



HAL
open science

Croyances et connaissances pour enseigner

Marie Gausse

► **To cite this version:**

| Marie Gausse. Croyances et connaissances pour enseigner. 2021. <ensl-05354520>

HAL Id: ensl-05354520

<https://ens-lyon.hal.science/ensl-05354520v1>

Submitted on 10 Dec 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License



L'essentiel pour comprendre les questions éducatives



Marie Gausse

CROYANCES ET CONNAISSANCES POUR ENSEIGNER

La nature des connaissances professionnelles des enseignant-es alimente de nombreux débats au cœur des recherches en éducation. Définir une base de connaissances utilisables pour enseigner semble nécessaire pour améliorer la formation, mais également pour appréhender toutes les dimensions des tâches d'enseignement. Des croyances personnelles aux conceptualisations scientifiques de l'enseignement, comment ces connaissances se construisent-elles ? Comment ces savoirs pluriels s'articulent-ils ? Ces questionnements mettent également en lumière d'autres concepts comme la pratique réflexive ou l'épistémologie personnelle qui permettent de mieux saisir la complexité de l'acte d'enseigner.

→ Les frontières de connaissances

L'une des questions principales posées depuis plusieurs années reste celle des apports des recherches en éducation pour la pratique et la formation. La notion de frontière de connaissances met en évidence les spécificités qui opposent les savoirs issus des recherches d'une part et les savoirs issus de l'expérience d'autre part. Ces frontières sont générées par :

- le manque de langage commun ;
- le manque de représentations partagées ;
- le manque d'intérêts conciliables. (Gausse, 2020).

SAVOIRS SCIENTIFIQUES VS SAVOIRS D'EXPERIENCE ?

Les typologies portant sur les connaissances des enseignant-es s'articulent autour de trois grands types de savoirs : des savoirs disciplinaires, des savoirs didactiques et pédagogiques généraux et des savoirs pratiques issus de l'expérience. Les savoirs scientifiques disciplinaires occupent, du fait de leurs liens avec la constitution des disciplines scolaires, une place centrale dans la formation des enseignant-es depuis la fin du XIX^e siècle. Cet ancrage a pour objectif de garantir la transmission de références savantes et d'énoncés théoriques, validés, factuels, nécessaires à la formation des futur-es citoyen-nes, mais ne garantit pas pour autant leur apprentissage.

La formation initiale des enseignant-es repose encore principalement sur une formation disciplinaire ; mais depuis les années 1990, des approches différentes de l'enseignement ont pris en considération les recherches sur la transposition didactique des savoirs, c'est-à-dire la transformation des connaissances universitaires en savoirs enseignables (Jorro & Tutiaux-Guillon, 2015).

À ces éléments de connaissance apportés en formation initiale s'ajoutent des savoirs procéduraux (guides d'action à mettre en œuvre dans des situations spécifiques garantissant une forme d'efficacité) et des savoirs plus généraux, issus de l'expérience. Ceux-ci se constituent tout au long de la vie, fruits de l'éducation familiale, des normes éducatives en vigueur, des expériences vécues au sein de l'établissement scolaire (Vause, 2009). La combinaison des connaissances scientifiques, professionnelles et d'expérience constitue ainsi le maillage d'une « **connaissance ouvragée** » dont les éléments sont transposés dans l'épreuve du travail, s'actualisent dans l'action et interagissent en continu.

Ces formes de connaissances et de savoirs incluant perceptions, représentations, préjugés, théories implicites et épistémologie personnelle, associent un ensemble de concepts que nous regroupons ici sous le terme de « **croyances enseignantes** ».



RECHERCHES

PRATIQUES

« Ces croyances [...] constituent un réservoir de valeurs et de préjugés sur lesquels les enseignants s'appuient pour agir en situation et pour justifier leur action. (Vause, 2009) »

→ La connaissance ouvragée (*working knowledge* ou *craft knowledge*, Kennedy, 1983)

La connaissance ouvragée est un ensemble de connaissances, vaste et polymorphe, qui comprend l'expérience, les croyances, les intérêts et diverses formes de faits éprouvés sur le terrain. C'est une connaissance ou un savoir-faire artisanal, situé et implicite, un savoir-faire technique, acquis par une réflexion critique sur le métier d'enseignant·e.



→ Épistémologie personnelle et conceptions de l'enseignement

L'épistémologie personnelle des enseignant·es – qui trouve ses origines dans les théories sur le développement cognitif, en particulier issues des travaux de Piaget – portent sur la façon dont une personne interprète, transforme et s'approprié des connaissances (scientifiques ou non) qu'elle cherche à valider via un système de jugements de valeurs et de véracité qui lui est propre. Ce système lui permet d'analyser et d'intégrer ses propres expériences éducatives en développant des conceptions personnelles sur l'enseignement. Différents courants de recherche sur l'épistémologie personnelle se focalisent sur :

- l'épistémologie conçue selon les modèles développementaux ;
- l'épistémologie conçue comme un système de croyances plus ou moins indépendantes ;
- l'épistémologie conçue comme un système de croyances organisées en théories ;
- l'épistémologie perçue dans une approche accordant une place centrale aux ressources (typologie issue de Crahay & Fagnant, 2007).

SUR QUOI PORTENT LES CROYANCES ENSEIGNANTES ?

Les croyances des enseignant·es couvrent généralement trois grands domaines : le développement cognitif des enfants (par exemple les compétences cognitives sont-elles innées ou acquises ?), les théories d'enseignement-apprentissage (entre autres l'opposition récurrente entre les théories d'apprentissage dites « constructivistes » et « explicites ») et les finalités éducatives et les missions de l'école (l'école sert-elle à développer l'esprit critique des élèves, à obtenir une mention au baccalauréat, à pouvoir suivre un cursus universitaire ou bien à s'insérer sur le marché du travail ?).

Les croyances peuvent opérer comme des **doxas pédagogiques**, certitudes partagées parmi une majorité d'enseignant·es dont ni le bienfondé ni l'efficacité ne sont remises en question. Elles constituent des condensés de significations parfois socialement utiles pour justifier des pratiques et des modalités d'enseignement. C'est le cas par exemple du travail en groupe ou coopératif qui spontanément semble bénéfique pour la réussite des élèves, mais dont l'efficacité n'est pas mesurable en bloc et dont les conditions d'organisation pour en faire un levier au service des apprentissages sont encore débattues : il subsiste un écart entre un idée prometteuse et sa mise en œuvre complexe dans la classe.

“ Les croyances des enseignants constituent une forme de connaissances personnelles généralement définies comme des hypothèses implicites à propos des élèves, de l'apprentissage, des classes et des matières à enseigner. (Vause, 2009) ”

POURQUOI CES CROYANCES JOUENT-ELLES UN RÔLE IMPORTANT ?

Si la formation initiale vise à transmettre les gestes et outils du métier, c'est aux enseignant·es qu'il revient de les mobiliser dans des situations inédites, souvent éloignées du contexte de formation (Altet, 2004). Elles et ils exercent leur métier pris·es dans les tensions entre connaissances disciplinaires connaissances acquises par l'expérience et conceptions personnelles de ce qu'est l'enseignement-apprentissage. Selon Crahay *et al.* (2010), ces croyances servent donc tout d'abord aux enseignant·es à donner du sens aux expériences vécues au sein d'une institution scolaire empreinte de contradictions et d'injonctions paradoxales : différencier l'enseignement tout en gardant le contrôle de la classe, tenir compte des intérêts de chaque élève tout en construisant un socle commun de connaissances, etc. Elles les aideraient aussi à se doter d'un cadre professionnel de compréhension ou de référence cohérent avec leur vision du métier et de leurs missions, soutenant la construction de leur identité sociale, professionnelle et personnelle. Enfin, elles leur permettraient de justifier et d'expliquer des comportements ou des décisions, face à des critiques des familles ou de leur hiérarchie sur leurs pratiques.

“ Il s'agit donc d'une connaissance multidimensionnelle incorporant des éléments relatifs à l'identité personnelle et professionnelle de l'enseignant, à sa situation socioprofessionnelle, à son travail quotidien dans l'école et la classe. (Tardif & Lessard, 1999) ”

Néanmoins, si utile soit-il, ce système de croyances peut être à l'origine d'un repli vers une vision de l'enseignement parfois éloignée des savoirs plus théoriques présentés en formation initiale et être un frein à leur **développement professionnel**. Des travaux de recherche sur les représentations des jeunes enseignant·es (Desjardins, 2012, Altet, 2012) montrent en effet qu'elles et ils attendent plus des « recettes » pour faire face aux difficultés du métier que des apports théoriques peu directement transposables en classe, mais nécessaires à l'analyse et à l'évolution de leurs pratiques.

UNE RESISTANCE AU CHANGEMENT DÈS L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER ?

Les interrelations entre croyances, connaissances et savoirs théoriques influencent les représentations des enseignant-es sur ce que signifie enseigner et apprendre, et donc leurs pratiques et leur développement professionnel. Le manque d'impact des dispositifs de formation initiale et continue sur l'évolution de ces croyances vers des connaissances plus ancrées dans des savoirs théoriques robustes sur leur métier questionne leurs modes de présentation (la présentation décontextualisée de savoirs théoriques pourrait engendrer voire renforcer une forme de résistance à leur égard) et leur pertinence. La prise en compte des croyances initiales des enseignant-es, en encourageant l'expression et l'analyse, ainsi que leur confrontation à des cas concrets d'enseignement semblent nécessaires pour déstabiliser ces croyances.

Les cours dispensés en formation initiale seraient ainsi de peu d'effets sur les doxas des futurs enseignants qui sont aussi des croyances. Celles-ci remontent souvent à l'enfance et, tôt intégrées dans la structure cognitive des individus, elles deviennent difficiles à déloger tandis que les croyances nouvellement acquises sont plus vulnérables au changement. Mieux connaître la nature de ces doxas, leurs conditions d'apparition et de développement s'impose alors à qui estime qu'enseigner est un métier qui s'apprend. (Rayou, 2018)

LA RÉFLEXION ET L'ANALYSE POUR FAIRE ÉVOLUER LES CROYANCES

Le processus de professionnalisation du corps enseignant c'est-à-dire l'évolution structurelle du métier (conceptions des méthodes, moyens pour atteindre des objectifs, respect d'une éthique professionnelle) passe par une réflexion sur les pratiques, notamment en formation initiale, puis sur l'évolution des gestes professionnels existants. Si l'introduction du concept de **pratique réflexive** remonte au milieu des années 1980 (Schön, 1983), les points de vue théoriques sur cette réflexion sont multiples. Perrenoud (2013) définit la posture réflexive comme la pratique d'un retour analytique et critique sur ses pensées et actions professionnelles. Il s'agit d'un travail mental, individuel ou collectif, pendant lequel l'enseignant-e analyse son propre processus de pensée et d'action.

Même si les théories développées par Schön font toujours débat, la réflexion posée comme élément essentiel de l'activité d'enseigner semble largement acceptée à condition qu'elle s'inscrive dans trois logiques d'analyse des pratiques :

- une logique de développement identitaire (identité « vécue ») ;
- une logique de développement des compétences (identité « agie ») ;
- une logique de transfert des savoirs et de pratiques de référence organisées (identité « sue »).

L'adossement d'une réflexivité collective à l'analyse de l'activité réelle des enseignant-es engagerait ainsi une démarche de transformation des représentations et de structuration des savoirs (Wittorski 2003, selon Altet, 2004).

Dans un processus de professionnalisation des enseignants, l'analyse de pratiques a pour objectif de former des praticiens réflexifs, capables d'analyser leur pratique et de la transformer en savoirs professionnels communicables. (Altet, 2004)

→ Doxas, croyances, certitudes, préjugés...

Au-delà des multiples définitions de la notion de croyance, la psychologue de l'éducation Anne Vause en a retenu trois constantes (2009) :

- les croyances de ne se modifient pas, ou très peu et rarement en profondeur ;
- elles sont généralement associées à une conception de l'enseignement/apprentissage ;
- elles revêtent un caractère individuel dû aux convictions propres à chaque enseignant-e.



→ La pratique réflexive

Pour Schön, la pratique réflexive est un processus de réflexion structurée, orienté vers la résolution d'une situation problématique par le biais de sa conceptualisation :

- la pratique réflexive est développée dans l'action, marque du caractère professionnel d'une activité ;
- à l'inverse d'une logique applicationniste (de la théorie vers l'action), c'est l'action qui guide la conceptualisation des connaissances.

structurer transformer
mettre en évidence
observer **analyser** résoudre
interpréter évaluer **penser**
améliorer apprendre
examiner évoluer agir favoriser
croire **conceptualiser**
reformuler changer décider
raisonner **réfléchir**

Termes utilisés dans la littérature de recherche sur la réflexion (Beauchamp, 2012).



QUELQUES RÉFÉRENCES POUR ALLER PLUS LOIN

Pour citer cet Edubref :

Gausse Marie (2021). Croyances et connaissances pour enseigner. *Edubref*, mars. Lyon : ENS de Lyon. <https://edupass.hypotheses.org/?p=2155>

BIBLIOGRAPHIE

- **Altet Marguerite (2004).** L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action. *Éducation Permanente*, n° 160, 2004, p. 101-110.
- **Beauchamp Catherine (2012).** Un cadre conceptuel pour mieux comprendre la littérature sur la réflexion en enseignement. In Tardif Maurice et al. (dir.), *Le virage réflexif en éducation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. (p. 21-45).
- **Boraita Fanny & Crahay, Marcel (2013).** Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiales et, si oui, comment ? *Revue française de pédagogie*, n° 183, p. 99-158.
- **Crahay Marcel et al. (2010).** Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, n° 172, p. 85-129.
- **Crahay Marcel & Fagnant Annick (2007).** À propos de l'épistémologie personnelle : un état des recherches anglo-saxonnes. *Revue française de pédagogie*, n° 161, p. 79-117.
- **Desjardins Julie (2013).** Des étudiants résistants ? Mais qu'en est-il des dispositifs de formation ? In Altet Marguerite et al. (dir.), *Former des enseignants réflexifs*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 21-38.
- **Fondeville Bruno (2018).** Genèse et fonctions des doxas pédagogiques. *Éducation & Formation*, n° e310.
- **Gausse Marie (2020).** *Les pratiques enseignantes face aux recherches*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 132, février. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <https://edupass.hypotheses.org/1950>
- **Kennedy Mary M. (2006).** Knowledge and Vision in Teaching. *Journal of Teacher Education*, vol. 57, n° 3, p 205-211.
- **Lenoir Yves (2008).** Les finalités en éducation : un cadre conceptuel pour cerner les positionnements épistémologiques et axiologiques. In Daniel Favre et al. (dir.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 39-53.
- **Perrenoud Philippe (2013).** La blessure la plus rapprochée du soleil. Former des enseignants réflexifs ? In Marguerite Altet et al. (dir.), *Former des enseignants réflexifs*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 79-94.
- **Perrenoud Philippe et al. (2008).** Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle : intégration ou déni mutuel ? In Hélène Hensler & Olivier Dezutter (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 7-20.
- **Saussez Frédéric & Paquay Léopold (2004).** Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire ? In Claude Lessard et al. (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 115-138.
- **Tardif Maurice & Lessard Claude (1999).** *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Laval : Presses de l'Université de Laval.
- **Tardif Maurice & Lessard Claude (2004).** *La profession d'enseignant aujourd'hui : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- **Therriault Geneviève et al. (2015).** Croyances épistémologiques et rapports aux savoirs de futurs enseignants de sciences et de sciences humaines : quelles relations avec les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage ? In Valérie Vincent & Marie-France Carnus (dir.), *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 111-126.
- **Vause Anne (2010).** Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants. *Les Cahiers de Recherche en éducation et formation*, n° 82.
- **Vause Anne (2009).** Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les Cahiers de Recherche en éducation et formation*, n°34.
- **Wanlin Philippe et al. (2019).** Enseignants en formation : croyances épistémiques et conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement. *Recherche & formation*, n° 90, p. 119-134.
- **Witterski Richard (2003).** *Analyse de pratiques et professionnalisation*. Rennes : IUFM de Rennes.

NUMÉROS SPÉCIAUX DE REVUES

- Croyances et pratiques professionnelles des enseignants. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 84, 2020 : <https://journals.openedition.org/ries/9498>
- Les enseignants et leur métier : entre doxas et incertitudes. *Éducation & Formation*, n° e-310, 2018 : <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=30&page=3>
- L'analyse des pratiques (1). *Éducation Permanente*, n°160, 2004 : http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=160



ÉDUBREF MARS 2021 :

Équipe Veille & Analyses de l'Institut français de l'Éducation | ENS de Lyon - 15 parvis René Descartes - BP 7000 - 69342 Lyon cedex 07.
Site web : <http://ife.ens-lyon.fr/ife> • E-mail : veille.scientifique@ens-lyon.fr • Directeur de la publication et de rédaction : © École normale supérieure de Lyon • Graphisme & illustrations : Bruno Fouquet, 06 76 17 79 28.

