. Toutes les nouvelles sources de connaissance auxquelles il sera confronté par la suite passeront à travers le filtre de cette connaissance ouvragée avant d'être éventuellement adoptée.

Si nous ne pouvons nier l'impact des croyances initiales et de l'histoire de vie des enseignants, au terme de cette recherche, nous ne pouvons pas conclure que celles-ci ont un poids supérieur dans la formation de la connaissance ouvragée des enseignants. Les formations et la pratique au sein d'une classe et plus largement d'une école jouent également un rôle non négligeable. Nous pensons que l'histoire de chaque enseignant peut être envisagée comme une sorte de trajectoire qui le mène à faire certains choix plutôt que d'autres, à valoriser certaines conceptions plutôt que d'autres mais il ne s'agit surtout pas de présenter ici une vision déterministe : à tout moment, les choix restent ouverts.

Loin de conclure ici que tout se joue lors de la formation initiale, nous pensons néanmoins qu'il s'agit d'un moment crucial dans le parcours des enseignants, à la charnière entre les connaissances et croyances issues de la socialisation primaire et secondaire et les expériences professionnelles. C'est sans doute à ce moment que la connaissance ouvragée des enseignants commence à se construire, en particulier lors des stages, lorsque le futur enseignant est confronté aux réalités de terrain et qu'il peut tester ses connaissances et croyances précoces ainsi que les connaissances qu'il a acquises au cours de la formation.



Bibliographie

- Anderson, J. et al. (2000). Perspectives on learning, thinking and activity. *Educational Researcher*, 29 (4), 11-13.
- Carter, K. (1995). Teaching Stories and Local Understandings. *The Journal of Educational Research*, 88 (6), 326-330
- Carter, K. & Doyle, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. In J. Sikula, T.J Buttery & E. Guyton (Eds). *Handbook of research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 120-142.
- 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.
- Dumay, X (2009). Origins and consequences of schools' organizational culture for student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 45 (4), 523-555
- Dumay, X. (2009). *La coordination du travail dans les établissements d'enseignement primaire*. Thèse de doctoral non publiée. Université Catholique de Louvain.
- Dumay, X et Vause, A. (2008). La vie collective dans les écoles primaire. *Rapport de recherche non publié*.
- 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.
- Grossman, P.L., Smagorinsky, P. & Valencia, S. (1999). Appropriating tools for teaching English: a theoretical framework for research on learning to teach. *American journal of education*, 108 (1), 1-29.
- Holt-Reynolds, D. (1991). *Practicing what we teach*. National Center for Research on Teacher Learning. Research Reports.
<http://ncrtl.msu.edu/http/rreports/html/pdf/rr915.pdf>
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prevision. *Revue Française de Pédagogie*, 86, 5-16
- Maroy, C. (1995). L'analyse qualitative d'entretiens. In Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux J-P., Maroy, C., Ruquoy, D. & de Saint-Georges, P. (Eds). *Pratiques et methods de recherche en sciences sociales*. Univeristé Catholique de Louvain, 83-109.
- Kagan, D.M. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27 (1), 65-90.
- Kellerhals, J., Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Kellerhals, J., Montandon, C., Ritschard, G. & Sardi, M. (1992). Le style éducatif des des parents et l'estime de soi des adolescents. *Revue Française de Sociologie*, 33 (3), 313-333.

Kennedy, M. (1997). Defining an Ideal Teacher Education Program. [Paper prepared for the National Council for Accreditation of Teacher Education, March 1997.](#)

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.

Raymond, D. (2006). En formation à l'enseignement : des savoirs professionnels qui ont une longue histoire. In Y. Lenoir & M-H. Bouillier-Oudot (Eds). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Laval : Presses de l'Université de Laval, 233-260.

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.

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.

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.

Tardif, M. (2007). Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants. In J-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset-Bagnoud & M. Tardif (Eds). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck & Larcier, 171-179.

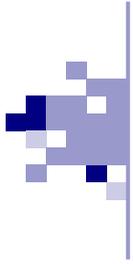
Thompson, L & Fine, G. (1999). Socially shared cognition, affect and behaviour: a review and integration. *Personality and Social Psychology Review*, 3 (4), 278-302.

Vause (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Cahier de recherche en éducation et formation*, 66, 4-26.

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.

Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in organizations*. London : Sage Publications.

Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). A critical analysis on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of educational research*, 68 (2), pp. 130-178.



Annexes

Guide d'entretien

PRÉSENTATION

Pouvez-vous vous présenter ? Me dire qui vous êtes ?

âge
année dans laquelle vous enseignez
année d'ancienneté

PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EN CLASSE

**Pouvez-vous me décrire vos méthodes pédagogiques ? Comment vous faites pour enseigner ?
Quelle est votre manière d'enseigner ?**

Pouvez-vous me relater une **leçon** que vous estimez **réussie** ? **Pourquoi** ?
Pouvez-vous me relater une **leçon** qui n'a **pas atteint ses objectifs** ? **Pourquoi** ?
Quels **conseils** donneriez-vous à un **stagiaire** qui viendrait dans votre classe ?
A quoi faites-vous le plus **attention** lorsque vous donnez cours ? **Pourquoi** ?
Quels types d'**activités** ou d'**exercices** les élèves réalisent-ils en classe ? Qu'est-ce que ce type d'activité apporte aux élèves ?
Quelles **difficultés** rencontrez-vous avec vos **élèves** lorsque vous donnez cours ?

Faites-vous souvent des **dictées** avec vos élèves ? **Pourquoi** ? Comment vous-y prenez-vous ? Quel type de dictées faites-vous ?

Vos élèves doivent-ils apprendre les **tables de multiplication** ? **Pourquoi** ?
Comment fonctionnez-vous lorsque les élèves ne progressent pas tous au même **rythme** ? Pourquoi ?
Que font les élèves qui ont **fini avant** les autres ? **Pourquoi** ?
Comment gérez-vous les élèves qui ont des **difficultés d'apprentissage** ? **Pourquoi** ?
Les élèves sont-ils amenés à **s'entraider** entre eux ? **Pourquoi** ?

Faites-vous fréquemment des **évaluations** ? Qu'estimez-vous important à évaluer ? **Pourquoi** ?
Donnez-vous un **feed-back** aux élèves ? **Individuellement** ? **Collectivement** ?
Donnez-vous des **devoirs** à vos élèves ? **Pourquoi** ? Quel type de devoir ? Avez-vous toujours fonctionné comme cela ?

Jugez-vous important de passer systématiquement par une étape de **synthèse** des apprentissages ?
Pourquoi ? Comment cela se passe ?
Comment vous assurez-vous que tous ont bien **compris** ?
Lorsque vous faites des **exercices** avec vos élèves, comment corrigez-vous ceux-ci ? collectivement ? individuellement ?

Quel est selon vous le rôle d'un bon enseignant ? Pourquoi ?

Quels sont les deux aspects primordiaux auxquels vous êtes attentifs lorsque vous faites la classe ? Où et comment avez-vous acquis ces convictions ?

SOCIALISATION SECONDAIRE

Qu'est-ce qui vous a marqué dans votre parcours scolaire ?

Pourriez-vous me raconter l'un ou l'autre **évènement marquant** de votre scolarité ? Une activité, une interaction avec un enseignant qui vous a particulièrement marqué

Etiez-vous un **bon élève** ?

Preniez-vous **plaisir** à l'école ?

Qu'est-ce qui vous **plaisait** le plus à l'école ? **Pourquoi** ?

Qu'est-ce qui vous **déplaisait** ? **Pourquoi** ?

Avez-vous le souvenir d'un **instituteur exceptionnel**, que ce soit du côté positif ou négatif. Pourriez-vous me raconter une anecdote ou l'autre ?

Comment et pourquoi avez-vous **choisi de devenir enseignant** ?

Pourriez-vous raconter l'un ou l'autre évènement marquant au cours de votre **formation** ou de vos **expériences** ?

Qu'avez-vous surtout **appris** lors de votre **formation** ? Vous vous souvenez de ce qu'on vous apprenait pendant votre formation ? Quel « **modèle d'enseignant** » **valorisait-on** ? Qu'est-ce qu'ils vous disaient de faire, d'être ? Cela a-t-il eu un **effet**, un changement **sur** la manière dont vous **conceviez antérieurement** le métier ?

Pouvez-vous retracer votre **parcours professionnel** ?

Pensez-vous qu'au cours de votre scolarité, en tant qu'élève vous avez rencontré des enseignants qui influencent votre façon d'enseigner aujourd'hui ?

Pensez-vous avoir acquis certains de vos principes pédagogiques lors de votre formation initiale ?

ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL

Quelle influence votre environnement de travail a-t-il sur votre manière de travailler en classe ?

A quel **type d'élèves** êtes-vous confronté ? Pensez-vous que ceux-ci **influencent** votre **manière de travailler** ? En quoi ?

Travailleriez-vous autrement avec d'**autres élèves** ?

Quel est leur **rapport à l'école** ?

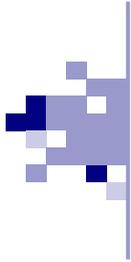
Pensez-vous **travailler** de la **même façon** que vos **collègues** ? Quels collègues (même année, cycle, autre) ?

Avez-vous l'habitude de **réfléchir ensemble** à votre manière de travailler, à la façon dont les élèves apprennent, aux difficultés que vous rencontrez ?

Préparez-vous vos leçons ensemble ?

Y-a-t-il une volonté d'école d'imposer une **ligne de conduite**, une façon **commune** d'enseigner aux enseignants ? Qu'en pensez-vous ?

Vous m'avez parlé de votre façon de travailler, vous sentez-vous **en accord** avec le **programme intégré** ? Quels sont les **documents** que vous utilisez le plus souvent **pour préparer** vos leçons ? PI ? Manuels ? ...



Avez-vous l'habitude de fonctionner en **cycle** et de discuter avec vos collègues quant à la manière de fonctionner au sein du cycle ?

Que pensez-vous du **redoublement** Pensez-vous que c'est une mesure efficace ? Pourquoi ?

Ressentez-vous une forte **pression** à enseigner d'une certaine manière ? Êtes-vous en accord avec cette façon de fonctionner ?

SOCIALISATION PRIMAIRE

Quel rôle l'éducation que vous avez reçue joue-t-elle dans votre manière d'enseigner ?

Est-ce que vous pouvez me parler de vos **parents**, vos **frères** et **sœurs** si vous en aviez ? leur **profession** ? ce qu'ils ont fait comme **étude** ?

Est-ce qu'il y a des **enseignants dans votre famille** ? Est-ce que cela a pu **influencer** votre choix de devenir enseignant ?

Qu'ont pensé vos parents de votre **choix de devenir enseignant** ?

Quel type d'**éducation** avez-vous reçue ? Comment pourriez-vous qualifier cette éducation ?

Quelles étaient les **valeurs** importantes dans votre famille ?

En ce qui concerne l'**autorité**, estimez-vous que vos parents étaient sévères avec vous ?

Estimez-vous que vos parents vous laissaient beaucoup d'**autonomie** ? Vous donnaient-ils des responsabilités ?

Quel type de **relation** aviez-vous avec vos parents ?

Aviez-vous beaucoup d'**activités extrascolaires** ? Vos parents vous stimulaient-ils à entreprendre de telles activités ?

Vos parents **suivaient**-ils votre **scolarité** de près ?

Aviez-vous le souvenir que vos parents vous **aidaient** pour vos **devoirs** ?

Vos parents venaient-ils aux **réunions de parents** ?

Vos parents **accordaient**-ils beaucoup d'**importance** à l'école ? au fait que vous deviez étudier, travailler

...

Pensez-vous que l'éducation que vous avez reçue influence votre façon de vous comporter avec vos élèves aujourd'hui ?

Grille d'analyse

1. Connaissance ouvragée
Stratégies pédagogiques
Socio-constructivisme
Autonomie
Différenciation
Donner du sens aux apprentissages
Drill
Enseignement frontal
Manipulation

Motivation
Pédagogie active
Structuration
Rôle de l'enseignant
Gestion de la classe
Caractéristiques des élèves

2. Origine de la connaissance ouvragée

2.1. Socialisation primaire et secondaire

2.1.1. Education familiale

- Autonomie
- Cohésion
- Ouverture
- Rapport des parents à l'école
- Respect

Rigueur

2.1.2. Scolarisation

- Expériences marquantes
- Expériences négatives

Expériences positives

2.1.3. Loisirs

2.2. Formations initiale et continue

2.2.1. Formation initiale

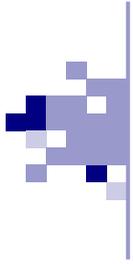
- Choix des études
- Cours théoriques

Stages

2.2.2. Formation continue

2.3. Expérience au sein de l'établissement

- Fonctionnement école
- Outils
- Parcours professionnel
- Public
- Relation avec les parents
- Relation avec les collègues et la direction



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation

Déjà Parus :

Boudrenghien G., Frenay M. et Bourgeois E. (2009) La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : antécédents de l'engagement envers son but de formation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n° 70.

Galand B. (2009) Quelle est la place des pratiques d'enseignement dans la relation entre hétérogénéité des élèves et apprentissages ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°71

Dumay X. (2009) La coordination locale du travail enseignant : une approche par le cadrage. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°72

Dupont J.-P., Carlier G., Gérard P. et Delens C. (2009) Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : revue de la littérature. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°73

De Ketele J.-M. et Freres G. (2009) Les commentaires des enseignants et des élèves : Simples jugements ou processus évaluatifs ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°74

Dupriez V., Monseur C. et Van Campenhoudt M. (2009) Etudier à l'université : le poids des pairs et du capital culturel face aux aspirations d'études. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°75

Dumay X. (2009) Évaluation et accompagnement des établissements en Europe : Diversité et mécanismes d'hybridation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°76

Van Campenhoudt M. et Maroy C. (2010) Les déterminants des aspirations d'études universitaires des jeunes de dernière année secondaire en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°77

Vermandele C., Plaigin C., Dupriez V., Maroy C., Van Campenhoudt M. et Lafontaine D. (2010) Profil des étudiants entamant des études universitaires et analyse des choix d'études. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°78

Marquis N. et Giraldo S. (2010) Médecins et thérapeutes alternatifs. Sur l'usage sociologique et indigène du concept de profession. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°79

Mangez C. (2010) Les évaluations externes des acquis des élèves: Description de dispositifs existants en Belgique francophone. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°80

Vause A. (2010) L'approche vygotkienne pour aider à comprendre la pensée des enseignants. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°81