
RECHERCHE SUR LES REPRESENTATIONS DES ETUDIANTS DES ECOLES NORMALES RELATIVES A LEUR FUTUR METIER D'ENSEIGNANT ET LES APPRENTISSAGES QUI Y SONT LIES

Dominique Compère, Yves Robaey

Haute Ecole Paul-Henri Spaak
Catégorie pédagogique
Rue Emile Vandervelde, 3
1400 Nivelles
dominique.compere@hotmail.com, yvesrobaey@hotmail.com

RÉSUMÉ. Les étudiants inscrits dans les Ecoles Normales semblent connaître de grandes difficultés à construire une identité professionnelle répondant aux exigences de la profession enseignante. Nous émettons l'hypothèse que ces difficultés sont en grande partie liées à leurs représentations erronées de la profession et de la formation qu'ils veulent entreprendre. Nous voulons, au travers de cette étude, examiner la façon dont les étudiants adoptent ou n'adoptent pas la posture que requiert la formation professionnalisante que nous leur offrons. En retour, nous visons à interroger la pertinence de la même formation que nous proposons.

MOTS-CLÉS : représentations, rapport au savoir, formation enseignante, identité professionnelle.

1. Problématique de la recherche

L'accroissement du nombre d'étudiants qui s'inscrivent depuis quelques années dans les écoles normales et la quantité d'échecs qui caractérise ce secteur d'enseignement interpellent.

Au sein d'un institut pédagogique comme le nôtre, les étudiants ont des parcours scolaires fort différents. Certains d'entre eux ayant précédemment entrepris des études supérieures ou universitaires y ont connu un échec et espèrent, en s'inscrivant dans une formation pédagogique, rencontrer un type d'enseignement moins exigeant. D'autres viennent directement de l'enseignement secondaire et se caractérisent par des profils de compétences variables selon les filières d'études ou selon l'origine des établissements dont ils sont issus. D'autres encore sont des étudiants plus âgés qui reprennent des études avec une motivation liée à un parcours de vie particulier.

Nous constatons que ces étudiants connaissent des difficultés à construire une identité professionnelle qui réponde aux exigences de la profession enseignante.

Nous émettons l'hypothèse que ces difficultés sont en grande partie dues à leurs représentations erronées de la profession, ces représentations s'étant construites tout au long de leur vécu et entre autres au travers de leur expérience scolaire. Ces représentations semblent conditionner leur rapport au savoir qui se caractérise bien souvent par un certain nombre de difficultés à trouver les bonnes attitudes pour répondre aux exigences et contraintes de la formation.

Observées de façon empirique par l'équipe de formation, les quelques attitudes présentées ci-dessous semblent constituer de sérieux obstacles quant à la réussite des étudiants qui commencent leurs études.

1. Il y a tout d'abord une conception de l'apprentissage qui privilégie **les modèles transmissifs et frontaux**. Beaucoup d'étudiants tendent de reproduire le modèle auquel ils ont été confrontés dans leur histoire scolaire. Ces étudiants peuvent montrer, au travers de leurs actions quotidiennes, une réelle résistance à comprendre le bien-fondé selon lequel l'apprenant est le premier acteur de son apprentissage alors qu'ils semblent témoigner, envers cette assertion, d'une acceptation intellectuelle.

2. Par son expérience scolaire, l'étudiant s'est souvent créé **une vision stéréotypée de la science et de la connaissance** : le savoir est ainsi bien souvent perçu comme une vérité révélée ne faisant aucune référence à un processus de production. Le savoir est présenté comme un « déjà-là », stable, ne demandant qu'à être mémorisé. L'enseignant n'a dès lors qu'à communiquer aux élèves des faits et des règles à appliquer. Du coup, l'apprentissage s'identifie à une simple transmission des savoirs sans préoccupation d'une justification rationnelle.

Or, ce qui importe, c'est la façon dont le savoir est validé, c'est sa présentation problématisée, sans parler de sa dimension provisoire ou falsifiable, ceci étant un paramètre particulier qui désarçonne une grande partie des étudiants.

3. Une autre difficulté concerne l'attitude d'étudiants qui attendent de leur formation des **méthodes** ou des « **recettes** » facilitant l'acquisition de leurs compétences professionnelles sans vraiment être eux-mêmes créateurs de démarches d'apprentissage. Cette attitude est parfois renforcée par les propos des maîtres de stage soucieux que le travail scolaire mené en sein des classes primaires par les stagiaires n'altère que faiblement le « rendement » de la classe.

4. Si une majorité d'étudiants privilégient dans leur formation **les pratiques à visée professionnalisante**, les attentes relatives à ces pratiques semblent souvent insatisfaites.

5. De la même façon, le projet de formation qui insiste sur l'importance d'une démarche réflexive basée sur la co-construction des pratiques enseignantes semble constituer une difficulté supplémentaire dans l'élaboration des compétences professionnelles.

Ces différentes attitudes et représentations sont à la base des problématiques que nous tentons de prendre en compte dès le début de la formation en dépit du fait que beaucoup d'étudiants n'acceptent pas facilement de se mettre en question, voire de changer ces attitudes qui viennent d'être évoquées. Ces dernières témoignent d'une forme singulière de *rapport au savoir, davantage orientée vers une recherche de stabilité ou de certitude*. Ceci s'explique probablement par une combinaison de facteurs, à savoir particulièrement : l'origine socioculturelle, l'histoire personnelle, l'expérience scolaire, la pratique du savoir enseigné dans le primaire et le secondaire, la motivation dans le choix des études, etc.

En tant que système de « transmission » d'une pratique professionnelle, la formation pédagogique des enseignants pose une multitude de problèmes : certains relèvent du domaine relationnel, d'autres sont d'ordre organisationnel et attachés à l'institution ou encore liés plus spécifiquement à l'apprentissage. Il ne peut dès lors pas exister de transmission d'une pratique au sens d'une « recette » qui rendrait les étudiants compétents.

De même, il n'y a pas de méthodes qui puissent d'emblée combler l'hiatus entre d'une part, le projet de formation opérant dans un champ de demandes multiples et complexes exigeant d'interpréter régulièrement des situations inédites et, d'autre part, l'attente légitime des apprenants désireux d'obtenir dans les plus brefs délais des réponses fonctionnelles aux situations de stage et de pratiques professionnelles qu'ils sont amenés à vivre durant leurs études, puis dans les écoles.

Comme mentionné dans une recherche concernant les savoirs enseignés dans l'enseignement supérieur¹, « une pratique professionnelle ne comporte pas uniquement ni principalement des situations épurées et prédéfinies dans lesquelles on sait qu'on doit mettre en œuvre telle recette ou telle relation de causalité. Toute pratique comporte des situations inédites et complexes. »

Ce que nous venons d'évoquer constitue les véritables défis de la formation.

2. Synthèse de quelques concepts relatifs à nos hypothèses de recherche

2.1. La nécessité d'un rapport au savoir en phase avec la formation

Nous avons emprunté cette notion de « rapport au savoir » à Bernard Charlot. Ce concept a pris de plus en plus d'importance dans le domaine des sciences humaines. S'il s'agit d'une notion en construction, elle renferme toutefois un authentique pouvoir heuristique tant par ses remises en question que par le champ d'investigation qu'elle ouvre. La notion de rapport au savoir fut, en outre, au centre de quelques recherches conduites par le service des Sciences de l'Éducation de l'Université Libre de Bruxelles² concernant les pratiques pédagogiques de l'enseignement supérieur. Nous avons dégagé, dans ce qui suit, une synthèse de quelques aspects importants portant sur ce sujet.

Pour Bernard Charlot (1997, p. 94), « Le rapport au savoir est l'ensemble (organisé) de relations qu'un sujet humain (donc singulier et social) entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir : objet, contenu de pensée, activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc. liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir ».

En d'autres termes, cette notion de rapport au savoir renvoie à un mode d'approche qui s'interroge sur la mobilisation du sujet, sa mise en activité intellectuelle et son désir d'apprendre qui dépend du **sens** qui sous-tend cette mise en activité. Cette définition nous conduit à nous interroger sur ce qui motive et mobilise un sujet. **Quels sont les processus d'assignation du sens qu'accorde un sujet à telle ou telle situation ?**

L'étudiant qui privilégie la dimension pragmatique du sens peut éprouver des difficultés à se dégager de la pensée ordinaire ou penser le monde en dehors de la simple expérience familière. La relation au savoir ne peut plus alors être nommée sans faire référence à une activité et lui est dépendante. L'étudiant est, en quelque sorte, prisonnier des tâches qu'il a à réaliser. Dans ce cas, celui-ci ne pourra développer qu'une vision « pointilliste » du savoir. Le travail intellectuel s'identifie en conséquence à un nombre de tâches à accomplir qui doivent bien souvent répondre à des préoccupations familiales et immédiates.

En revanche, un rapport au savoir qui favorise pleinement l'appropriation des habiletés intellectuelles cautionne la perception qu'il existe **une cohérence et une spécificité des savoirs** qui transcendent la succession des tâches à accomplir. Ces savoirs sont alors perçus comme des constructions permettant d'interroger la réalité

¹REY (B.), CAFFIEAUX (CH.), COMPÈRE (D.), LAMME (A.), PERSENAIRE (E.), PHILIPPE (J.) WALLÉNORN (G.), Les caractéristiques des savoirs enseignés à l'Université et dans les Hautes Ecoles.

²REY (B.), COMPÈRE (D.), DEFANCE (A.), LAMME (A.), Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur et rapport aux savoirs des étudiants venant de milieux défavorisés.

et d'élaborer des réponses qui à leur tour engendreront de nouvelles interrogations. La question de la problématisation et du sens qui lui est adjoind se trouve ici mise en avant.

Soulignons encore que, lorsque l'étudiant se montre trop empressé quant à la réponse à donner à une activité, le risque est d'accorder une trop grande priorité à la valeur utilitaire du savoir enseigné. Le savoir ne fait alors sens que si celui-ci est clairement rattaché à une pratique professionnelle.

A l'opposé, certains étudiants vont affirmer qu'une discipline peut se révéler digne d'intérêt même si elle ne leur paraît pas directement utile. Apprendre, s'approprier des savoirs, sont alors des processus qui trouvent leurs justifications en eux-mêmes.

A l'instar de Bernard Charlot et dans une même perspective, cette notion de rapport au savoir est également mentionné par E. Bautier et J.-Y. Rochex (1998, p. 277) : un grand nombre de difficultés que connaissent les étudiants résident dans le rapport « *d'évidence et d'adhérence au langage, au monde et à l'expérience que l'on en a.* »

Le langage, en qualité de producteur de questions et de regards nouveaux portés sur le réel, permet d'interroger et de reconsidérer de façon permanente notre représentation du monde. Le rapport au langage devient alors un outil d'investigation de la réalité, un véritable instrument de recherche.

Cette conception et ce rapport au langage sont bien souvent un obstacle considérable dans l'enseignement supérieur. Le contrat de communication auquel a été habitué l'étudiant à la sortie du secondaire est bien souvent basé sur une transposition didactique claire dans laquelle le savoir ne demande qu'à être mémorisé. Or, la façon dont s'articulent certains cours dans le supérieur repose sur une présentation problématisée qui privilégie le discours scientifique et s'attache plus aux démarches qui ont conduit aux résultats de la science qu'à la présentation des uniques résultats. L'approche épistémologique est différente et nécessite une autre forme de rapport au savoir.

Un dernier aspect concerne la dimension identitaire relative à la relation au savoir pouvant s'avérer dépendante des convictions de l'étudiant. Dans un type d'enseignement à caractère professionnalisant comme le nôtre, il peut arriver que l'identité professionnelle proposée au travers des cours se heurte à celle de l'étudiant, cette dernière étant liée à son histoire et à son expérience scolaire, voire à son habitus dirait Bourdieu car échappant pour une large part à la conscience du sujet.

En outre, ces représentations peuvent aussi être chargées d'images stéréotypées attachées à la profession.

2.2. Représentations de soi et attributions causales des difficultés rencontrées

Les représentations de soi sont les connaissances qu'une personne croit avoir sur elle-même. Plus précisément, il s'agit de la perception qu'une personne a de ses compétences, de ses valeurs, de ses préférences, de ses buts et aspirations liée à un contexte particulier. Le principe général adopté par les recherches sur cette problématique (Dubois, 1987) consiste à identifier chez une personne les facteurs internes - qu'elle considère comme contrôlables, - et externes, sur lesquels elle pense n'avoir peu ou pas de pouvoir. Ces différentes perceptions sont évolutives. Elles sont à la fois fonction de circonstances antérieures (tels les succès ou les échecs dans sa scolarité) et des situations nouvellement rencontrées.

Cette perception du contrôle sur l'activité à accomplir est inséparable des perceptions attributionnelles (encore appelé « attribution causale »). Ce qui signifie que le comportement d'une personne est influencé par la façon dont elle perçoit les causes de ce qui lui arrive.

Dès lors, il nous paraît aussi intéressant de s'interroger sur les relations entre difficultés évoquées, attributions causales et contrôlabilité de ces mêmes difficultés conditionnant l'engagement du sujet dans sa formation.

3. Les relations entre rapport au savoir, représentations et pratiques de la formation

Nous avons décrit quelques attitudes significatives d'un rapport au savoir pouvant entraver le profil de l'étudiant que nous voulons former. Ces attitudes sont à l'origine de nombreuses difficultés que peut rencontrer celui-ci au sein de la formation. Nous serons donc particulièrement attentifs à identifier les difficultés potentielles que les étudiants peuvent rencontrer au sein de celle-ci, difficultés liées entre autres à :

- un rapport d'évidence au monde et à l'expérience que l'on en a,

- la problématisation du savoir,
- un intérêt exclusif pour la valeur utilitaire du savoir enseigné,
- la recherche de certitudes et d'une stabilité identitaire,
- la façon dont l'étudiant perçoit les difficultés qu'il rencontre dans la formation.

Par ailleurs, examiner le rapport au savoir de l'étudiant en phase avec les objectifs de la formation et analyser son évolution, c'est tout d'abord poser une question centrale : **la question du sens qui interroge les rapports à l'apprendre**, autrement dit qu'est-ce qu'apprendre et que signifie faire apprendre ?

La conception de l'apprentissage que nous privilégions dans la formation que nous dispensons renvoie aux théories constructivistes basées sur le transfert de l'apprentissage. Dans cette conception, l'enseignement ne correspond plus à une transmission autoritaire du savoir, mais devient un accompagnement qui aide l'apprenant à s'approprier par lui-même le savoir par rapport à des situations de questionnement.

Le savoir n'est alors plus présenté comme une succession d'énoncés théoriques à mémoriser mais devient un outil rationnel qui interroge le monde qui nous entoure. Il ne se présente plus comme une simple réponse évidente à fournir, mais il apparaît au contraire comme une construction qui cherche à donner du sens. Il convient alors de se montrer capable de **présenter le savoir comme un outil de justification rationnel** en abandonnant l'image d'un enseignant qui ne serait qu'un simple transmetteur de connaissances.

Cette démarche invite l'étudiant à changer de posture épistémologique, ce qui nécessite de sa part une réelle modification de sa perception structurale et cognitive. L'enjeu est important, car si ce changement ne s'opère pas, l'étudiant s'expose à être en porte-à-faux avec les objectifs même de la formation. En retour, en tant que formateurs, nous nous interrogeons sur notre capacité à apporter une réponse adaptée aux difficultés que rencontre l'étudiant dans sa compréhension du projet de formation que nous lui proposons : promouvoir non seulement la pratique didactique vécue au sein des stages, mais aussi une réflexivité argumentée (qui se construit lors des cours théoriques) sur cette pratique.

C'est pourquoi la question centrale relative à nos hypothèses de recherche concerne la capacité de la formation à réajuster les représentations que se font les étudiants de leur futur métier et à infléchir leur rapport au savoir pour qu'il soit en adéquation avec les objectifs de la formation.

4. Hypothèses et méthodologie

Nous émettons l'hypothèse que la formation proposée aux étudiants est susceptible d'exercer une action efficace sur le changement de leurs représentations et de leur rapport au savoir nécessaire à l'acquisition des compétences professionnelles du métier d'enseignant.

Comment ces représentations sont-elles (ré)organisées, (re)structurées par l'apprenant et quels sont les facteurs qui déterminent cette organisation et leur transformation éventuelle ?

Nous interrogerons la façon dont ces représentations conditionnent le rapport des étudiants au savoir qui se caractérise, dans de nombreux cas, par des difficultés à concevoir les bonnes attitudes afin de répondre aux exigences et contraintes de la formation à savoir : quitter le formalisme scolaire rencontré antérieurement dans l'enseignement primaire ou secondaire, abandonner un besoin de certitudes et de repères qui sécurise, approfondir et penser par soi-même certaines problématiques soulevées par les cours, s'ouvrir à des champs disciplinaires nouveaux, devenir créateurs de démarches d'apprentissage, etc.

Si les représentations changent sous l'effet de la formation, ces nouvelles représentations sont potentiellement susceptibles d'influencer les pratiques enseignantes liées aux savoirs enseignés de la formation.

Quel est l'impact de la formation sur les représentations des étudiants, sans oublier que la formation est elle-même imprégnée de représentations et engagée dans un constructivisme social ?

Nous espérons ainsi que les réponses à nos hypothèses de recherche apporteront des éléments critiques autorisant l'analyse des facteurs qui détermineront la transformation éventuelle des représentations du métier d'enseignant, de la formation professionnalisante des étudiants ainsi que l'impact de la formation sur leurs représentations et leur rapport au savoir.

4.1. Echantillon

La population visée par notre recherche concerne les étudiants de la section Instituteur de la catégorie pédagogique de la Haute école Paul-Henri Spaak.

Selon l'hypothèse que la formation aura une incidence sur le rapport au savoir et les représentations des étudiants, nous proposons d'examiner l'historicité de ce changement dans sa dimension évolutive, donc dans son processus : il s'agit d'une construction en train de se faire (ou de se défaire) au cours de la formation. Nous proposons donc le suivi des étudiants durant la durée de leurs études, c'est-à-dire sur l'ensemble des 3 années d'études de leur formation.

4.2. Démarche générale

Les stratégies d'analyse combinent des démarches **qualitative et quantitative** :

1. Le qualitatif : sur base d'observations d'étudiants en contexte « de cours » à la Haute Ecole et en contexte « professionnalisant » (stages) ainsi que sur base d'une analyse de propos significatifs d'étudiants relevés dans des questionnaires et lors d'entretiens.
2. Le quantitatif : sur base d'une typologie des réponses à des questionnaires, réponses quantifiées et croisées.

Lors du suivi de la cohorte en 1^e année, les questionnaires (questions ouvertes) et les grilles d'observation prennent en compte quatre aspects :

- (1) les aspects motivationnels
- (2) les représentations du métier d'enseignant et de l'apprentissage
- (3) les attentes par rapport à la formation
- (4) la perception de soi

Lors du suivi de la cohorte dans le courant de la 2^e et 3^e année, nous étudierons en plus 3 autres aspects :

- (5) le regard porté par les étudiants sur la formation
- (6) les difficultés potentielles que peuvent rencontrer les étudiants avec certaines caractéristiques des savoirs enseignés au sein de la formation
- (7) les attitudes observées de façon empirique chez les étudiants dans les ateliers de formation professionnelle et dans les stages.

C'est à partir des réponses apportées aux questionnaires et au travers des différentes observations que seront dégagées **a posteriori** les différentes dimensions (ou indicateurs) de la recherche.

La construction de ces différentes dimensions et grilles de lecture se réaliseront en deux étapes :

1. détermination d'un nombre de variables relatives aux représentations de la profession, les pratiques d'enseignement centrées sur les pratiques relatives à la production du savoir et aux pratiques professionnalisantes, les attributions causales des difficultés rencontrées, etc. et ce suite aux réponses fournies dans les questionnaires et aux observations participantes des chercheurs ;
2. confirmation des variables sélectionnées en interrogeant une nouvelle cohorte d'étudiants par l'utilisation de la même procédure d'investigation et suivi de cette même cohorte durant leur formation.

5. Les premiers résultats

5.1. Remarques préalables

Il importe de prendre en compte le fait que ce dispositif d'analyse du changement des représentations se heurte à un obstacle méthodologique majeur puisque l'étude appartient intrinsèquement au processus de formation spécifique à notre Institut.

Cependant, en dépit des incertitudes scientifiques liées à notre démarche d'investigation, l'enjeu formatif nous semble important étant donné qu'il vise à :

- cerner au mieux le profil des étudiants que nous formons ;
- examiner de façon rigoureuse la qualité des enseignements que nous dispensons au sein de l'Institut ;
- circonscrire les obstacles inhérents aux problèmes de la formation professionnelle du métier d'enseignant que nous rencontrons.

Ce sont ces divers aspects qui nous poussent à partager notre réflexion notamment dans la perspective d'obtenir de nouvelles collaborations académiques.

Avant de présenter les premières dimensions dégagées de l'enquête, les informations suivantes sont à rappeler :

- avant d'être une recherche expérimentale de validation et de généralisation d'un système de formation, le dispositif mis en place a été prioritairement créé dans le but d'améliorer les compétences des acteurs de la formation en vigueur à l'I.E.S.P. ;
- l'étude a été conçue afin de nourrir notre réflexion relative aux représentations initiales de la profession enseignante et des attentes de la formation exprimées par nos étudiants ;
- l'aspect « recherche » a émergé progressivement, ne s'étant imposé que peu à peu ;
- les réponses aux questions ouvertes ont été, dans un premier temps, retranscrites littéralement, puis encodées selon des indicateurs établis sur base d'une pré-enquête menée durant l'année académique 2007-2008 ;
- les résultats présentés constituent une « première photographie » encore à peaufiner³ ; une analyse plus pointue sera poursuivie ultérieurement et portera sur le croisement des différentes dimensions répertoriées.

5.2. Profil général des étudiants

Les résultats mentionnés concernent des réponses fournies à un questionnaire en tout début de formation, enquête réalisée lors de la rentrée académique. Elle concerne 48 étudiants inscrits en 1^{er} Bachelor Instituteur :

- 31 étudiants ont fait leurs études dans l'enseignement technique :
 - 24 dans l'enseignement technique de qualification
 - 7 dans l'enseignement technique de transition
- 10 étudiants sortent de l'enseignement général
- 7 autres ont suivi une année d'enseignement supérieur.

5.3. Les dimensions répertoriées

De façon globale, la priorité donnée aux **dimensions affective et relationnelle** semble constituer la dimension centrale qui structure la représentation des étudiants.

Nous retrouvons ces dimensions dans **l'attrait du métier** (« j'adore les enfants », « j'aime le contact avec les enfants », « l'idée de s'occuper d'enfants », « l'échange entre les enfants et moi », etc.)

Une majorité d'étudiants placent cette dimension affective et relationnelle à l'avant-plan de leur motivation. Si les propos de certains traduisent également une dimension cognitive (« transmettre quelque chose », « pouvoir partager des savoirs », « développer des connaissances »), ceux-ci ne sont mentionnés que secondairement.

Ces mêmes dimensions affective et relationnelle se retrouvent dans **le choix de l'enseignement primaire** : « c'est la période de l'enfance que je préfère », « j'aime le contact avec les enfants de cet âge », « en primaire, il y a plus de proximité avec les élèves », etc.

Cependant, des propos relatant des réactions **d'évitement** se rapportant principalement à l'âge (notamment la tranche des plus de 12 ans) sont régulièrement évoqués, attestant d'une crainte relative à une gestion difficile de la classe : « l'enseignement secondaire me déplaisait car je trouve l'adolescence une période ingrate où tout est contesté et remis en question », « les jeunes ne sont pas assez autonomes, les plus âgés le sont trop, ils se révoltent », « ... plus de difficultés à se faire respecter et à avoir de l'autorité », etc.

³ Les tendances présentées s'appuient sur des résultats très partiels vu qu'elles ne se réfèrent qu'à l'analyse des données brutes du premier des trois questionnaires de l'enquête.

Le caractère polyvalent de l'enseignement primaire est aussi avancé, des aspects tant cognitifs qu'affectifs étant mis évidence : « *il y a un plus large choix au niveau des années* », « *il y a une multitude de matières que l'on peut enseigner* » « *plus divers, différences de maturité en fonction des degrés, des âges* », « *l'autorité à employer est différente* », etc.

Nous retrouvons encore cette **dimension relationnelle** dans **les qualités que les étudiants s'attribuent** et qui est largement défendue par la quasi-totalité des étudiants : « *j'ai de la patience* », « *je suis tolérante, patiente, attentive* », « *je suis autoritaire quand il faut l'être* », « *je pense avoir le contact facile, être juste et ferme* », « *l'amour des enfants* », etc.

Les représentations de la tâche de l'enseignant se partagent entre **la transmission** (« *inculquer de bonnes bases* », « *savoir transmettre ses connaissances* », « *leur apprendre les différentes disciplines* », « *communiquer son savoir à ses élèves* », etc.) et **l'accompagnement** (« *donner une certaine méthodologie pour étudier* », « *faire régner une atmosphère propice à l'apprentissage* », « *bien connaître chaque élève pour les faire évoluer* », « *capter l'attention des élèves, etc.* »). Dans le cas de figure de l'accompagnement, la conduite de la classe est privilégiée par l'enseignant, alors que, pour la transmission, l'image d'un enseignant qui maîtrise des savoirs et les communique est mise en valeur.

Quant à la signification attribuée par les étudiants aux termes « **apprendre** » et « **faire apprendre** », le sens conféré à la première notion (« apprendre ») relève de **la réception** : « *c'est assimiler* », « *c'est acquérir du savoir* », « *c'est recevoir* », « *c'est emmagasiner* » etc.) ; la seconde notion (« faire apprendre ») traite de **la transmission** : « *transmettre son savoir* », « *donner des nouvelles connaissances* », « *diffuser son savoir* », etc.. Le processus d'apprentissage correspond ainsi à cette conception communément admise qu'apprendre consiste à recevoir des informations que l'on n'avait pas ; le processus de l'apprentissage serait en quelque sorte vécu comme un « passage de l'extérieur vers l'intérieur », une assimilation d'informations extérieures transmises par un enseignant qui maîtrise des savoirs et les communique.

Les attentes par rapport à la formation indiquent un grand nombre de représentations convergentes vis-à-vis de **l'apprentissage de démarches pédagogiques en tant qu'outil(s)** (« *qu'on m'enseigne la méthode adéquate pour instruire quelqu'un* », « *apprendre à donner envie aux enfants d'aller aux cours* », etc.), **des habiletés en gestion organisationnelle** (« *parler distinctement* », « *apprendre à être patiente* », « *pouvoir être autoritaire* », etc.) et de **la pratique du terrain** (« *les stages et le contact avec d'autres instituteurs* », « *le contact avec les enfants...* », « *aller visiter des classes* », etc.).

Les contenus de cours ne sont que très peu évoqués.

6. Conclusion

Au regard de cette première phase de l'enquête, les résultats nous ont permis de dégager une série de dimensions (d'indicateurs) à partir des points de vue des étudiants mettant en lumière la problématique des représentations partagées à propos de la profession et de la formation.

Ces différentes dimensions, relevées et illustrées (à savoir : les motivations, les attentes, les caractéristiques spécifiques à la profession), nous donnent un premier aperçu des caractéristiques identitaires de notre échantillon d'étudiants. Ces dernières corroborent les réflexions qui nous ont amenés à élaborer notre recherche quant aux difficultés que rencontre l'étudiant dans la construction de son identité enseignante, ainsi que l'équipe de formation dans ses réajustements formatifs.

Toutefois, des différences sensibles au sein des regroupements de réponses relatives aux dimensions dégagées se dessinent et invitent à une analyse plus approfondie. Dans cette perspective, le croisement des différentes dimensions répertoriées apportera les informations nécessaires en vue de la construction des entretiens qui clôtureront notre étude.

Soulignons encore qu'au vu de l'échantillon réduit de la population étudiante interrogée, la prudence s'impose quant à une généralisation hâtive par rapport aux résultats mentionnés.

7. Bibliographie

Bautier E., Rochex J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris, Armand Colin

Charlot B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris, Anthropos

Jodelet D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris, PUF

Rey B, Caffiaux Ch., Compère D., Lammé A., Persenaire E., Philippe J. Wallenborn G. (2003), Les caractéristiques des savoirs enseignés à l'Université et dans les Hautes Ecoles. Rapport de recherche, ULB

Rey B., Compère D., Defrance A, Lammé A (2004), Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur et rapport aux savoirs des étudiants venant de milieux défavorisés. Rapport de recherche, ULB

Richard J.-F. (1998). *Les activités mentales*. Paris, Armand Colin