
Introduction

Sabine Kahn*, **Catherine Delarue-Breton**** & **Georges Ferone*****,

*Université Libre de Bruxelles, CRSE (Centre de Recherche en Sciences de l'Éducation)**
skahn@ulb.ac.be

*Université de Rouen Normandie, DY LIS (Dynamique du langage in situ), EA 7474***
catherine.delarue-breton@univ-rouen.fr

*Université Paris-Est, Créteil, UPEC, Laboratoire CIRCEFT-Escol, EA 4384****
Georges.Ferone@u-pec.fr

Introduction

L'étude des pratiques enseignantes a donné lieu à de nombreux travaux. Les plus anciens, et plus nombreux, relèvent d'une approche positiviste par laquelle il s'agit de repérer les effets des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves. Ce paradigme « processus-produit » est au fondement de nombreux travaux surtout en Amérique du Nord. En Europe, les recherches sur « l'effet maître » s'en sont inspirées. Il s'agit de mettre en relation les résultats scolaires des élèves avec les « pratiques pédagogiques » pour en repérer les caractéristiques, qui donnent des résultats en termes d'évaluation des élèves. Elles procèdent à partir de grilles d'observation et d'enregistrement des interactions de classe, de questionnaires, d'entretiens... (Bressoux, 1994). Des recherches comme celles de Bru (2002) en ont renouvelé le genre en procédant à des observations de pratiques enseignantes in situ. D'autres également ont donné lieu à des modalités originales de recueil des matériaux, comme le « carrousel de l'implication » qui mesure l'implication des élèves dans l'activité plutôt que leurs résultats à des tests (Genelot & Tupin, 2003), comme la mesure de « la distance à la performance attendue » (Maurice, 2008) qui montre que l'enseignant cale ses attentes sur les élèves médians... Sans nier leur apport, on peut en pointer les limites : elles tendent à présenter une version univoque d'une réalité hautement complexe d'autant plus que le contexte scolaire a changé. Ainsi, l'approche par compétences fait, depuis les années 2000, partie du cahier des charges des écoles et complexifie l'attendu des pratiques d'enseignement (Rey & al., 2003) et, sans que cela ne soit lié puisque l'approche par compétences n'a pas nécessairement percolé dans le monde scolaire (Verlinden, 2017), les inégalités scolaires sont en augmentation (CNESCO, 2016).

Plus près de l'objet de ce dossier, les recherches sur la pensée des enseignants (« teacher thinking ») et sur leurs croyances ont connu une belle expansion. Dès les années 1980, elles ont tenté de comprendre « la manière dont les enseignants pensent, connaissent, perçoivent, se représentent leur profession, leur discipline, leur activité et, par extension, sur la manière dont ils réfléchissent aux problèmes quotidiens liés à leur activité d'enseignement, sur la manière dont ils résolvent leurs problèmes, sur leur planification cognitive, leurs convictions, leur histoire personnelle et leur recherche de sens. » (Tochon, 2000, 130) ; tandis que, en ce qui concerne les croyances, il s'est agi d'en comprendre aussi les fondements et les évolutions. Dans la francophonie, « teacher thinking » a aussi été traduit par « représentation » ou « réflexion » (Charlier, Donnay & Viau, 1993), « savoirs » et « conceptions » (Paquay, 2000), nous y reviendrons. Les méthodologies de recueils des matériaux traités par ces recherches sont variées (carnets de bord, rappels stimulés par des vidéos, questionnaires, verbalisations des enseignants pendant leur activité, discussions de groupes, entretiens, métaphores, cartes conceptuelles...). Elles ont permis de pointer les dilemmes rencontrés par les enseignants : quelle flexibilité dans la planification ? Viser l'excellence pour quelques uns ou la réussite de tous ? Donner la priorité à l'avancée du temps didactique ou à l'avancée des élèves ? Privilégier la réponse « correcte » ou la participation de tous ? La visée d'apprentissage ou la libre expression des élèves ? etc.

Ce numéro d'*Éducation & Formation* s'inscrit dans la suite de ces travaux, et vise à mieux comprendre la manière dont les enseignants, quand on les y invite, s'emparent (ou ne s'emparent pas) de ces dilemmes, et les conceptions, doxas ou représentations qui les sous-tendent.

Dans la note de synthèse rédigée sur les croyances des enseignants, Crahay et al. mentionnent que la littérature scientifique, qu'elle soit anglophone ou francophone, emploie toute une palette de termes, qui, bien que pourvus de définitions distinctes, sont peu aisément différenciables, voire se recourent : *théories personnelles, perspectives, conceptions, préconceptions, théories implicites, perceptions, attitudes, dispositions* (Crahay et al., 2010, 86), termes auxquels nous pourrions ajouter *normes, valeurs, principes, doxas* etc. On retrouve cette palette de termes dans les articles de ce dossier, palette qui atteste aussi bien de la variété des cadres théoriques mobilisés (on parle plutôt de *représentations* en psychologie sociale, tandis que les didacticiens parlent davantage de *conceptions* ou *pré conceptions*, par exemple), que de la difficulté à saisir les valeurs, points de vues et autres pensées – hétérogènes et mouvantes – susceptibles de sous-tendre les pratiques pédagogiques, et/ou les discours qui les accompagnent.

Ainsi, si la majorité des articles du dossier qualifient de doxas les « croyances » des enseignants, un des articles recourt au seul terme de représentations.

La première partie de ce dossier, constituée de deux textes, présente des contributions qui cherchent à mieux comprendre les fonctions des doxas, croyances, représentations des enseignants, mais aussi leurs effets sur les pratiques.

Le texte de Bruno Fondeville, qui situe théoriquement la réflexion sur les doxas, cherche à mieux cerner les discours pédagogiques qui « entourent » les pratiques enseignantes, et propose l'idée que ces discours sont gouvernés par des principes pédagogiques s'inscrivant dans une conception des apprentissages plus ou moins inspirée du socioconstructivisme, mettant en avant la nécessité de « rendre les élèves acteurs de leurs

apprentissages », par exemple, ou celle de les faire « manipuler » pour apprendre. Ces principes ne sont pourtant pas toujours les plus favorables aux élèves les plus fragiles ; comment expliquer, dès lors, que ces discours soient récurrents ? Quelle est leur genèse ? Le recours à la notion de *doxa*, entendue à la suite de Pinto (2009) comme évidence, donc non discutée par les acteurs, mais convoquée cependant au sein de l'article pour problématiser les phénomènes de circulation et de transformation des savoirs, permet de montrer dans quelle mesure ces principes revêtent une fonction structurante – de simplification notamment – pour le travail enseignant, devenu aujourd'hui particulièrement complexe. L'exemple du cours magistral, conçu à l'origine pour favoriser le discours des élèves, mais connoté aujourd'hui négativement pour les enseignants qui valorisent le travail personnel et l'autonomie des apprenants, illustre clairement le cheminement des prescriptions génériques, et les impensés pédagogiques qu'elles impliquent.

Dans le même esprit, le texte d'André Simoniadis et de Stéphane Simonian met en évidence le rôle de la connotation négative de la formation à distance dans les difficultés éprouvées par des enseignants d'une Haute École de Travail Social suisse pour transférer une partie de leurs enseignements en présence sur une plateforme *Moodle*, et non celui de l'utilisabilité de la plateforme ou de difficultés liées à l'activité tutorale elle-même. Les auteurs montrent que dans le domaine de la formation au travail social, les représentations sociales des acteurs, entendues à la suite de Moscovici (1961) comme système de valeurs et de pratiques concernant certaines dimensions du milieu social, varient peu entre les différentes catégories de sujets (professeurs titulaires vs assistants, plus âgés vs plus jeunes), et impliquent fortement la dimension de la proximité avec les étudiants, proximité susceptible d'être compromise en formation à distance. La mise au jour de telles représentations sociales invite les auteurs à considérer que ces représentations partagées, qui semblent faire obstacle au tutorat à distance, pourraient être au contraire considérées comme une « base solide à partir de laquelle favoriser l'accessibilité de la modalité à distance ». Ce point de vue s'inscrit dans un ensemble d'études concernant la dimension hédonique des technologies (Mahlke, 2008), impliquant des valeurs culturelles, subjectives et plus largement symboliques, susceptibles d'être à l'origine de normes professionnelles en mouvement.

La seconde partie de l'ouvrage présente les résultats d'une enquête menée dans le cadre du réseau RESEIDA¹. À l'issue d'une série de travaux ayant mis en évidence certains facteurs susceptibles d'expliquer la production des inégalités d'apprentissage, à l'échelle du dispositif pédagogique ou didactique, ou encore des modes de présentation et de régulation des situations d'apprentissage (voir notamment Rochex & Crinon, 2011, Bautier & Rayou, 2011, Delarue-Breton, 2012), les chercheurs du réseau ont constaté de nombreuses récurrences dans les pratiques enseignantes malgré la diversité des lieux d'observation (Alsace, Midi-Pyrénées, Auvergne et Ile de France). Certains modes de faire semblaient partagés par l'ensemble des enseignants du Premier Degré (école fondamentale) ainsi que certains discours qui paraissaient tenir de la *doxa* (pour une définition voir ici même l'article de Bruno Fondeville). L'équipe de l'axe 4 de Reseida (Circulation des savoirs, entre recherche, formation et exercice professionnel) a ainsi mis en place une enquête sur les savoirs, les conceptions et les normes professionnelles, afin d'évaluer dans quelle mesure les enseignants partagent des conceptions du métier et des discours qui justifient des pratiques susceptibles, pour certaines d'entre elles, de créer ou renforcer les inégalités scolaires.

Il s'est agi dans un premier temps d'étudier, dans une approche quantitative, les *doxas* pédagogiques en circulation chez les enseignants. Un questionnaire proposant des situations d'enseignement ordinaires ainsi que des propositions de conduites associées à des justifications (plus ou moins "doxiques") a été élaboré et proposé à cent vingt-huit enseignants. Les réponses proposées pour chaque cas correspondaient à un éventail de conduites susceptibles de représenter des manières de faire que l'on peut retrouver dans les classes.

En effet, si enseigner, c'est faire des choix face à des dilemmes professionnels (Tardif & Lessard, 1999 ; Wanlin & Crahay, 2012), mobiliser des opérations ordinaires de jugement et de raisonnement pratiques et produire des compromis et coordonner des actions (Boltanski et Thévenot, 1991), il a été jugé nécessaire d'amener les enseignants à justifier des conduites (des manières de faire) face à des situations qui appellent des arbitrages (dont les réponses ne vont pas de soi).

Très vite, il est cependant apparu qu'il n'était pas possible de catégoriser a priori ces propositions selon des *doxas* pédagogiques ou didactiques univoques, indépendamment des justifications que peuvent y apporter les sujets de l'enquête. Un espace a donc été ajouté au questionnaire, permettant de justifier librement le choix retenu par le répondant.

¹ Le réseau RE.S.E.I.D.A (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages) a été créé en 2001 à l'initiative d'Élisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex (Escol). Il regroupe plusieurs laboratoires de sciences de l'éducation.

Les données recueillies ont fait l'objet d'analyses quantitatives et qualitatives, avec pour objectifs de mieux comprendre les discours produits dans la sphère professionnelle et de saisir d'éventuelles récurrences susceptibles de nourrir des pratiques scolaires génératrices d'inégalités.

Quatre articles résultent de cette enquête. L'article de Crinon et Ferone présente les objectifs et la méthodologie de l'enquête quantitative. L'objet est d'explorer les conceptions des enseignants du primaire et de repérer celles qui font consensus ou au contraire celles qui apparaissent clivantes, celles qui semblent stables ou qui dépendent du contexte d'enseignement, celles enfin qui semblent propres à un segment de la profession qui partage des caractéristiques communes (expérience d'enseignement, public, fonction particulière).

Crinon et Ferone confirment que plusieurs conceptions apparaissent partagées : la nécessité de faire « émerger les savoirs » par les élèves eux-mêmes, dans les réponses aux questions qui leur sont posées notamment, la participation de tous les élèves, requise lors des différentes activités proposées, et les bienfaits de la différenciation pédagogique. Toutefois, les auteurs montrent que cet apparent consensus cache en réalité des conceptions parfois très différentes notamment sur deux points : le rôle du maître plus ou moins affirmé dans la construction du savoir, et la dimension collective ou individuelle du travail en classe : l'enseignant doit-il privilégier la compréhension collective des situations ou le travail individuel de chaque élève ? Certaines caractéristiques du métier, en particulier les années d'expérience, la fonction de formateur et le fait d'enseigner en maternelle, semblent produire un système articulé de conceptions spécifiques chez les enseignants.

Marlot, Toullec, Sayac et Pironom proposent ensuite une typologie des conceptions sur le travail individuel et collectif des élèves. Elles avancent l'idée que plutôt que de s'inscrire dans des doxas à proprement parler, qui traverseraient l'ensemble du métier, les enseignants s'inscrivent dans un système de croyances qui varie en fonction des types d'élèves tels qu'ils se les représentent, et qui déterminent alors leurs stratégies d'enseignement. Pour les auteures, ce système de croyances à géométrie variable aurait des effets sur la construction des inégalités scolaires.

Bautier, Delarue-Breton et Crinon, à partir des justifications ouvertes proposées par les répondants à l'enquête par questionnaire, analysent les discours des enseignants sur l'école et sur les pratiques de classe, selon une approche qui tente de tenir ensemble dimensions inter et intra discursives. Ils mettent au jour d'une part le fait que lorsque les enseignants semblent massivement choisir un type de réponse, les logiques qui sous-tendent ces réponses identiques sont en réalité fort hétérogènes. D'autre part, ils suggèrent que les discours d'enseignants dont les modalités discursives semblent les plus affirmées traduisent paradoxalement un rapport au métier moins assuré qu'il n'y paraît, et qui semble principalement organisé autour de la prescription institutionnelle ; à l'opposé, les discours qui expriment le doute semblent davantage fondés sur des connaissances sur le métier.

Un autre principe organisateur du discours est mis en évidence dans cette analyse, il est relatif au rôle du maître dans la construction du savoir : soit le métier est centré sur l'enseignant et sur les savoirs, soit la logique de métier place l'élève au centre. Les auteurs remarquent que les enseignants qui affirment l'importance du rôle du maître s'obligent à justifier leur position en démontrant leurs compétences professionnelles relatives à l'analyse réflexive des situations. A l'inverse, les enseignants qui placent l'élève au centre ne ressentent pas cette nécessité, sans doute parce que cette conception est aujourd'hui dominante dans le monde scolaire et l'environnement social de l'école.

L'article de Kahn et Belsack croise analyse quantitative et analyse qualitative en mettant en rapport les positionnements d'enseignants belges sur les trois réponses possibles d'un cas et leurs justifications sur le thème de la pédagogie différenciée. Les auteures montrent que la majorité des enseignants considère que le traitement des difficultés scolaires doit s'opérer à partir de groupes de niveau / de besoin, groupes mis en place soit pendant le déroulement de la séance, soit à l'issue de la séance sous forme de remédiation. L'article met en évidence une conception qui semble partagée par l'ensemble des répondants, à l'exception de deux d'entre eux : celle d'un processus d'enseignement-apprentissage linéaire pour lequel chaque nouvel apprentissage est strictement dépendant des « bases » précédemment construites. Cette conception linéaire de l'apprentissage semble être, pour les auteures, une doxa fondamentale, qui sous-tend la conception de l'élève, de l'apprentissage, de la difficulté scolaire. Elle constitue un obstacle à une pédagogie différenciée ancrée dans le processus d'enseignement-apprentissage : pensée à priori et axée dans une tentative de compréhension de ce qui peut se jouer pour des élèves dans la rencontre avec un nouveau savoir (Kahn, 2010).

Références Bibliographiques

Bautier, É. & Rayou, P. (2011). *Les inégalités d'apprentissages. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.

Becker, H. (2009). *Le travail sociologique*. Frigbourg : Éditions Saint-Paul.

- Boltanski, L. & Thevenot, L. (1991). *De la justification, les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, vol. 108, n°1, 91-137.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, vol. 138, n°1, 63-73.
- Donnay, J., Charlier, E. & Viau, R. (1993). La planification de l'enseignement : Deux approches, deux visions ? Viau, R. (ed.). Sherbrooke : Editions du CRP – faculté d'Education – Université de Sherbrooke, 11-46.
- CNESCO, (2016). Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ? Dossier de synthèse, Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, I., & Laduron I. (2010). Fonction, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, vol. 172, 85-129.
- Delarue-Breton, C. (2012). *Discours scolaire et paradoxe*. Louvain : Academia-L'Harmattan.
- Genelot, S. & Tupin, F. (2003). Dynamiques de classe et efficacité scolaire. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, vol.10, n° 1, 109-130.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Editions de Minuit.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*, Bruxelles : De Boeck.
- Mahlke, S. (2008). *User experience of interaction with technical systems*. Saarbrücken : VDM.
- Maurice, J.-J. (2008). La Distance à la performance attendue : un indicateur des choix de l'enseignant en fonction du potentiel de chaque élève. *Revue française de pédagogie*, vol. 162, 67-79.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Paquay, L. (2000). Donner du sens à la formation continuée in Carlier, G. Renard, J.-P. et Paquay, L. *La formation continue des enseignants : enjeux, innovation et réflexivité*. Bruxelles : De Boeck.
- Pinto, L. (2009). *Le café du commerce des penseurs. À propos de la doxa intellectuelle*. Paris : Éditions du croquant.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S., (2006). Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation, Bruxelles : De Boeck.
- Rochex, J-Y., Crinon, J. (dir.). (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- 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.
- Tochon, F. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. *Revue française de pédagogie*, vol. 133, 129-157.
- Verlinden, D. (2017). *Enseigner et évaluer des compétences : représentations et pratiques déclarées des enseignants de 6ème année primaire ; performances des élèves quinze ans après*. Mémoire de Master. Université Libre de Bruxelles.
- Wanlin, P. & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique*, 6(1), 9-46.

