

Du monde du travail au travail enseignant : quel rapport au « nouveau » métier pour les futurs enseignants de lycée professionnel ?

Thérèse PEREZ-ROUX

Université de Nantes - IUFM

RÉSUMÉ • L'étude s'intéresse à la manière dont se construit le rapport au métier enseignant, durant la formation, chez les futurs professeurs de lycée professionnel ayant déjà une expérience professionnelle dans un autre secteur. Elle se centre sur les tensions que génère le travail enseignant. Suite à un questionnaire proposé en octobre 2007, deux entretiens semi-directifs ont été conduits sur la durée de l'année avec 19 sujets. Les résultats soulignent des représentations du métier qui se heurtent aux difficultés de mise en scène des savoirs. Les élèves deviennent le centre des préoccupations professionnelles, engageant diverses stratégies pédagogiques. Des ressources, pragmatiques ou symboliques, sont mobilisées pour (re)construire une identité professionnelle et se projeter dans un avenir professionnel. Ces enseignants ont construit dans l'espace de travail antérieur des savoirs et des compétences qu'il s'agit à présent d'activer, de traduire et d'ajuster. Cette approche permet de repérer les formes de continuité ou de discontinuité, dans les valeurs, les savoirs et les pratiques, conduisant à des remaniements identitaires plus ou moins assumés.

MOTS-CLÉS • dynamiques identitaires, sens du travail, formation, enseignants, lycée professionnel.

1. Introduction

Les évolutions repérées dans le monde du travail (tertiarisation, féminisation, réduction et flexibilité du temps, développement de la formation, etc.) s'accompagnent d'une montée des incertitudes liées aux demandes croissantes de productivité et à de nouvelles formes de précarité de l'emploi.

Elles génèrent pour certains acteurs une réelle crise de sens que de nombreux sociologues ou psychologues du travail ont mis en lumière.

Inscrits dans une « dynamique », variable selon les secteurs d'activité, certains individus choisissent donc de quitter une activité professionnelle plus ou moins valorisante/valorisée, dans laquelle ils ont construit un registre de compétences, pour se tourner vers l'enseignement en lycée professionnel (LP). Leur expérience antérieure a permis d'intégrer un ensemble de repères qu'ils espèrent transposer dans la sphère de l'école. La trajectoire professionnelle dans laquelle ils s'engagent interroge pourtant le sens de leur action dans un nouveau contexte de formation.

Notre recherche porte sur les dynamiques identitaires des Professeurs-stagiaires de Lycée Professionnel (PLP2) durant leur année de formation professionnelle à l'IUFM¹. Elle vise à comprendre comment s'amorce l'entrée dans le métier enseignant, à la fois en fonction des trajectoires antérieures des individus, des contextes de formation et des situations de travail rencontrées (Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008). Entre normes institutionnelles, modèles existants dans la formation et dans le monde du travail, représentations et pratiques professionnelles singulières, il s'agit d'identifier le rapport au métier enseignant dans sa complexité (Charlot, 1997), notamment chez les PLP2 ayant déjà une expérience professionnelle dans un autre secteur (de l'industrie ou du tertiaire).

En effet, les stagiaires sont amenés à vivre une conversion professionnelle. Se réorienter génère nombre d'incertitudes qui ponctuent l'accès au monde fantasmé et convoité des enseignants, activant des représentations que vient (re)questionner une formation en alternance.

L'étude se centre sur l'expérience de ces PLP2 confrontés aux tensions que génère le travail enseignant (Barrère, 2003 ; Jellab, 2005 ; Lantheaume, 2008).

Par ailleurs la notion d'implication dans le travail, abordée à travers la structure « sens-repères-contrôle » (Mias,1998), semble intéressante à activer au moment de cette phase de transition professionnelle. Chacun est alors amené à se situer entre divers engagements (personnels, sociaux, professionnels, familiaux...) plus ou moins compatibles dans ce nouveau contexte. Le sens du travail se trouve donc interrogé à travers le rapport à l'activité, les relations de travail, l'engagement de soi dans l'activité et la reconnaissance de soi par les partenaires (Dubar, 2000).

2. Repères méthodologiques

Au plan méthodologique, un questionnaire a été proposé à l'ensemble des PLP2 d'un IUFM en octobre 2007 (n = 67) puis deux entretiens semi-directifs (janvier et juin 2008) ont été conduits² avec 19 PLP2 représentatifs du groupe : cinq enseignants de disciplines générales : 3 Lettres-Histoire (LH) et 2 Maths-Sciences (MS) ; sept enseignants du secteur in-

¹ Au moment de l'enquête (2008), ces enseignants-stagiaires (que nous les nommerons stagiaires ou PLP2) sont inscrits dans une formation en alternance à l'IUFM.

² Ces entretiens ont été réalisés par une équipe de chercheurs composée de MF Bouvre, M Clénet, T.Perez-Roux et V Troger.

dustriel : 5 Conduite Routière (CR) et 2 Bois (B) ; sept enseignants du secteur tertiaire : Communication Administrative et Bureautique (CAB). La première série d'entretiens (janvier) rend compte du travail enseignant et en décline les différentes dimensions, mettant en lumière un ensemble de difficultés et de paradoxes que les enseignants tentent, avec plus ou moins de succès, de dépasser. La deuxième série d'entretiens (juin) se centre sur les processus en jeu dans la construction de la professionnalité. Dans cette contribution, une analyse thématique a été effectuée sur les entretiens réalisés en janvier avec les 14 enseignants des disciplines professionnelles. Ces enseignants ont tous une expérience plus ou moins longue du monde de l'entreprise et des niveaux d'études contrastés³.

3. Résultats

3.1. Des représentations du métier chahutées

Les futurs enseignants de LP que nous avons interrogés entrent dans ce « nouveau » métier avec l'idée que leur travail consistera à « *amener les élèves à aimer ce qu'ils sont en train de faire* » (CAB1), ou à leur « *donner envie d'apprendre pour savoir comment régler un problème pour avancer* » (B1). La transmission de savoirs et savoir-faire préalablement construits dans l'expérience professionnelle reste le cœur du métier tel qu'il a été imaginé dans le temps de passage qui conduit de l'ancien métier à la formation : « *avec l'expérience professionnelle, on peut enrichir encore plus les élèves, les motiver* » (CR3). Certains discours mettent en avant un processus de réparation vis-à-vis d'élèves peu enclins à s'engager dans les apprentissages scolaires traditionnels. Le LP est alors pensé comme le lieu d'une seconde chance pour ces derniers : « *mon objectif, ce serait de les amener à aimer apprendre* » (CR2).

Des valeurs, ancrées dans le rapport à l'ancien métier, apparaissent comme fortement organisées autour d'un savoir-être qu'il convient de transmettre : « *pour nous la sécurité c'est très important... c'est par le sérieux que ces élèves s'en sortiront, par un travail bien fait* » (CR1).

Les enseignants mettent en avant cette perspective pour donner sens à leur mission auprès des jeunes : « *La référence au monde professionnel, c'est l'objectif. On les prépare à un métier* » (B2) ; « *il faut les aider à devenir un bon professionnel, c'est-à-dire qui soit embauchable, qui s'intègre assez facilement dans une entreprise* » (CR2).

Mais dans le même temps, la formation à l'IUFM a pour objectif d'accompagner la construction progressive des compétences attendues d'un professionnel de l'enseignement. Les prescriptions qui s'y déploient invitent fortement les enseignants à développer des dispositifs plus centrés sur l'appropriation des savoirs par les élèves. Cette dimension réflexive est diversement mobilisée par les stagiaires : « *enseigner c'est*

3 Dans notre groupe de stagiaires, les PLP conduite routière ont pour la plupart un niveau CAP ou BEP, même si plusieurs d'entre eux ont obtenu par la suite d'autres qualifications ; les PLP « bois » sont majoritairement titulaires d'un diplôme de niveau bac+2 et ont une expérience professionnelle relativement courte ; les PLP CAB sont les plus diplômés : titulaires d'une licence voire pour quelques uns d'un niveau bac+5, ils ont aussi une expérience professionnelle de plusieurs années.

provoquer la réflexion, les échanges et favoriser, par une directivité maîtrisée, l'expression et la construction des savoirs par l'élève... Le prof doit savoir avec précision où il entend conduire ses élèves, le cheminement qu'il veut leur faire faire » (CAB1). Cette démarche nécessite pour les enseignants de se décentrer, de « *conceptualiser et puis créer des supports* » (CR4), sans forcément avoir les appuis pour le faire ou la conviction de la pertinence de ce travail.

3.2. La difficile mise en scène des savoirs

Les résultats mettent en relief nombre de tensions entre la mise en scène des savoirs et les caractéristiques du public. De ce point de vue, les difficultés semblent liées à la fois à la construction des cours et à leur mise en œuvre : « *c'est pas le savoir en lui-même qui me pose problème, c'est de savoir comment le distribuer aux élèves sans que ça soit imbuvable !* » (B1).

L'entrée dans le monde des enseignants révèle aussi la lourdeur du travail : « *pour préparer une heure de cours, j'en passe sept ou huit* ». Ce stagiaire (B2) souligne de nombreux tâtonnements tant au niveau des savoirs disciplinaires que des savoirs pédagogiques : « *entre faire un dessin et l'enseigner aux gamins sans se tromper... c'est pas la même chose. Ils comprennent rien aux traits cachés alors que pour moi, c'est automatique* ». Une prise de conscience de l'hétérogénéité des classes rend le cours plus complexe à construire : « *il faut donner à manger aux enfants. Il faut broder. J'ai bien compris que si on n'avance pas, il faut différencier. Et puis, il y a des gamins qui vont plus vite* ». Pourtant B2 revendique des progrès liés à la planification de l'enseignement : « *je commence à mieux gérer l'organisation du travail par rapport aux élèves, la techno, les interrogos, le travail en atelier, donner un enjeu aux gamins quand ils vont trop vite. Mais gérer les impondérables... ça reste un stress pour moi* ».

En effet, au regard des réactions en classe, les stagiaires comprennent rapidement l'inadéquation de cours, pensés dans une logique qui échappe aux élèves. Evoquant le manque de repères, ils expriment les nombreuses questions d'ordre didactique et pédagogique qui restent en suspens lorsqu'il s'agit à la fois d'intégrer les prescriptions de l'IUFM, de favoriser l'enrôlement des élèves dans les tâches proposées, de trouver une cohérence pour soi-même dans un processus d'enseignement-apprentissage, nécessitant de constants ajustements.

Confrontés à la difficulté de gérer l'hétérogénéité pour accompagner chaque individu, certains craignent que l'adaptation à la diversité « *profite aux plus faibles* » et que les bons élèves « *lâchent parce qu'ils s'ennuient* » (CAB.3).

En règle générale, les problèmes d'engagement des élèves dans les tâches scolaires sont reliés à leur histoire scolaire, notamment en collège. En ce sens, les stagiaires des disciplines professionnelles refusent les clichés véhiculés sur le LP et insistent sur les spécificités liées à leur discipline qui pourraient redonner une chance de réussir et un sens au travail demandé : « *ces élèves-là, ils sont très souvent en échec mais ils sont loin d'être mauvais... même dans le fait d'apprendre. Mais ils ont été habi-*

tués à être démotivés en classe, notamment dans les matières générales » (CAB.2).

Finalement, apparaît une tendance à relativiser les problèmes, en espérant que les décrochages ponctuels des élèves resteront passagers. De ce point de vue, les stagiaires insistent sur l'attitude constructive à mettre en œuvre pour aider les élèves à dépasser leurs difficultés.

3.3. Des élèves au cœur des préoccupations professionnelles

La relation aux élèves semble fonder en grande partie le rapport au métier des PLP2 (Perez-Roux et Troger, 2011). Il faut : « *créer le contact, apprendre à se connaître, valoriser la communication orale* » (CAB.1). Accessibilité, disponibilité en dehors des cours sont évoqués comme les moyens de remotiver l'élève : « *être à l'écoute des jeunes. Répondre à leurs questions... et les astreindre à une certaine discipline... Ces jeunes-là, faut les guider vers...* » (CR.4), « *leur faire comprendre qu'il faut poursuivre, persévérer* » (CAB.1).

Nombre de stagiaires reviennent sur l'importance des encouragements pour redonner le cap des apprentissages : « *j'essaie de valoriser les actions des élèves. Il faut les positiver, les suivre, les accompagner, les aider à progresser* » (CR.3). Se sentant souvent repérés comme des modèles, ils revendiquent l'aspect éducatif de leur mission, fortement lié au souci d'équité envers les élèves ; ils notent les effets d'un véritable dialogue pédagogique favorisant un possible investissement de la part de ces derniers : « *on est une référence et on n'a pas intérêt à se planter. On ne fait pas que notre matière, on fait beaucoup d'éducation ! Si on arrive dans la salle, on fait son cours, on repart, il faut qu'on change de boulot* » (CAB.5). Si beaucoup insistent sur leur disponibilité envers les élèves, ils reviennent sur la nécessité - et la difficulté parfois - de tenir le cadre, de maintenir le cap des apprentissages face aux classes turbulentes, de faire preuve d'un seuil de tolérance optimal face aux écarts, pour pouvoir toujours « *les stimuler, les responsabiliser, les amener à travailler, à s'investir* » (CR.3).

Pour certains enfin, dont l'expérience professionnelle antérieure a permis d'autres relations avec les adolescents, la « juste » distance aux élèves pose un réel problème : « *j'ai pris un masque et je me suis dit : faut pas que je leur montre qu'il y a des failles* » (CR.1) ou « *je me surprends à dire des blagues, celles que je disais en auto-école... et là, les élèves ils m'appelaient par mon prénom. J'ai du mal à accepter qu'un élève me vouvoie* » (CR.4).

Dans l'ensemble, les entretiens révèlent un regard plutôt constructif sur les élèves et la volonté de créer une relation positive ; celle-ci semble incontournable pour favoriser le travail en classe et mettre en perspective les apprentissages ultérieurs. Autrement dit, dès l'entrée dans la carrière, ces nouveaux enseignants s'inscrivent dans une logique dominante chez les enseignants de LP. Comme le souligne Jellab (2008), ces derniers développent des compétences élargies qui s'intéressent à la dimension éducative du métier et dépassent la seule transmission de connaissances. Cette ouverture implique souvent une mise à l'épreuve de soi, nécessaire

pour pacifier les interactions avec un public majoritairement réfractaire la « forme » scolaire et à ses exigences.

3.4. Stratégies pédagogiques mises en œuvre

L'analyse des entretiens révèle des modalités variables pour rendre l'enseignement plus efficace et, de fait, aider les élèves à progresser. Au-delà du soutien affectif, la majorité des stagiaires interrogés évoque des ajustements ponctuels ou des modifications dans lesquelles les outils (TICE) prennent une place importante : *« maintenant j'utilise un power point pour montrer aux gamins. C'est quand même plus ludique que les feuilles que je leur donne ou un transparent »* (B.1).

Au plan méthodologique, des démarches se précisent, donnant davantage de repères aux élèves : *« je leur ai expliqué comment j'allais introduire un chapitre... et puis la synthèse, il y a des petits symboles, des images qui font référence au cours... J'ai mis en place beaucoup de routines : le tableau, c'est toujours pareil, le plan complètement à gauche, en noir et dès qu'on fait une activité, je souligne en rouge, comme ça ils voient très bien la progression... je rajoute les mots clés... mais il y a des points sur lesquels il faut encore que je progresse »* (CAB.2).

Une autre entrée consiste, pour les stagiaires ayant déjà une expérience professionnelle, à prendre appui sur celle-ci, considérée comme un réel atout pour illustrer les contenus, enrôler les élèves et donner du sens au travail en classe : *« on peut faire passer la passion du métier avec des situations professionnelles, des anecdotes. Quand ça devient lassant pour les élèves, on sort une anecdote en relation avec le cours et hop ! »* (CR.1). Un autre témoignage, dans la même discipline, confirme cet ancrage dans le métier : *« on peut arrêter le cours pendant cinq minutes pour parler d'une situation professionnelle et là, je vois chez l'élève le visage qui change et il est à l'écoute complète. On parle du vécu, c'est différent »* (CR.3).

La mise en activité des élèves est progressivement pensée comme un élément clé : *« faut éviter de les démotiver... je les mets en petits groupes pour qu'il y ait plus d'interactions, pour qu'ils se mettent au travail »* (CAB.2). Ainsi, derrière les discours, se dessinent de véritables stratégies pédagogiques. Le rapprochement du monde du travail et du monde scolaire devient un enjeu crucial. Certains stagiaires intègrent des mises en activité dans la classe, au plus près de celles rencontrées lors de stages en entreprise : *« j'essaie de prendre en compte la progression de l'élève... de mettre en place des savoir-faire et des compétences : quand on fait de la vente concrètement [dans l'espace magasin aménagé dans la classe], je mets en place une grille de progression où ils cochent différentes compétences qu'ils pensent avoir acquises... moi, j'ai une évaluation juste à côté... et là, on voit concrètement l'évolution des élèves, notamment dans la communication orale »* (CAB.2).

On repère donc, à travers les discours, des modalités de travail avec les élèves, contraintes par la nécessité de les engager dans les apprentissages, et jouant sur différents registres : variété des outils pédagogiques pour capter l'attention, expérience professionnelle à l'appui du cours (illus-

tration) ou réellement intégrée à la classe. Dans tous les cas, les stratégies déployées condensent des enjeux à la fois cognitifs, affectifs, sociaux et professionnels auxquels la formation des élèves de LP tente de répondre.

4. Discussion

4.1. Continuités et discontinuités

Notre étude met en lumière les tensions que vivent des stagiaires au moment de leur entrée dans le monde de l'enseignement. Elle pointe les ressources, pragmatiques ou symboliques, mobilisées pour (re)construire une identité professionnelle, « tenir » en situation (Perez-Roux, 2007) et, en même temps, se projeter dans un avenir professionnel. Cette approche permet de repérer les formes de continuité ou de discontinuité, dans les valeurs, les savoirs et les pratiques, conduisant à des remaniements identitaires plus ou moins assumés.

En effet, les stagiaires que nous avons choisi d'interroger sont dans une phase de transition professionnelle dans laquelle certaines valeurs qui les ont poussés à cette réorientation professionnelle se trouvent questionnées. S'ils ont choisi l'enseignement, c'est le plus souvent dans une visée de développement professionnel, de garantie de l'emploi et/ou pour se dégager de la « pression » liée à leur ancien métier. Ils découvrent au fil de l'année un métier porteur d'autres préoccupations, traversées de tensions, dans lesquelles la dimension humaine passe au premier plan. C'est sur celle-ci que va se construire progressivement un nouveau rapport au travail, avec son lot de désenchantements mais aussi de nouvelles perspectives de formation et d'accompagnement des jeunes.

4.2. Une implication dans le travail sous conditions

Ces enseignants ont construit dans l'espace de travail antérieur des savoirs et des compétences qu'il s'agit à présent d'activer, de traduire et d'ajuster. En termes d'implication et à l'appui des travaux de Mias (1998), l'année de formation peut être considérée comme une mise à l'épreuve : ces professionnels ont à (re)construire le sens de leur action dans un paysage scolaire, souvent mal défini au moment de la réorientation professionnelle. Si des repères à la fois didactiques, pédagogiques et institutionnels se construisent progressivement durant la formation, il reste à s'insérer dans des collectifs de travail au sein de l'établissement d'accueil. Le statut de stagiaire n'est pas très favorable à cette insertion car il inscrit le nouvel enseignant dans une dynamique de passage. En conséquence, plusieurs d'entre eux expriment le sentiment d'avoir peu de marges d'action (contrôle), d'autant plus qu'ils ont à satisfaire aux critères de validation de la formation en fin d'année. Ce passage peut donc être ressenti comme déstabilisant au plan identitaire, surtout si auparavant ils étaient des professionnels reconnus, devenus l'espace de quelques mois, des débutants devant faire leurs preuves.

4.3. Des perspectives quant au sens du travail

Entre expérience passée, compétences construites dans la sphère du travail, logiques de la formation et injonctions institutionnelles, dynamiques d'établissement et réalités des pratiques de classe, les enseignants stagiaires élaborent un nouveau rapport au travail. Ainsi, pour les PLP2 interrogés, le travail enseignant ne se limite pas à la sphère de la classe et s'inscrit dans une dimension éducative plus large, ouvrant sur le monde professionnel et ses logiques plus ou moins partagées. Il révèle aussi des formes d'insertion professionnelle délicates dans des contextes de travail où les normes implicites du groupe des enseignants titulaires viennent parfois freiner les dynamiques engagées durant l'année de formation. Il s'agit pour ces enseignants, en passe d'être titularisés, de comprendre et d'investir les contours d'un genre professionnel, tout en affirmant progressivement un style propre, nourri des expériences passées, présentes et à venir (Clot, 1999).

Au final, la construction de la professionnalité enseignante s'appuie sur un certain nombre de valeurs défendues par le sujet ; de ce point de vue le rapport au métier, aux autres et à soi-même suppose des formes de reconnaissance satisfaisantes pour le sujet lui-même et validées par la nouvelle institution de rattachement (Dubar, 2000) dans laquelle le professionnel va construire et défendre de nouveaux espaces de réalisation, seul et /ou avec les autres.

Thérèse PEREZ-ROUX

Therese.perez@univ-nantes.fr

BIBLIOGRAPHIE

- BARRÈRE A.(2003). *Les enseignants au travail*. Paris : PUF.
- CHARLOT B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- CLOT Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF
- DUBAR C. (2000). *La crise des identités*. Paris : PUF.
- JELLAB A. (2005). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue Française de Sociologie*, vol. 46, 2, 295-323.
- JELLAB A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel, l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- LANTHEAUME F. (sdr.2008). *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes : tensions et ajustements dans le travail*. Lyon : INRP.

- MIAS C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : L'Harmattan.
- PEREZ-ROUX T. (2007). Tenir comme enseignant d'EPS : entre modèles professionnels et implication personnelle. In A.Gonin-Bolo (dir). *Parcours professionnels : des métiers pour autrui entre contraintes et plaisir* (pp.53-74). Paris : Belin.
- PEREZ-ROUX T & TROGER V (2011, sous presse). Place des élèves et de leur réussite scolaire dans la construction de la professionnalité chez les futurs professeurs de lycée professionnel. *Carrefours de l'Education*.
- WITTORSKI R & BRIQUET-DUHAZÉ S. (2008, Eds.). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris : L'harmattan.