

L'impact de la formation initiale sur la connaissance ouvragée des enseignants de l'école primaire

Résumé : Le présent article a pour objectif de mettre en évidence comment la formation initiale des enseignants contribue à faire évoluer leurs croyances et connaissances relatives à l'acte d'enseigner. Sur base d'une revue de littérature nous montrons en effet que les futurs enseignants présentent la particularité d'entamer leur formation avec une connaissance préalable du métier. Celle-ci s'alimente principalement de leurs propres expériences en tant qu'élèves. Sur base de l'analyse d'entretiens d'étudiants et d'enseignants à propos de leur formation, nous tentons ensuite de montrer quels sont les facteurs qui permettent aux étudiants de faire évoluer ces conceptions initiales.

Mots clés : formation initiale, connaissances et croyances, enseignement primaire

Introduction

Cet article s'attache à comprendre comment la formation initiale des enseignants contribue à façonner leurs connaissances relatives à l'acte d'enseigner. Beaucoup de recherches tendent à montrer que les croyances avec lesquelles les enseignants entament leur formation seraient tellement robustes que la formation ne peut induire que peu de changement. Tous les enseignants présentent en effet la particularité d'entamer leur formation avec une connaissance préalable de leur futur métier. Les nombreuses heures passées sur les bancs de l'école les ont familiarisés avec le monde scolaire et l'observation des pratiques de leurs enseignants a contribué à forger leurs conceptions du métier. Ils entrent donc en formation avec toute une série de croyances bien établies relatives à l'enseignement et à l'apprentissage.

Face à ces croyances initiales, les chercheurs ont mis en évidence que les dispositifs de formation ne peuvent pas grand-chose. Peu d'étudiants modifient réellement leurs croyances au cours de leur formation. Et si ils y parviennent, il s'agit souvent de changements de surface que l'expérience de terrain viendra effacer. Une fois dans la pratique, face aux exigences du métier, les chercheurs ont en effet montré que les enseignants reviennent souvent vers leurs croyances initiales.

Sur base d'entretiens qualitatifs menés auprès d'enseignants de l'école primaire et de futurs enseignants, en dernière année de formation, nous tentons dans un premier temps d'identifier les croyances avec lesquelles les enseignants entament leur formation. Dans un second temps, nous nous penchons sur l'apport spécifique de la formation initiale et essayons de voir en quoi celle-ci permet, ou pas, de faire évoluer ces croyances vers les connaissances véhiculées dans le monde éducatif. A l'aide de la théorie piagétienne du conflit cognitif, nous mettons en évidence certaines pratiques susceptibles de susciter chez les étudiants une remise en question de leurs croyances initiales et une recherche de nouvelles connaissances.

Des croyances et connaissances qui évoluent ?

La littérature relative aux cognitions des enseignants est abondante et peu consensuelle (Pajares, 1992 ; Kagan, 1992). Pour résumer cette littérature, nous nous appuyons principalement sur les deux concepts les plus fréquemment cités : les croyances et les connaissances (Vause, 2009). Nous commençons par décrire les croyances avec lesquelles les futurs enseignants entament leur formation, croyances qui sont fortement teintées par leur parcours personnel, pour ensuite nous intéresser à l'impact de la formation initiale dans l'acquisition de nouvelles connaissances. Ce faisant, nous postulons que croyances et connaissances peuvent changer et évoluer. Nous nous appuyons sur la théorie développementale de Piaget pour essayer de comprendre cette évolution.

Des croyances tenaces

Les croyances font référence aux idées et convictions que les individus se sont forgées tout au long de leur vie, au fil de leurs expériences, sans pour autant qu'ils aient pu tester empiriquement leur véracité. En particulier, dans le cas des enseignants, le fait qu'ils aient eu l'occasion d'expérimenter le système scolaire au cours de leur enfance implique qu'ils entament leur formation avec un certain nombre de croyances relatives à l'enseignement et à l'apprentissage. Elles ont donc un caractère fortement idiosyncrasique. Notons que certaines croyances sont partagées par un grand nombre d'individus, comme s'il s'agissait de normes tacites auxquelles tous adhèrent sans pour autant qu'elles aient pu être validées. Beaucoup d'enseignants sont par exemple convaincus du bienfondé du redoublement car c'est une pratique qu'ils ont toujours connue, même si aucune étude n'a pu démontrer l'efficacité réelle de ce type de pratique.

Plusieurs chercheurs ont montré que les croyances sont généralement assez tenaces et que plus l'individu les acquiert jeune, plus il est difficile de les modifier (Kagan, 1992). Dans le cas des enseignants, on peut donc aisément concevoir que les croyances qu'ils se sont forgées au fil de leur scolarité, c'est-à-dire généralement entre 3 et 18 ans, sont particulièrement robustes et résistantes au changement. Lortie (1975) s'est particulièrement intéressé à ce phénomène et il explique que les nombreuses heures que les enseignants ont passées en classe pendant leur enfance laisseraient des traces indélébiles sur leur conception du métier. A la suite de ce sociologue, plusieurs chercheurs en sciences de l'éducation se sont penchés sur l'impact de la scolarité des enseignants sur la construction de leurs connaissances relatives à l'enseignement et à l'apprentissage (pour une synthèse voir Richardson, 1996). Il ressort de leurs travaux que la plupart des enseignants entament leur formation avec une idée assez précise du type d'enseignant qu'ils seront, et, se basant sur leurs propres expériences d'élèves, sur la manière dont leurs élèves réagiront à leur enseignement (Kennedy, 1997 ; Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998). Par exemple, les futurs enseignants minimisent souvent, voire ignorent les différences entre élèves ainsi que les difficultés potentielles des élèves dans la mesure où ils n'ont pas eux-mêmes été confrontés à ce phénomène (Raymond, 2006).

Par ailleurs, la majorité des futurs enseignants sont assez confiants quant à leur capacité à enseigner, à tel point que Weinstein (1988, cité par Crahay et al., 2010) parle d'« optimisme irréaliste ». Beaucoup d'entre eux pensent que la formation ne peut pas leur apprendre grand-chose et ce sont surtout les expériences de stage qui ont de l'intérêt à leurs yeux (Richardson, 1996). La plupart des étudiants conçoivent le métier d'enseignant comme un métier assez simple et estiment qu'ils possèdent les aptitudes requises pour l'exercer. L'étude de Montgomery, Legault, Gauthier et Bujold (1999) confirme cette impression. Sur base de questionnaires distribués, à leur entrée en formation, à 431 étudiants canadiens se destinant à devenir enseignant dans l'enseignement primaire ou secondaire, 94,2 % s'estiment globalement plus compétents qu'un enseignant débutant. Toutefois les auteurs nuancent l'idée d'optimisme irréaliste dans le sens où ce sentiment de compétence s'exprime surtout par rapport à des habiletés liées aux relations avec les élèves telles que avoir de bonnes relations, être sensible aux besoins, savoir motiver les élèves et moins par rapport à des activités qui demandent un savoir-faire plus spécialisé comme gérer efficacement la classe, évaluer les apprentissages, gérer les élèves difficiles et planifier les activités d'apprentissages. Les conclusions de Wideen et al. (1998) et de Brookhart et Freeman (1992) vont dans le même sens et montrent 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.

En ce qui concerne l'aspect pédagogique, précisément, les études montrent que les futurs enseignants ont souvent une vision assez passive et transmissive de l'apprentissage. Ils considèrent que ce sont les enseignants qui possèdent le savoir et qu'ils doivent le transmettre aux élèves, qui eux ne connaissent rien (Richardson, 1996). En somme, il existerait une solution pour chaque problème et l'enseignant aurait pour mission de donner cette solution à ses élèves et de s'assurer qu'ils la retiennent (Holt-Reynolds, 1991 ; Richardson, 1996). Dans cette perspective, l'apprentissage consiste simplement à mémoriser la nouvelle connaissance.

La possibilité d'acquérir de nouvelles connaissances

Malgré la robustesse de ces croyances, les dispositifs de formation font le pari que les futurs enseignants et les enseignants sont susceptibles d'acquérir de nouvelles connaissances. En quoi celles-ci diffèrent-elles des croyances ? Les connaissances sont de l'ordre du savoir, vérifié et validé empiriquement. Chez les enseignants, la littérature distingue souvent deux types de connaissances : les connaissances pragmatiques et les connaissances théoriques (Vause, 2009). Les connaissances pragmatiques sont directement liées au travail des enseignants et susceptibles d'applications pratiques sur le terrain. Il s'agit des rituels et routines que l'enseignant mobilise continuellement au quotidien. Ce type de connaissance s'acquiert principalement lors des stages pendant la formation puis tout au long des expériences professionnelles des enseignants. Elles sont donc tout à fait personnelles et dépendent des expériences de chacun mais il est plus que probable qu'il existe, au sein du corps enseignants, un stock de connaissances

pragmatiques qu'ils s'échangent entre eux.

Les connaissances théoriques sont, elles, non seulement validées empiriquement mais également reconnues sur le plan scientifique et il s'en dégage généralement une forme de consensus. Ce type de connaissances s'acquiert le plus souvent dans le cadre de la formation des enseignants. Malglaive (1990) propose de distinguer les connaissances théoriques des connaissances procédurales, c'est-à-dire des connaissances relatives à la manière d'utiliser la connaissance théorique. En effet, d'après cet auteur, les connaissances théoriques ont pour objectif de « faire connaître » et non de « faire faire ». En d'autres termes nous dit Malglaive (1990), le savoir théorique « *n'indique rien des finalités que doit poursuivre l'action, pas plus qu'il ne fixe en lui-même les moyens de les atteindre* » (p. 70). Cette distinction nous paraît relativement importante dans le cas de la formation des enseignants. En effet, à côté des connaissances théoriques qui leur sont enseignées, il y a de fortes chances qu'ils soient également confrontés à des connaissances procédurales, leur indiquant justement comment se servir de leurs connaissances théoriques en situation d'enseignement.

Les chercheurs qui se sont intéressés au rôle des dispositifs de formation dans la transformation des croyances et l'acquisition de nouvelles connaissances tirent des conclusions plutôt pessimistes¹. La persistance des croyances serait en effet telle que plusieurs recherches, menées dans le contexte nord-américain, tendent à montrer un effet quasi nul des formations (Richardson, 1996 ; Wideen et al., 1998). Richardson et Placier (2001) ont recensé un grand nombre de recherches s'étant intéressées au rôle des formations pour faire évoluer les croyances des enseignants et constatent que la majorité des études concluent à une grande difficulté voire une incapacité des formations à provoquer un changement cognitif chez les enseignants. Les croyances avec lesquelles les étudiants entrent en formation agiraient comme des filtres, sélectionnant et conditionnant ce que les étudiants retiennent et la manière dont ils apprennent (Richardson, 1996 ; Kennedy, 1997).

L'étude de Holt-Reynolds (1991) montre bien à quel point les croyances initiales des futurs enseignants les freinent dans l'acquisition de nouvelles connaissances. A travers des entretiens menés avec neuf étudiants, elle a constaté que ceux-ci mobilisent principalement des croyances à propos de l'enseignement et de l'apprentissage issues de leurs propres expériences. Ces croyances sont souvent en contradiction avec l'approche constructiviste véhiculée par leurs formateurs. Elle montre par exemple que la manière dont les étudiants et leur formateur conçoivent les termes « actif-passif » est tout à fait différente. Pour le formateur, rendre les élèves actifs au cours de l'apprentissage consiste à les engager dans la construction de connaissances. Les étudiants envisagent eux le terme actif comme étant simplement l'inverse du terme passif. Dès lors, rendre les élèves actifs consiste simplement à les faire participer. Ils considèrent que si les élèves sont passifs, c'est parce qu'ils s'ennuient. Il y a donc lieu de rendre l'apprentissage attrayant. Mais pour eux, un cours magistral peut être tout à fait attrayant pour autant qu'il s'appuie

¹ Notons que bon nombre d'études s'étant penchées sur la formation initiale des enseignants étudient surtout la capacité de celle-ci à implanter des connaissances de type constructiviste chez des étudiants fortement marqués par un apprentissage plutôt traditionnel (Richardson et Placier, 2001).

sur une matière amusante. Cette divergence se répercute ensuite sur la manière d'envisager les stratégies pédagogiques. Pour le formateur, faire travailler les élèves seuls ou en groupes leur permet de devenir des apprenants autonomes, d'apprendre une procédure, une manière de raisonner. Pour les futurs enseignants ce type de dispositif permet simplement de rompre la routine, de proposer quelque chose de différent et ainsi de stimuler la motivation des élèves (Holt-Reynolds, 1991).

Toutefois, même si les croyances des étudiants constituent un frein puissant, quelques chercheurs ont montré que dans certains cas, la formation permet aux étudiants d'acquérir de nouvelles connaissances. Dans sa revue de littérature, Richardson (1996) constate que les effets des programmes de formation ne sont pas toujours les mêmes, certains conduisant à une évolution des croyances, d'autres pas. Par ailleurs, tous les étudiants ne sont pas touchés de la même manière par la formation qui leur est dispensée et enfin certaines croyances semblent plus difficiles à modifier que d'autres. De manière générale, il ressort de sa revue de littérature que les changements sont beaucoup plus rares lors des formations initiales que lors des formations continues. Elle avance deux hypothèses pour expliquer cette résistance au changement au cours de la formation initiale. D'une part, beaucoup de formations font l'impasse sur les croyances des étudiants et cette absence de confrontation avec leurs propres croyances impliquerait qu'elles persistent dans l'esprit de l'étudiant. D'autre part, cette absence de changement pourrait être liée au manque d'expérience des étudiants et par là au faible développement de leurs connaissances pragmatiques. Plusieurs chercheurs considèrent en effet que seule la pratique est efficace pour modifier les croyances dans la mesure où l'enseignant peut ainsi confronter ses croyances aux réalités du terrain et de cette façon les faire éventuellement évoluer. Les croyances que possèdent les étudiants en entamant leur formation n'ayant pas encore pu être testées, ils ne sont pas conscients du rôle qu'elles jouent sur leur activité d'enseignant (Richardson, 1996). Les études faisant état d'une évolution des croyances des étudiants lorsqu'ils entament leurs stages et sont confrontés à la réalité du terrain, corroborent cette hypothèse (Carter, 1990, cité par Munby et al., 2002). Sur base de ces conclusions, certains auteurs prônent l'implication des étudiants dans le monde du travail dès leur entrée en formation. Russell (1995, cité par Richardson et Placier, 2001) constate que les étudiants qui ont débuté leur formation par neuf semaines de stage se posent davantage de questions que ceux qui ont directement été impliqués dans un programme théorique.

Toutefois, cette influence positive des stages est nuancée par d'autres chercheurs. Leavy, Mc Sorley et Boté (2007) ont étudié l'évolution des croyances des enseignants à propos de l'enseignement et de l'apprentissage à travers l'expression de leurs métaphores sur le sujet. Ils se sont adressés à deux cohortes d'étudiants : les uns ayant suivi un programme constitué uniquement de cours théoriques et les autres un programme alternant cours théoriques et stages. Ils montrent qu'en début de formation, à peu près la moitié des étudiants de leur échantillon mobilisent des métaphores de type behavioriste pour décrire leurs conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement et seulement un quart utilisent des métaphores de type socioconstructivistes, confirmant ainsi l'idée que les étudiants ont une vision de l'enseignement plutôt passive et transmissive. En fin de formation, les chercheurs constatent que les étudiants ayant suivi le programme alternant stages et cours

théoriques utilisent encore majoritairement des métaphores behavioristes pour décrire l'enseignement et l'apprentissage alors que les étudiants de l'autre cohorte, qui n'ont pas eu de stages, utilisent davantage de métaphores socioconstructivistes. Les chercheurs concluent dès lors que si la formation théorique a réussi à implémenter de nouvelles connaissances et à faire évoluer les croyances des étudiants, celles-ci sont souvent anéanties par les stages. Ils font l'hypothèse qu'une fois sur le terrain, lorsqu'ils sont confrontés à la complexité du métier, les étudiants ont tendance à retourner vers leurs anciennes croyances, comme si la formation n'avait été qu'une parenthèse dont ils ne tiendraient pas compte dans la pratique. Les conclusions de Cochran-Smith (1991, cité par Crahay et al., 2010) vont dans le même sens, cet auteur considérant que les expériences sur le terrain tendraient plutôt à renforcer les croyances issues de la propre scolarisation des enseignants. En conséquence Leavy et al. (2007) insistent sur l'importance d'offrir aux étudiants de réelles opportunités de faire des liens entre les concepts présentés lors des cours et les réalités du terrain. Ils estiment qu'il y a une réelle urgence à former des praticiens réflexifs.

Une perspective piagétienne pour comprendre l'acquisition des connaissances nouvelles

Pour comprendre comment les étudiants peuvent acquérir de nouvelles connaissances malgré la robustesse de leurs croyances, la théorie piagétienne nous semble fournir des pistes d'analyse intéressantes. Dans la théorie piagétienne, la genèse des structures cognitives et leurs transformations successives s'inscrivent dans un processus continu de recherche d'équilibre entre le sujet et son milieu. Piaget parle d'« équilibration » pour désigner ce processus dynamique de quête d'équilibre. Ce processus est lui-même constitué de deux processus fondamentaux, distincts mais fonctionnellement indissociables : l'« assimilation » et l'« accommodation ». Face à une information nouvelle, l'individu a deux possibilités : soit la nouvelle information est compatible avec sa structure d'accueil (c'est ainsi que Piaget désigne la structure cognitive qui accueille une nouvelle information) et il se l'approprie simplement sans qu'elle ne modifie cette structure d'accueil, Piaget parle dans ce cas d'assimilation. Soit il modifie sa structure d'accueil pour la rendre compatible avec la nouvelle information, Piaget parle dans ce cas d'accommodation. Le mécanisme d'accommodation traduit donc l'activité de transformation exercée par le milieu sur le sujet. En effet, l'incorporation de données nouvelles de l'environnement dans une structure d'accueil donnée s'accompagne nécessairement à un moment donné d'une transformation progressive de celle-ci en une structure nouvelle, plus adaptée aux caractéristiques propres des éléments à assimiler (Bourgeois et Nizet, 1997).

La théorie piagétienne suppose toutefois qu'une structure puisse trouver provisoirement un point d'équilibre, en ce sens qu'elle permet pendant un certain temps l'assimilation des éléments nouveaux auxquels elle est confrontée, sans que cette assimilation ne nécessite des transformations de la structure en question. Elle ne connaîtra de nouvelles transformations, de nouvelles accommodations, que si un déséquilibre s'installe à nouveau entre cette structure et les nouveaux éléments à assimiler ou, en d'autres termes, si les éléments nouveaux provoquent un conflit cognitif mettant à mal la structure

d'accueil de l'individu. Ce déséquilibre va alors enclencher la recherche d'un nouveau point d'équilibre. En somme, et pour faire le lien avec notre objet de recherche, les croyances élaborées par le futur enseignant au cours de son enfance constitueraient une structure cognitive traitant les questions liées à l'enseignement et à l'apprentissage. Tant que les valeurs et théories véhiculées par la formation ne mettent pas cette structure d'accueil à mal, l'équilibre est maintenu et l'étudiant interprète les informations nouvelles qui lui sont transmises de manière à ce qu'elles soient compatibles avec ses croyances initiales (mécanisme d'assimilation). Mais dès qu'une de ces informations entre en contradiction avec son système d'accueil, il se voit obligé de modifier celui-ci en élargissant ses connaissances pédagogiques de manière à y intégrer le nouvel élément (mécanisme d'accommodation).

Ce type de raisonnement suppose donc que pour forcer les étudiants à élargir leur champ de connaissances, les dispositifs de formation devraient provoquer un conflit cognitif qui viendrait rompre l'équilibre initial. Avant de provoquer ce conflit, il est nécessaire de faire prendre conscience aux étudiants de leurs croyances initiales. Richardson (1996) constate en effet que les dispositifs de formation qui tiennent compte des croyances des étudiants en début de parcours sont plus efficaces pour changer ces mêmes croyances, comparativement à d'autres programmes de formation qui n'en tiendraient pas compte.

Bourgeois et Nizet (1997) constatent que la situation de formation a ceci de particulier qu'elle met en scène deux individus dont l'objectif de l'un (le formateur) est de convaincre l'autre (l'étudiant). Dans cette situation, c'est donc toujours le même individu (l'étudiant) qui sera confronté au point de vue alternatif et qui sera forcé de trouver une issue au conflit cognitif ainsi provoqué. D'après les auteurs, ce type de situation serait propice au développement de boucles fermées, c'est-à-dire un renforcement des points de vue de chacune des parties sans qu'il n'y ait réellement d'accommodation. En somme plus le formateur ferait preuve d'une volonté de convaincre les étudiants du bien fondé de ses convictions moins il aurait de chance d'y arriver. Les recherches s'étant penchées sur l'impact des dispositifs de formation sur la construction de nouvelles connaissances ont surtout étudié le dispositif en tant que tel mais ne se sont pas réellement intéressées au rôle du formateur. Il serait donc intéressant de voir si certains comportements des formateurs sont plus à même que d'autres de susciter un apprentissage chez les étudiants.

Méthodologie

Au cours de l'année 2009-2010, nous avons rencontré des enseignants et futurs enseignants afin de comprendre quel type de connaissances ils mobilisaient dans leur classe et où ils avaient acquis ces connaissances. L'analyse des données que nous présentons ici s'inscrit donc dans le cadre d'une recherche plus large visant à comprendre le développement de la connaissance ouvragée des enseignants à partir de trois sources : les expériences de socialisation primaire et secondaire, les formations et les expériences de travail (Vause, 2010). Dans le cadre de ce cahier, nous nous intéresserons principalement aux données relatives à la formation initiale des enseignants

Participants

Nous avons rencontré 23 enseignants en fonction et 10 futurs enseignants en dernière année de formation² au cours d'entretiens qualitatifs semi-directifs dans le but de mieux comprendre comment leur parcours personnel et professionnel participait à la construction de leur connaissance. Nous avons contacté ces enseignants à partir d'un réseau de contacts personnels et 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 relativement contrastée tant au niveau des enseignants que des écoles au sein desquelles ils enseignent. 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.

Recueil des données

Avant de mener nos entretiens, 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 modifiée. 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. L'objectif de ces premières questions était de mettre les enseignants en confiance et d'inférer leurs connaissances à partir de leurs pratiques. Nous les avons ensuite interrogés sur leur parcours scolaire et extra-scolaire, sur leur formation initiale et les éventuelles formations continues qu'ils auraient suivies, sur leur travail au sein de l'école et enfin sur leurs expériences familiales (socialisation primaire).

Analyse des données

Tous les entretiens ont été retranscrits et analysés à partir d'une même grille d'analyse, 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)³ et d'autre part de l'origine de cette connaissance : les sources de socialisation primaire et secondaire (éducation familiale, expériences scolaires et loisirs), les lieux de formation et les expériences professionnelles au sein de la classe et de l'école (pour une synthèse, voir Vause, 2011).

² Nous remercions Delphine Gengoux pour son aide dans la récolte de ces données

³ Shulman considère en fait que les enseignants possèdent trois types de connaissances : des connaissances disciplinaires, des connaissances didactiques et des connaissances pédagogiques générales. Au sein de cette dernière catégorie, il distingue les stratégies pédagogiques des enseignants, le rôle de l'enseignant, les caractéristiques des élèves et la gestion de la classe.

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 socioconstructivistes, pratiques de différenciation, ...), nous n'avions pas une liste de stratégies préétablie et nous nous sommes laissé 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 « socioconstructiviste », 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 cette connaissance ouvragée, nous avons codé les expériences de socialisation primaire et secondaire (au sein desquelles nous distinguons l'éducation familiale, la scolarisation et les loisirs), la formation (initiale et continue) et les expériences de l'enseignant au sein de son établissement. Cet article étant principalement destiné à étudier l'impact de la formation sur la construction de la connaissance ouvragée des enseignants, c'est sur cet aspect que nous nous concentrerons. Au sein de cette catégorie, nous avons distingué d'une part la formation initiale et d'autre part les formations continues. Nous avons appréhendé la formation initiale à l'aide de trois codes : le choix des études, les cours et les stages.

Sur base de cette grille d'analyse nous avons réalisé un codage thématique des entretiens, c'est-à-dire que chaque entretien a été lu, analysé et découpé à la lumière de cette grille. Nous avons ensuite 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 la formation dans le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants.

Résultats

Une vision plutôt constructiviste de l'enseignement et de l'apprentissage

Dans un premier temps, nous avons essayé de savoir si les croyances et connaissances des étudiants avaient évolué au cours de leur formation et quelle type de connaissances ils mobilisaient au moment où nous les avons rencontrés. Il est évidemment difficile de savoir quelles étaient réellement celles-ci en début de formation étant donné qu'au

moment où nous les avons rencontrés, ils enseignaient déjà depuis quelques années ou étaient en dernière année de formation. Toutefois, plusieurs étudiants interrogés se rappellent qu'ils avaient une vision plutôt traditionnelle de l'enseignement, comme l'exprime bien cet étudiant :

« Moi, j'avais une image de l'école, les classes primaires avec les bancs bien alignés, madame donne des feuilles, puis on les remplit. »

David, étudiant en dernière année de formation

En accord avec les résultats de la littérature, certains d'entre eux semblaient faire preuve d'une conception plutôt transmissive de l'enseignement, comme l'illustrent ces extraits d'entretiens.

« Le primaire je le voyais toujours de la même façon. Un prof qui donne sa leçon, qui nous donne ses réponses, on fait des feuilles d'exercices, interro, contrôle. »

Maud, étudiante en dernière année de formation

« Pour moi, c'était quelqu'un qui nous donnait les matières. »

Nathalie, étudiante en dernière année de formation

« Il enseignait. Il transmettait son savoir aux enfants. Il leur faisait faire des exercices. »

Marie, étudiante en dernière année de formation

Lorsque nous les avons interrogés sur leurs connaissances actuelles, nous avons constaté que les étudiants ont un discours assez proche des enseignants déjà en fonction que nous avons rencontrés (Vause, 2010). Ils insistent lourdement sur les pratiques de différenciation, sur l'importance de laisser les élèves manipuler du matériel et construire eux-mêmes leurs apprentissages. Très peu d'entre eux parlent de pratiques de drill ou d'enseignement de type plus traditionnel. Seuls deux étudiants mentionnent ce type de pratique, en écho à leur propre scolarité et sans doute un peu nostalgiques par rapport à la manière dont eux-mêmes ont appris. Une étudiante insiste sur l'importance de faire des exercices de drill pour retenir les tables de multiplication. Contrairement à ce qu'elle a appris à l'école normale, elle est convaincue que c'est la meilleure manière de fonctionner car cela lui a été bénéfique lorsqu'elle était élève. Un autre étudiant dit être bien conscient de l'intérêt d'apprendre aux élèves à se servir d'un atlas géographique mais regrette qu'on ne leur fasse plus étudier de manière systématique le nom des cours d'eau, les capitales ... Il estime que cela fait partie de la culture générale.

Tout comme les enseignants déjà en fonction, ils estiment qu'il est important et utile de structurer les apprentissages grâce à une synthèse. D'après eux, celle-ci permet de clarifier et de fixer les apprentissages. Beaucoup d'entre eux estiment également que cela permet de laisser une trace de ce qui a été appris, trace qui pourra éventuellement suivre les élèves tout au long de leur scolarité. Plusieurs étudiants font également le lien avec des éléments qu'ils ont acquis lors de leur formation. En particulier, ils insistent sur l'importance de construire la synthèse avec les élèves, de leur proposer différents types de synthèse, adaptées à leurs besoins. Ce type de pratique n'a jamais été évoqué par les enseignants que nous avons rencontrés. Est-ce parce qu'ils n'y ont pas été sensibilisés au

cours de leur formation ou parce que cette pratique est difficilement réalisable de manière concrète sur le terrain ?

Le rôle qu'ils attribuent à l'enseignant reflète une vision de l'apprentissage plutôt constructiviste. En effet, beaucoup d'entre eux disent envisager l'enseignant comme un guide, un accompagnateur plutôt qu'un transmetteur. Ils insistent sur l'importance de mettre l'élève au centre de l'apprentissage, d'éveiller sa curiosité afin que l'apprentissage parte de l'enfant et non de l'enseignant.

« L'instit idéal, c'est un instit qui guide plutôt l'enfant en recherche vers l'apprentissage, plutôt qu'un transmetteur comme je le pensais jusque-là. C'est vraiment un guide qui accompagne l'enfant dans ses démarches ».

Maud, étudiante en dernière année de formation

Pour beaucoup d'étudiants, le fait de laisser les élèves manipuler, construire eux-mêmes leurs connaissances permet de rendre les choses plus concrètes et de mieux fixer ces apprentissages. Ils constatent également que cette manière d'apprendre est plus intelligente car elle leur permet de se débrouiller seuls par la suite et donne du sens aux apprentissages. Ce type de considérations est tout à fait en phase avec les propos que nous avons recueillis auprès des enseignants déjà dans le métier.

De manière générale, lorsque les étudiants parlent de leur rôle en tant que futur enseignant, nous avons été assez surpris par le nombre de qualités qu'ils lui attribuent. De leurs réponses, il ressort que l'instit idéal serait une sorte de « surhomme » qui serait drôle, à l'écoute et autoritaire à la fois, capable de motiver les élèves, d'être attentifs à tous et de les faire participer, soucieux de respecter le rythme de chacun et de leur offrir un enseignement de qualité, adapté à leur niveau et leur permettant d'évoluer.

Toutes ces qualités, bien que louables, sont sans doute un peu utopiques et révèlent probablement un manque d'expérience pratique. Ce manque d'expérience, d'ailleurs souvent soulevé dans la littérature, nous semble confirmé par le fait que plusieurs étudiants restent encore très attachés à ce qu'ils ont appris en formation et ce de manière parfois un peu « scolaire », comme l'illustrent ces deux témoignages.

« 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 ont pas besoin, ça leur fait quand même du bien. »

Nathalie, étudiante en dernière année de formation

« Bien respecter, je pense, si on alterne des activités de groupes, individuelles, atelier, tout ça sur une journée, je pense que c'est très important d'un point de vue pédagogique. Toujours bien se déplacer dans les trois axes : l'axe d'autogestion, l'axe de développement personnel et l'axe d'application au milieu. Une fois qu'on se déplace dans ces trois axes tout le temps, il y a un certain équilibre qui se fait. En tant qu'enseignant, on est quand même obligés dans le décret mission de respecter ces trois axes aussi. »

Marie, étudiante en dernière année de formation

Il semblerait que ces étudiantes perçoivent la formation comme des prescriptions quant à la manière de se comporter pour bien exercer son métier.

La formation initiale, source de nouvelles connaissances ?

Contrairement aux résultats présentés dans la littérature, l'analyse de nos entretiens nous laisse penser que les connaissances des étudiants ont évolué au cours de leur formation. En effet, si l'on se réfère à l'écart entre les croyances initiales rapportées par les étudiants et les connaissances qu'ils possèdent au terme de leur formation, on peut considérer que celle-ci a largement contribué à modifier ces croyances initiales. Reste maintenant à savoir si ce sont ces nouvelles connaissances qu'ils vont mobiliser une fois sur le terrain. La littérature a en effet mis en évidence que face aux nombreuses difficultés rencontrées sur le terrain, les étudiants et les jeunes enseignants ont souvent tendance à se raccrocher à leurs anciennes croyances, encore bien tenaces.

Que pensent les enseignants ayant quelques années d'expérience de leur formation initiale ? En sortant de leurs études, les futurs enseignants mentionnent souvent l'école normale comme étant la source de leurs connaissances. Toutefois, lorsque l'on interroge des enseignants plus expérimentés, ils sont beaucoup plus critiques vis-à-vis de l'école normale et émettent beaucoup de réserves quant aux connaissances qu'ils y ont acquises. Pour eux, c'est davantage l'expérience de terrain qui compte.

Quant aux étudiants, quand ils parlent de leur formation initiale, même s'ils sont souvent assez critiques sur son organisation, sur la qualité de certains professeurs ou sur la manière dont ceux-ci les considèrent, ils estiment qu'elle a éveillé chez eux de nouvelles connaissances et qu'ils ne seraient sans doute pas les mêmes enseignants s'ils n'avaient pas eu de formation.

« Je pense qu'on m'aurait appris totalement quelque chose d'autre, j'aurais peut-être adhéré à quelque chose d'autre. Maintenant, voilà, on a eu cette vision des choses, moi oui, j'adhère totalement à beaucoup de principes qu'on nous a appris, à des pédagogies, parce que voilà, forcément si les professeurs nous le montrent, ils ont vu le pour. »

Maud, étudiante en dernière année de formation

« Je suis partie de rien, de rien du tout. Donc, c'est vrai que si je n'avais pas appris les mêmes choses, j'aurais été une instit différente, c'est sûr ! »

Estelle, étudiante en dernière année de formation

Plusieurs étudiants sont conscients de l'apport de la formation et estiment que certains cours ont vraiment contribué à faire évoluer leur façon de penser.

« Au niveau de l'évaluation, en fait, quand on a commencé à nous parler de ça, moi ça a été une illumination, je me suis dit ah ben oui, c'est vrai qu'on conçoit l'évaluation de cette manière-là, c'est bien mieux pour l'enfant et je vais dire que je n'y avais pas du tout pensé. La théorie, ici, sur l'évaluation, a complètement changé ma façon de la voir, en fait. »

Nathalie, étudiante en dernière année de formation

« Quand je suis arrivé, ça c'est vrai que c'est un truc qui a complètement changé. C'était le fait de me dire qu'il fallait travailler par compétence. Et c'est sûr que ça, arriver à me convaincre de ça, ça n'a pas été facile. »

David, étudiant en dernière année de formation

Les propos de cet étudiant montrent toutefois qu'il n'est pas aisé de faire évoluer les croyances et que les étudiants y opposent une certaine résistance, en lien avec ce qu'eux-mêmes ont connu lorsqu'ils étaient élèves, comme il l'explique bien :

« Voilà, ce qui est bien là-dedans c'est qu'on ne va pas demander à un enfant de retenir tout les fleuves d'Europe, mais on va plutôt lui apprendre à ouvrir un atlas et à savoir comment chercher dedans, à reconnaître ce que c'est un fleuve, etc. De ce côté là, ouais je trouve vachement bien, parce que c'est quand même nettement plus utile, quoi. Maintenant, quelque part, j'aime bien d'avoir un petit peu de culture et de connaître tel fleuve il est là, il est là. C'est ça la chose qui est difficile. Pour moi, c'est difficile de me positionner, quoi. »

David, étudiant en dernière année de formation

Pour certains, la formation a permis de mettre des mots sur des aspects dont ils étaient déjà conscients. Cette mise en mot leur a sans doute permis d'aller plus loin dans leur réflexion.

« L'évaluation formative c'est un petit peu comme la pédagogie différenciée, quelque part on en faisait déjà un petit peu sans le savoir avant qu'on nous en parle. C'est quelque chose qui vient d'instinct. »

David, étudiant en dernière année de formation

« Quand on a eu l'année passée le volet sur la pédagogie différenciée, je me suis rendu compte aussi que ce sont des choses que l'on fait quelque part instinctivement. »

David, étudiant en dernière année de formation

« C'est ce qu'on nous a dit, mais c'est ce que naturellement on a fait aussi. Le grand chapitre 'différenciation' est venu en deuxième normale primaire. Mais, en première normale primaire, on avait déjà dit, mais, ce n'est pas possible, il y en a qui vont se tromper, il y en a qui vont avoir des difficultés. Donc, il faut que l'on trouve des trucs et astuces. Et sans avoir le mot 'différenciation', on faisait de la différenciation. Sans pour autant avoir le concept écrit comme différenciation, mais on l'appliquait déjà sans réellement savoir ce que c'était. (...) Et bon, le concept nous a permis d'avancer, d'aller plus loin et d'avoir d'autres outils. »

Benoît, étudiant en dernière année de formation

Les propos de ces étudiants illustrent bien la fonction d'étiquetage développée par Bourgeois et Nizet (1997) qui expliquent que *l'adoption d'une nouvelle notion n'a pour fonction essentielle, dans un premier temps en tout cas, que de mettre des mots nouveaux sur des comportements ou des caractéristiques d'acteurs qui auparavant étaient nommés autrement* (p. 113). Les auteurs expliquent que cette fonction d'étiquetage permet souvent de rendre une notion plus saillante et par là de donner sens aux expériences antérieures.

Enfin, plusieurs étudiants pointent l'aspect parfois utopique de certains cours. Même s'ils trouvent qu'en théorie c'est très intéressant, ils estiment que c'est souvent difficilement réalisable dans la pratique.

« Au cours de péda, on a remis en question le concept de synthèse, pas le fait d'en faire ou de ne pas en faire, mais d'en faire qui soient utiles et bien pensées. Et voilà, on se rend compte aussi

que, comme tous les enfants sont différents, ils ont des besoins différents au niveau de la synthèse. Mais c'est difficile à faire réellement à l'école, enfin composer des synthèses différentes par enfant ce n'est pas possible. »

David, étudiant en dernière année de formation

« La différenciation par exemple. Oui, on nous dit comment faire, enfin on nous dit ce que c'est, qu'il faut faire ça en classe. Oui, mais en stage, j'ai l'impression qu'on n'arrive jamais au bout de ce qu'on veut. »

Magali, étudiante en dernière année de formation

Enfin, plusieurs étudiants relativisent ce qui leur a été enseigné à l'école normale. Pour eux, c'est une façon de voir les choses mais ils n'y adhèrent pas spécialement. Dans le cadre de leur formation, ils jouent le jeu mais ils sont conscients que par la suite, ce sont leurs expériences qui leur permettront de se forger leur propre opinion.

« Tout ce qui m'a été appris à l'école normale, j'y crois pas dur comme fer, mais disons que c'est une bonne base pour démarrer. Je pense qu'avec l'expérience, on se dira aussi ben oui, ça, ça a marché, ça pas. »

Marie, étudiante en dernière année de formation

« Parce que, si on veut s'en sortir, on n'a pas le choix et c'est cela qu'il faut suivre. Après, je pense que ce sera à nous d'aller voir les bouquins qui nous font plaisir. Et, je dis pas qu'il faut tout changer, parce que tout ce que l'on nous apprend, il y a plein de choses de bon, j'en suis persuadé. Mais, je pense qu'il faut arriver aussi avec son esprit critique à peut-être dégager des choses que les pédagogues disent et qui sur le terrain se révèlent tout à fait... »

Benoît, étudiant en dernière année de formation

« Oui, avec ce qu'on discute, ce qu'on sait, ce qu'on voit en stage et voilà. On essaye de faire son avis. On n'a pas un avis qui est correct non plus. Enfin, je ne pense pas qu'il y ait d'avis correct. Mais, notre représentation, plus on donnera des cours, plus on essayera des choses, plus on parlera, plus on lira, plus on se dira, ah ben oui, j'étais peut-être loin de la réalité. Peut-être que je me dirai un jour, ah oui, madame X, finalement, sur ce point-là, elle avait entièrement raison. Cela va évoluer. »

Benoît, étudiant en dernière année de formation

Par ailleurs, les enseignants qui suivent des formations continues estiment souvent que celles-ci sont utiles et leur permettent de progresser pour autant que celles-ci leur proposent de nouvelles techniques pour enseigner ainsi que des outils concrets pour les mettre en place. Peut-être faut-il considérer que la formation initiale offre aux étudiants des réponses temporaires, leur permettant de se familiariser avec le monde du travail mais par la suite, ce qu'ils y ont appris ne leur permet pas de répondre à toutes les questions qu'ils se posent sur le terrain. D'où l'importance des formations continues. Le rôle de la formation à l'école normale ne serait-il pas aussi de donner au futur enseignant des pistes pour savoir comment se débrouiller et comment continuer à apprendre face aux innombrables questionnements que suscitent la réalité du terrain ?

Le rôle des stages dans la construction de la connaissance

Conformément aux résultats de la littérature, plusieurs étudiants pointent que c'est surtout lors des stages qu'ils apprennent. Les stages leur permettent en quelque sorte de vérifier « en pratique » ce qu'ils ont appris « en théorie ».

« Parfois on nous dit des choses et on est sceptique. Voilà, pour le dernier stage on nous demande des pratiques, on se demande un peu quoi, comment, pourquoi mettre ça en place et puis une fois qu'on l'a testé, c'est là que ça prend tout son sens pour nous. Enfin, moi personnellement il y a des choses que j'ai testées, je n'étais pas trop d'accord avec ce que l'on nous disait ici. Mais voilà, c'est mon point de vue et je le mets de côté. Des choses que j'ai testées et que je suis d'accord, là je continue. »

Maud, étudiante en dernière année de formation

« C'est le choc entre ce qu'on nous dit à l'école normale et ce qu'on voit sur le terrain. Se forger une opinion. Ici, oui on a beaucoup de théories et pratiquement sur le terrain on voit que ce n'est pas toujours possible. Et le fait qu'on ait plusieurs stages sur les trois ans, on voit aussi des méthodes différentes. Ça nous permet à nous de nous créer notre propre conception de la méthodologie et de tester des choses, de savoir, moi je ferais plutôt comme ça que comme ça. Et ça nous permet aussi de faire la part des choses avec ce qu'on dit en théorie ici. »

Nathalie, étudiante en dernière année de formation

« La majorité, si pas l'entière, de ce qui nous est dit ici, de façon théorique, est vérifiée sur le terrain. Mais, si on ne le vit pas, on peut continuer à rabâcher les choses ici et ... de le vivre, de voir que oui la différenciation, on n'a pas le choix, il faut passer par là, il faut motiver... »

Stéphanie, étudiante en dernière année de formation

Une étudiante explique toutefois que souvent les liens théorie-pratique se font a posteriori. Sur le terrain, elle est prise par la situation et ne repense plus à ce qu'elle a appris en formation

« Parce qu'inconsciemment, je l'ai vécu en stage. Parce que, oui, on part avec une idée de notre pédagogie qui a dit que l'on doit réfléchir à ce qu'on faisait. La pédagogie elle a parlé, hop, on va en stage. Maintenant, moi, j'ai l'impression que quand je suis en stage, je vis les choses là où on les comprend. Et qu'on ne se rend pas compte... c'est après, maintenant d'ailleurs en parlant, ah ben oui, elle nous a parlé de ça. Mais quand j'étais en stage, je n'ai jamais repensé à ce que disait ma pédagogie. Cela vient comme ça. Vraiment, c'est instinctif, quand on est devant l'enfant, c'est totalement différent. »

Magali, étudiante en dernière année de formation

A posteriori, les enseignants déjà dans le métier sont assez critiques vis-à-vis de leur formation « théorique » et valorisent également davantage les stages. Sans doute qu'une fois confrontés aux aléas du travail sur le terrain, ils se rendent mieux compte des lacunes de leur formation et puisent des réponses surtout dans leurs expériences de stage. Par ailleurs, ils disent apprendre beaucoup de leurs expériences professionnelles sur le terrain.

Ce type de résultat conforte la thèse de Leuchter (2009, cité par Crahay et al., 2010) qui postule que les connaissances des enseignants évoluent selon un continuum allant du déclaratif au procéduralisé. Pour cette chercheuse, les connaissances que les enseignants

acquièrent en formation sont surtout d'ordre déclaratif. Or pour être fonctionnelles, ces connaissances doivent être ancrées dans le quotidien des enseignants. Elle considère donc que les enseignants effectuent un travail de restructuration, largement inconscient, des connaissances déclaratives accumulées principalement au cours de la formation initiale. *Cette réorganisation entraîne un éloignement des connaissances et croyances des enseignants par rapport aux savoirs systématiques et un rapprochement par rapport aux spécificités situationnelles* (Crahay et al., 2010, p. 115).

Cette thèse est intéressante, toutefois, nous doutons que les dispositifs de formation initiale dispensent beaucoup de connaissances purement déclaratives. Comme nous l'avons expliqué précédemment, Malglaive (1990) propose de distinguer les connaissances théoriques des connaissances procédurales. Toutefois, il est probable qu'au fil de leurs expériences de travail, les connaissances pragmatiques des enseignants deviennent de plus en plus nombreuses et que ce sont elles qui guident leur travail. Les connaissances des enseignants seraient donc principalement constituées de routines et d'habitudes qui leurs permettent de savoir comment se comporter au quotidien avec les élèves.

Des formateurs plus efficaces que d'autres ?

Si la formation a pu contribuer, pour une part du moins, à faire évoluer les connaissances des étudiants et enseignants que nous avons rencontrés, il serait intéressant de comprendre pourquoi et comment. Le dispositif de formation en Communauté française de Belgique consiste en trois ans d'études au cours desquels les étudiants alternent les périodes de stage et les périodes de cours. Plus ils avancent dans leur formation, plus le nombre d'heures de stage augmente.

Notre propos n'est pas ici de remettre en question l'efficacité de ce type de dispositif mais plutôt d'essayer de comprendre si certains comportements des professeurs sont plus à même de favoriser une évolution voire une transformation des croyances avec lesquelles les étudiants entament leur formation.

Il ressort de l'analyse des entretiens que les étudiants, du moins ceux en fin de formation, se sentent souvent en position d'égalité si pas en position dominante par rapport à leurs professeurs. En effet, ils ont l'avantage d'avoir une expérience de terrain grâce à leurs stages, ce que de nombreux professeurs en formation initiale ne possèdent pas, ou simplement une connaissance du métier issue de leurs propres expériences de scolarisation. Dès lors, les étudiants sont parfois en désaccord avec ce qui leur est présenté au cours et mettent parfois en doute les propos de certains de leurs professeurs comme l'exprime bien cette étudiante à propos des tables de multiplication :

« Là, je ne vais pas être en accord avec ce qu'on nous dit à l'école normale, mais pour moi il n'y a pas de secret, il faut les étudier par cœur. Ça doit se réciter comme une comptine. (...) C'est-à-dire que l'école normale nous dit que le drill, on doit laisser tomber. Tout ce qui est étudié par cœur en fait, les savoirs déclaratifs, ce n'est pas utile. Oui, il faut construire les matières, ça on est bien d'accord, c'est chaque fois la même chose. Mais, au bout d'un moment... On nous dit ici, mais ça

ne sert à rien qu'ils retiennent par cœur, la construire, ça ira. Mais non, je suis désolée. Je pense que les enfants auront plus facile à jongler en la récitant comme une comptine qu'à les construire tous. »

Nathalie, étudiante en dernière année de formation

« Parfois on n'est pas toujours d'accord avec ce que nos psychopédagogues disent, elles ont leur vision des faits, elles ne sont pas sur le terrain non plus. »

Maud, étudiante en dernière année de formation

A l'inverse, certains professeurs ont une très grande crédibilité aux yeux des étudiants et révolutionnent parfois complètement leurs croyances initiales. Ce sont surtout les enseignants qui travaillent déjà qui nous ont parlé de ces professeurs. Peut-être que le fait d'avoir pu prendre du recul par rapport à leur formation et d'avoir acquis de l'expérience sur le terrain leur a permis de mieux juger de l'impact de ceux-ci sur leurs connaissances actuelles.

Il ressort en particulier que les professeurs ayant une expérience de terrain sont beaucoup plus crédibles aux yeux des étudiants et que leurs cours sont jugés plus utiles et intéressants. En effet, ces professeurs font souvent des liens vers la pratique, ce que les étudiants apprécient particulièrement.

« (...) positivement il y a ce prof de psychopédagogie. Il m'a vraiment marqué et fort influencé, il est incroyable. Et je vais encore chercher ses syllabus. C'est un gars qui alliait plein de trucs pratiques et ça, c'était vraiment de l'or »

Chantal, enseigne en 1^{ère} primaire

Plusieurs enseignants pointent également les professeurs qui les ont rendus acteurs, qui les ont mis en questionnement et en recherche. Ce type de fonctionnement a sans doute contribué à bousculer leurs croyances et à les remplacer par de nouvelles connaissances.

« J'ai eu un psychopédagogue vraiment très marquant et exceptionnel qui a fait que j'ai vraiment accroché, qui était tout le temps dans le questionnement, donc tout le temps envie d'aller chercher la réponse. »

Céline, enseignante en 5^{ème} primaire

« Cette prof était extra. Elle présentait les maths comme quand on est en primaire mais des maths comme moi je n'ai jamais vu en primaire. Donc avec du matériel super varié, avec plein d'idées, d'explications que je n'avais jamais cherchées non plus mais moi j'ai l'impression qu'en primaire, on avait tapé les maths en disant voilà, le calcul écrit c'est comme ça, avec la multiplication, tu fais un report, etc. Et je crois que c'est avec elle que j'ai découvert pourquoi il y avait un report et pourquoi il y avait un petit 10... Tant que je sais le faire c'est bien mais ici, dans mes classes, j'essaie de réexpliquer le pourquoi en mettant un petit 1 et entourer l'autre. Je trouve que c'est intéressant de savoir pourquoi ».

Chantal, enseigne en 1^{ère} primaire

« La prof d'histoire elle était géniale c'était un paradis de l'avoir. Moi qui n'aimais pas l'histoire jusqu'à la fin de ma rhéto c'est là que j'ai pu enfin découvrir plein de choses parce qu'elle nous sortait, on allait au Grand-Hornu, on allait par-ci, par-là. On allait partout avec elle et on voyait, c'est pour ça que moi j'essaie toujours de le faire avec les miens, parce qu'on voyait des choses dont on nous avait peut-être parlé ... mérovingiens, carolingiens, on avait vu ça en cinquième primaire mais je ne savais plus à quoi cela correspondait et je ne me souviens pas être sortie une seule fois en primaire. Et là on bougeait, on sortait on faisait des choses et elle nous faisait

travailler ensemble. Il y avait aussi des trucs théoriques, ça il n'y a rien à faire, mais ce n'était pas la même chose, on le voyait différemment. »
Joëlle, institutrice en 5^{ème} primaire

Enfin, certains enseignants se souviennent positivement de professeurs qui acceptaient eux aussi de se remettre en question et d'évoluer.

« (...) parce qu'il faisait toute une évolution, c'est marrant parce que cet homme a 40 ans et il continuait à progresser dans sa réflexion, c'était super intéressant ».
Céline, enseignante en 5^{ème} primaire

Ce type de réflexion nous ramène aux propos de Bourgeois et Nizet (1997) qui estiment qu'en formation il est indispensable de briser la « boucle fermée » afin de permettre aux étudiants de ne pas camper sur leurs positions mais d'accepter également, tout comme leur interlocuteur (dans ce cas-ci le professeur) de se remettre en question et éventuellement, pour utiliser le vocabulaire piagétien, d'accommoder leurs croyances initiales.

Discussion

Contrairement aux résultats généralement présentés dans la littérature, il ressort de l'analyse de nos entretiens que la formation a permis de faire évoluer les croyances initiales des étudiants. Bien sûr, les enseignants valorisent énormément leurs expériences de terrain mais ils se souviennent également de certains aspects de leur formation. Par ailleurs les connaissances pédagogiques de l'ensemble des enseignants que nous avons rencontrés sont fortement teintées par le courant socioconstructiviste. Or, ce ne sont probablement pas les pratiques auxquelles les enseignants ont été confrontés au cours de leur enfance. La formation a donc réussi à faire entrer les enseignants dans la culture pédagogique dominante et à les familiariser avec les concepts valorisés actuellement dans le monde éducatif.

Comment la formation initiale des enseignants a-t-elle contribué à cette évolution ? L'objectif de notre analyse n'est bien sûr pas de proposer la recette d'une formation d'enseignants qui permette de faire effectivement évoluer les croyances des étudiants. Nous avons cependant pu mettre en avant un certain nombre de pratiques qui permettent de faire évoluer les croyances initiales des enseignants et de leur faire acquérir de nouvelles connaissances. En particulier, nous avons mis en évidence qu'un dispositif de formation permettant de provoquer du conflit cognitif semblait particulièrement approprié. Il s'agit de bousculer les croyances initiales des étudiants pour leur permettre de rechercher un nouvel équilibre en acquérant de nouvelles connaissances. Dans un premier temps, il est indispensable de faire prendre conscience aux étudiants qu'ils possèdent des croyances relatives à l'enseignement et à l'apprentissage. Plusieurs chercheurs ont montré que cet aspect est bénéfique pour faire évoluer ces croyances (Richardson, 1996). Le rôle du formateur serait ensuite de questionner ces croyances, de les remettre en question. Il est toutefois important que le formateur ne cherche pas à tout prix à convaincre ses étudiants que la nouvelle connaissance est meilleure que l'ancienne

au risque de développer un mécanisme en boucle fermée où chacun campe sur ses positions (Bourgeois et Nizet, 1997). Un bon formateur serait dès lors un formateur capable de se remettre en question lui aussi et d'évoluer avec ses étudiants. Une fois que le formateur a pu provoquer un déséquilibre dans la structure cognitive des étudiants, il est important qu'il puisse leur proposer de nouvelles connaissances qui leur paraissent crédibles et intéressantes. L'acquisition et l'adoption de ces nouvelles connaissances peut alors contribuer à modifier la structure cognitive des étudiants, c'est-à-dire favoriser une nouvelle manière d'envisager l'enseignement et l'apprentissage. Si le formateur ne parvient pas à créer ce déséquilibre, le risque est que les étudiants assimilent simplement la nouvelle information sans pour autant modifier leurs croyances initiales. En somme, leur structure cognitive resterait inchangée.

Il ressort également de l'analyse de nos entretiens que plusieurs étudiants critiquent la qualité des savoirs procéduraux qui leur sont enseignés. Les cours qui visent à leur expliquer comment travailler en classe sont souvent en décalage avec la réalité et ne correspondent pas aux attentes et aux besoins des enseignants. Par ailleurs, beaucoup d'entre eux déplorent le manque d'outils appropriés pour accompagner leur travail sur le terrain. Pour ces étudiants et enseignants, la formation serait bien meilleure si elle leur offrait des outils qui leur permettent de mettre concrètement en place les théories véhiculées. Nous rejoignons là les conclusions d'autres chercheurs qui estiment qu'il y a urgence à faire plus de liens entre théorie et pratique. Par ailleurs, plusieurs recherches ont mis en évidence l'importance de forcer les étudiants à faire des liens entre ce qu'ils apprennent en cours et la réalité qu'ils découvrent sur le terrain (Leavy et al., 2007). Le rôle du formateur est de former des enseignants réflexifs, capables de réfléchir à leur comportement sur le terrain et aux conséquences de celui-ci en lien avec des notions plus théoriques.

Les formateurs d'enseignants devraient donc mettre en place les pratiques qu'ils prônent : la formation d'enseignants réflexifs, visant le développement d'élèves acteurs de leurs apprentissages/des formateurs ouverts et continuant à évoluer, veillant à déconstruire des croyances anciennes et à proposer de nouvelles connaissances pour les remplacer.

Enfin, nous voudrions terminer cette discussion en mentionnant quelques critiques d'ordre méthodologique. Rappelons d'abord que nous nous sommes uniquement adressée à des enseignants faisant partie du réseau libre ; il est donc probable que la grande homogénéité de discours constatée soit en partie liée au fait que tous ont été formés et baignent dans le même environnement culturel. Ceci nous amène à mentionner un biais méthodologique quant à la constitution de notre échantillon. Celui-ci s'est en effet construit sur base d'un réseau personnel et nous n'avons rencontré que les enseignants ou étudiants qui ont spontanément accepté de nous rencontrer. Bien qu'a posteriori nous ayons pu constater que notre échantillon était relativement contrasté au regard de caractéristiques telles que l'âge, le milieu d'enseignement ou encore l'ancienneté, il est important de tenir compte du fait qu'il s'agit d'un échantillon de convenance et que les étudiants et enseignants que nous avons rencontrés sont sans doute des professionnels particulièrement engagés dont le discours ne reflète peut-être pas les conceptions de l'ensemble du corps enseignant.

Enfin, la grande homogénéité des propos des enseignants relatifs au socioconstructivisme et le fait que nous ne nous soyons intéressée qu'à leurs pratiques déclarées peut laisser penser qu'il s'agit d'un discours de façade, une forme de discours conventionnel qu'il est est « de bon ton » de tenir dans l'enseignement libre catholique. Il serait intéressant d'une part d'analyser un peu plus finement le lien entre ce discours et les pratiques réelles des enseignants et d'autre part d'identifier toute une série d'indicateurs permettant d'objectiver ce discours. C'est dans cette optique que nous avons tenté de dégager quelques indicateurs sur base de notre grille d'analyse. Ces indicateurs sont consultables en annexe.

Notons encore que les connaissances qui sont véhiculées dans le monde éducatif à l'heure actuelle sont attachées à une culture et à une époque. Dès lors, avec Crahay et al. (2010), nous pouvons questionner la volonté de vouloir à tout prix induire un changement dans les croyances et connaissances des enseignants. La formation vise-t-elle à faire d'eux de bons petits soldats qui pensent et agissent tous de la même manière ou bien des praticiens réflexifs capables de remettre en question leur mode de fonctionnement en fonction de ce qu'ils observent dans leur classe ?

Conclusion

Contrairement aux résultats avancés dans la littérature, nous avons pu mettre en évidence que la formation initiale des enseignants contribue à faire évoluer les connaissances des étudiants ou du moins à véhiculer les normes du champ pédagogique. En effet, tous les étudiants que nous avons rencontrés et une grande partie des enseignants déjà dans le métier mobilisent souvent des connaissances socioconstructivistes dans leur pratique quotidienne. Bien sûr, si les étudiants nous ont dit avoir mis de côté leurs croyances initiales et adhérer maintenant à de nouvelles connaissances, nous ne savons pas comment ils vont se comporter sur le terrain ni comment ils vont réagir aux exigences et contraintes du métier. Peut-être, comme le suggèrent certains chercheurs, vont-ils se raccrocher à leurs croyances initiales pour faire face aux difficultés et incertitudes liées à la pratique quotidienne.

En ce sens, les expériences de stage sont importantes car elles permettent aux étudiants de se plonger dans la réalité du terrain et de tester la robustesse de leurs nouvelles connaissances ainsi que l'utilité et l'efficacité de celles-ci pour faire apprendre les élèves. Il ressort d'ailleurs de nos analyses que les étudiants apprécient particulièrement ces expériences de stage car elles leur permettent justement de tester ce qu'ils ont appris. Plus encore que les étudiants, les enseignants déjà dans le métier valorisent les expériences de stage. Ce type de résultat nous laisse penser que les enseignants sont des travailleurs de terrain, qui ont besoin de connaissances pragmatiques qui soient directement applicables dans leur pratique quotidienne.

Il est donc important de valoriser cette connaissance pragmatique lors de la formation initiale. Les étudiants et enseignants considèrent d'ailleurs souvent que les meilleurs

professeurs qu'ils aient eus sont ceux qui ont d'abord été instituteurs et qui ont donc une connaissance du métier. C'est sur base de cette connaissance pragmatique que les formateurs peuvent ensuite proposer des concepts plus théoriques. La fonction d'étiquetage proposée par Bourgeois et Nizet (1998) permet de bien comprendre ce lien entre théorie et pratique. Le fait de lier une connaissance pragmatique (certains parlent plutôt de connaissances spontanées, c'est-à-dire des connaissances qui s'acquièrent spontanément, via l'expérience) à une connaissance théorique permet de valoriser cette connaissance pragmatique mais aussi et surtout de la relier à d'autres connaissances et de favoriser ainsi une vision plus large et plus méta. Nous avons pu montrer par exemple que beaucoup d'enseignants insistent sur l'importance d'être attentif à tous les élèves ainsi qu'au rythme d'apprentissage de chacun. Ce type de pratique fait sans doute partie d'un présupposé, commun à tous. Toutefois, le fait d'étiqueter ce comportement de « pratique de différenciation » permet aux étudiants d'en prendre conscience et d'y réfléchir consciemment et par là de faire évoluer leurs connaissances.

Au-delà des stages, les enseignants déjà dans le métier disent apprendre beaucoup de leur expérience professionnelle sur le terrain. Celle-ci les remet souvent en question et les force à évoluer. En somme, et nous rejoignons ainsi les conclusions de Fenstermacher (1993, cité par Richardson et Placier, 2001), les étudiants ne se posent peut-être pas suffisamment de questions pendant leur formation, ce qui expliquerait qu'ils restent attachés à leurs croyances. Ils ne les remettent pas en question, l'équilibre n'est pas perturbé et ils assimilent simplement la nouvelle information plutôt que d'élargir leur structure cognitive via un mécanisme d'accommodation. Une formation efficace devrait sans doute contribuer à perturber l'équilibre initial et ainsi provoquer du conflit cognitif pour assurer un élargissement de la structure cognitive des étudiants.

Sans doute les dispositifs de formation initiale devraient-ils davantage mettre en pratique les pratiques constructivistes qu'ils prônent. D'une part ce type de pratique semble efficace pour faire acquérir de nouvelles connaissances et d'autre part, c'est une façon d'offrir aux étudiants un modèle d'enseignant, actuellement prégnant dans le champ éducatif.

Références

- Brookhart, S.M. & Freeman, D.J. (1992). Characteristics of Entering Teacher Candidates. *Review of Educational Research*, 62 (1), 37-60.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France
- Crahay, M., Wanlin, Ph., Issaieva, E. & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 85-129.
- Holt-Reynolds (1991). *Practicing what we teach* (Research Report 91-5). East Lansing: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning.
- Kagan, D.M. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27 (1), 65-90.
- Kennedy, M. (1997). Defining an Ideal Teacher Education Program. [Paper prepared for the National Council for Accreditation of Teacher Education, March 1997.](#)
- Leavy, A., McSorley, F., Boté, L. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1217-1233.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France
- Montgomery, C., Legault, F., Gauthier, C. & Bujold, N. (1999). Conceptions of an efficient teacher, motivations of career choice, and feelings of efficacy in secondary school student teachers. *Res Academica*, 17 (1), 139-163.
- Munby, H., Russel, T. & Martin A.K. (2001). Teachers' Knowledge and How It Develops. In V. Richardson (Ed). *Handbook of Research on Teaching*. Washington : American Educational Research Association, 877-904.
- 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 : les presses de l'Université de Laval.

- Raymond, D., Butt, R.L. & Yamagishi, R. (1993). Savoirs préprofessionnels et formation fondamentale des enseignantes et des enseignants: approche autobiographique. In M. Mellouki. *Le savoir des enseignants : unité et diversité*. Montréal : Logiques.
- Richardson (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed). *Handbook of Research on Teacher Education*. New-York: MacMillan, 102-119.
- Richardson & Placier (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed). *Handbook of Research on Teaching*. Washington : American Educational Research Association, 904-947.
- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner : vers un cadre d'analyse. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 66, 1-33
http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_66_Vause_Anne%281%29.pdf
- Vause, A. (2010) Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 82, 1-54.
- 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.

<i>Catégories</i>	<i>Indicateurs</i>
1. Connaissance ouvragée	
1.1. Stratégies pédagogiques	
(Socio)-constructivisme	- ne demande pas aux élèves d'apprendre par cœur mais les incite à construire les formules, les règles, ... par eux-mêmes et de les comprendre - laisse les enfants découvrir les apprentissages par eux-mêmes, n'arrive pas avec une matière « toute faite », rend l'enfant acteur de son apprentissage - incite les élèves à trouver d'autres ressources que l'enseignant - les élèves sont amenés à travailler par groupes et à confronter leurs raisonnements
Autonomie	- l'autonomie est une compétence transversale qui peut être développée dans n'importe quels apprentissages scolaires - il faut apprendre à l'élève à se débrouiller seul, à être acteur de son apprentissage - apprendre l'autonomie aux élèves est un apprentissage pour la vie
Différenciation/remédiation	- propose aux élèves des moments de remédiation en aparté pendant que les autres travaillent seuls ou pendant une récréation - favorise les pratiques de tutorat où un élève qui a bien compris explique à un autre qui a moins bien compris - adapte son enseignement pour que tous les élèves puissent suivre la leçon en même temps : attention spécifique aux auditifs, aux visuels, ... ; exercices de dépassement pour les plus forts et indices pour aider les plus faibles, différentes exigences au niveau des exercices à réaliser - organise des groupes de besoin en fonction des difficultés spécifiques des élèves
Donner sens aux apprentissages	- pour apprendre, les élèves doivent savoir à quoi leur servira cet apprentissage - donner du sens consiste à aider l'élève à comprendre ce qu'il apprend
Drill	- les exercices de drill offrent un cadre, une structure, souvent nécessaire pour les élèves défavorisés - les exercices de drill permettent aux élèves d'intégrer la matière, de créer des automatismes - le drill ne sert à rien, si ce n'est à conditionner les élèves - ce n'est pas parce qu'un élève réussit des exercices de drill qu'il a compris la matière
Enseignement frontal	- l'enseignant est devant le tableau et toute la classe face à lui, il enseigne à tous les élèves en même temps - l'enseignant ne favorise pas les échanges entre élèves et les recherches par groupe - l'enseignant dirige les apprentissages
Manipulation	- les élèves ont besoin de manipuler, de découper, de toucher, ... pour comprendre ce qu'ils font et rendre l'apprentissage concret - le fait de manipuler permet aux élèves de mieux retenir les apprentissages car on se souvient mieux de ce qu'on a vécu

	- manipuler cela peut aussi consister à consulter des documents, aller chercher un mot dans le dictionnaire - manipuler permet de rendre l'apprentissage plus ludique et donc cela motive les élèves à apprendre
• Motivation	- il est important de motiver les élèves avant de commencer un apprentissage - certains apprentissages sont particulièrement rébarbatifs et nécessitent un effort de l'enseignant pour motiver les élèves - faire travailler les élèves par groupes, les mettre face à un défi permet de les motiver - les élèves peuvent trouver un plaisir intrinsèque et par là de la motivation dans le fait même d'apprendre et de comprendre la matière
• Pédagogie active/projet	- tous les apprentissages tournent autour d'un projet concret, sur toute l'année ou une partie de celle-ci - l'enseignant part de ce que les enfants amènent spontanément en classe et l'exploite dans ses leçons
• Structuration/systématisation	- il est nécessaire de passer par une étape de structuration des apprentissages pour s'assurer que tous ont bien compris et qu'ils sont au même niveau. - les élèves doivent garder une trace de ce qu'ils ont appris et cette trace (synthèse) peut les accompagner tout au long de leur scolarité - après avoir appris une nouvelle matière, il est important de rendre cet apprentissage systématique via des exercices - les exercices permettent aux élèves d'intégrer et de mémoriser la matière - les exercices préparent les élèves en vue de l'évaluation
1.2. Pratiques spécifiques	
• Devoir	- Quel type de devoir ? en lien avec ce qui a été vu au cours de la journée, terminer des exercices commencés en classe, rechercher de la documentation, ... - A quel rythme ? quotidiennement, hebdomadairement - Avec quels objectifs ? apprendre à l'élève à s'organiser, à gérer son temps, faire le lien avec les parents, réactiver les apprentissages réalisés en cours de journée, préparer au secondaire
• Dictée	- Quel type de dictée ? dictée de mots, de phrases ..., dictées préparées, non préparées, en lien avec une règle grammaticale apprise, possibilité d'utiliser des ressources (dictionnaire, bescherelle, ...), de se corriger - A quel rythme ? journalier, hebdomadaire, ... - Avec quels objectifs ? maîtrise de l'orthographe,
• Evaluation	- Quel type d'évaluation ? formative, sommative, certificative, autoévaluation - Qu'est-ce qui est évalué ? des compétences, des savoirs - A quel rythme ? quotidiennement, après chaque leçon, en fin de trimestre, pour le bulletin - Avec quels objectifs ? savoir ou en sont les élèves, donner un feed-back aux parents, obliger les

	élèves à étudier, permettre aux élèves de se situer par rapport à leurs apprentissages, objectiver la réussite ou l'échec de l'élève
• Redoublement	- il est important de pouvoir faire redoubler les élèves chaque année pour éviter qu'ils ne soient « largués » - il est inutile de faire redoubler au sein d'un cycle, certains enfants ont besoin de plus de temps pour apprendre - si l'on interdit le redoublement, il faut plus de moyen pour aider les élèves en difficulté
• Table de multiplication	- Comment? En les construisant, en les manipulant, en les apprenant par cœur
1.3. Rôle de l'enseignant	- rôle de pédagogue : ➤ l'enseignant doit être un guide plutôt qu'un transmetteur de connaissance, il doit accompagner les élèves et les laisser découvrir les apprentissages par eux-mêmes ➤ l'enseignant doit être attentif aux difficultés spécifiques des élèves et y apporter une solution adaptée ➤ l'enseignant est là pour mettre des limites, des balises, apprendre aux enfants la vie en société et les ouvrir sur le monde extérieur - rôle relationnel : ➤ le contact avec les enfants constituent le cœur du métier ➤ les enseignants doivent être à l'écoute, doivent être empathiques ➤ ce qui est surtout important à l'école c'est le bien-être et l'épanouissement des élèves - autres rôles: éducateur, parent, assistant social, psychologue, ...
1.4. Gestion de la classe	- il faut veiller à ce que l'ambiance soit agréable et détendue, propice au travail - l'enseignant doit s'adapter au climat ambiant et éventuellement modifier ses leçons en fonction de celui-ci - le climat de la classe peut contraindre les enseignants: davantage d'enseignement frontal si la classe est chahuteuse, davantage de travail de groupe si le climat de travail est bon - il faut veiller à faire participer tous les élèves - il est important de respecter les élèves pour se faire respecter soi-même
2. Origine des connaissances	
2.1. Socialisation primaire	
2.1.1. Education familiale	
• Autonomie	- parents présents mais qui favorisent la prise d'initiative, l'autonomie - parents peu présents, enfant livré à lui-même
• Cohésion	- famille unie, climat familial agréable - famille désunie ou parents peu présents, enfants livrés à eux-mêmes
• Ouverture	- famille ouverte vers l'extérieur, encourage les loisirs, les activités extra-scolaires, emmènent les enfants au musée, en excursion - peu d'ouverture vers l'extérieur, famille repliée sur elle-même, prédominance du cocon familial

Rapport des parents à l'école	- parents très attentifs à suivre la scolarité, aident leurs enfants pour les leçons et les devoirs - parents qui soutiennent l'enseignant, une punition à l'école est « doublée » à la maison - importance de l'école pour les parents mais ils laissent leur enfant se débrouiller et ils n'interviennent pas trop
Respect/rigueur	- parents très stricts, on ne peut pas faire un pas de côté - parents mettant des règles et des balises mais laissant la place à la discussion - parents peu sévères, manque de limites, de repères
2.1.2. Scolarisation	
Expériences marquantes	leçon dont on se souvient particulièrement
Expériences positives	- enseignant très marquant de par son charisme, son dynamisme, son empathie - souvenir agréable de l'école, aimait l'école, aimait apprendre, aimait l'ambiance de l'école
Expériences négatives	- vécu difficile avec un enseignant, éventuellement traumatisant - souvenir désagréable, n'aimait pas l'école, était turbulent, forme scolaire peu adaptée, ne réussissait pas bien
2.1.3. Loisirs	– expériences marquantes dans les mouvements de jeunesse
2.2. Formations initiale et continue	
2.2.1. Formation initiale	
Choix des études	- grand attrait pour la relation avec les enfants - volonté de changer l'école, de ne pas faire revivre aux élèves ce qu'eux-mêmes ont vécu - plaisir de faire apprendre, de transmettre - aime le milieu scolaire
Cours théoriques	- apprentissage de nouveaux concepts, intéressants - certaines profs parviennent à modifier la façon dont les étudiants envisageaient les choses en entamant leur formation - inutile, pas orienté vers la pratique - intéressant si donné par un prof qui a une expérience pratique, qui fait des liens avec le terrain
Stage	- expérience positive, a appris beaucoup en stage, plus que durant la formation « théorique » - permet de faire des liens avec ce qu'on a appris ; en stage, on se rend compte de l'utilité de la théorie - agit au feeling, ne se sert pas de la théorie pendant les stages - les stages permettent de se faire une idée et de juger sur les concepts vus au cours