

PLACE DES ÉLÈVES ET DE LEUR RÉUSSITE SCOLAIRE DANS LA CONSTRUCTION DE LA PROFESSIONNALITÉ CHEZ LES FUTURS ENSEIGNANTS DE LYCÉE PROFESSIONNEL

[Thérèse Perez-Roux](#), [Vincent Troger](#)

Armand Colin | « [Carrefours de l'éducation](#) »

2011/2 n° 32 | pages 149 à 166

ISSN 1262-3490

ISBN 977126234900632

DOI 10.3917/cdle.032.0149

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2011-2-page-149.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Place des élèves et de leur réussite scolaire dans la construction de la professionnalité chez les futurs enseignants de lycée professionnel

▲ *Thérèse Perez-Roux, Vincent Troger*

therese.perez@univ-nantes.fr

vincent.troger@univ-nantes.fr

Nombre de travaux se sont intéressés à la professionnalisation des enseignants (Bourdoncle, 1991, 1993 ; Lang, 1999 ; Paquay *et al.*, 1996 ; Perez-Roux, 2008 ; Wittorski, 2005). Ils soulignent le caractère progressif des acquisitions, inscrits dans une démarche mettant en jeu la réflexivité des acteurs et permettant au final de reconnaître un professionnel, de repérer chez lui un ensemble de connaissances, de savoirs, de capacités et de compétences caractérisant sa professionnalité.

Contexte de l'étude

Notre recherche porte sur les processus de construction de l'identité professionnelle des futurs professeurs de lycée professionnel (PLP2), ayant un statut d'enseignants-stagiaires durant leur année de formation professionnelle à l'IUFM⁽¹⁾. Elle vise à comprendre comment s'amorce l'entrée dans le métier d'enseignant, à la fois en fonction des trajectoires antérieures des individus, des contextes de formation et des situations de travail rencontrées (Hetu *et al.*, 1999 ; Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008). Entre normes institutionnelles, modèles existants, dans la formation et dans le travail, représentations et pratiques professionnelles chez les sujets, nous

(1). Au moment de l'enquête (2007-2008), la deuxième année d'IUFM est fondée sur l'alternance entre un stage en responsabilité effectué dans un lycée professionnel et des temps de formation à l'IUFM fortement articulés à l'expérience d'enseignement du stagiaire. Depuis la rentrée 2010, une réforme de la formation des enseignants est mise en œuvre au sein des universités. Elle nécessite pour les futurs enseignants de LP l'obtention d'un Master au cours duquel, en deuxième année, les étudiants passent le CAPLP, concours de recrutement pour être enseignant de LP.

nous attachons à identifier des dynamiques identitaires représentatives de ce groupe professionnel (Dubar, 1991 ; Perez-Roux, 2007a). Ces dynamiques sont aussi organisées autour de tensions entre continuité et changement, entre unité et diversité, entre soi et autrui et inscrites dans le temps (Perez-Roux, 2008). À l'échelle du sujet, elles sont accompagnées d'affects (positifs ou négatifs) qui contribuent à la construction d'images identitaires et conduisent à des formes d'engagements dans des espaces de pratique privilégiés, porteurs de valeurs défendues par les acteurs eux-mêmes.

Il s'agit donc d'analyser les tensions que vivent des individus à leur entrée dans le monde de l'enseignement et les ressources, pragmatiques ou symboliques, mobilisées pour construire ou reconstruire une identité professionnelle et « tenir » en situation (Gonin-Bolo, 2007 ; Troger, 2003a).

À ce titre, le public des PLP2 semble condenser des spécificités qui restent à interroger. En effet, certains sont issus d'un cursus universitaire avec peu d'expériences professionnelles ; d'autres, venant du monde de l'entreprise, reprennent un cursus de formation pour devenir enseignant.

Dans tous les cas, la rencontre avec les élèves reste un élément important dans le rapport au métier. Les formateurs décrivent les élèves de lycée professionnel (LP) comme déstabilisés par un passé au collège plutôt difficile et sensibles au regard que l'enseignant de LP va leur porter (Perez-Roux, 2010a) ; cela suppose de sa part une capacité à s'adapter, à construire des cours où la mise en activité des élèves est au centre des préoccupations pédagogiques et didactiques. Une approche différente du cours, balayant les schémas classiques attribués au collège, est donc préconisée pour favoriser l'implication des élèves, permettre leur réussite dans une voie qu'ils n'ont pas forcément choisie et donner du sens aux savoirs (Develay, 1996), notamment dans les matières dites générales.

Dans cette étude, la professionnalité est entendue comme un processus par lequel les acteurs construisent et maîtrisent les compétences et les savoirs essentiels pour la pratique d'un métier, envisageant plusieurs dimensions organisées autour de stratégies efficaces : « *de mobilisation des différents savoirs, d'engagement, d'efficacité et d'efficience des enseignants, d'apprentissage continu et de partage d'expertise* » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 141). De ce point de vue, elle intègre la complexité des compétences à construire, notamment d'ordre didactique et pédagogique, tout en rendant compte d'une dimension identitaire plus large.

Dans le cadre de la formation, l'entrée dans le métier d'enseignant s'effectue sur la base de représentations fondées sur des valeurs mais aussi des discours, des cultures, des projections ancrées dans l'expérience scolaire (Baillauques, 1996). Pour les enseignants venant du monde de l'entreprise, l'expérience professionnelle favorise plus ou moins l'engagement dans l'univers scolaire et dans la mission d'enseignant. En effet, les représentations donnent sens à la pratique et légitiment une certaine « vision du monde » (Moscovici, 1961 ; Blin, 1997). Elles

servent à agir et réagir face à l'environnement tout en conservant un équilibre cognitif dans un contexte professionnel qui se transforme.

À partir de cet ensemble d'éléments, s'élabore une conception de « l'enseignant idéal », auquel chacun tente de se référer tout en cherchant à s'adapter à la réalité : la pratique professionnelle se situant entre normes de la formation et contextes de travail liés au stage, suppose des formes d'articulation optimales entre contenus, élèves et parcours antérieur des enseignants. De nouveaux savoirs se construisent : ils se combinent « *dans des représentations et des théories personnelles qui sont réinvesties par la personne dans l'action* » (Charlier, 1996, p. 104).

Ainsi, la construction de la professionnalité recouvre les différentes dimensions du métier et ses paradoxes. En formation initiale, elle est envisagée comme un apprentissage permanent et collectif de savoirs nouveaux et mouvants, pluriels et composites, incluant des compétences d'ordre didactique et pédagogique (BOEN 2007⁽²⁾) mais aussi des savoirs relatifs à la personne elle-même (Courtois et al., 1996). L'acquisition de ces compétences, qui mobilise le sujet *se formant* (ressources, résistances, valeurs, etc.), se situe entre normes de la formation et tensions/ajustements aux élèves, aux contenus, et de fait, à la mission d'enseignement confiée aux stagiaires, notamment en termes de réussite des élèves.

Notre contribution se centre donc sur la manière dont les enseignants-stagiaires de LP investissent la sphère de l'enseignement et plus particulièrement le rapport aux élèves. Elle s'intéresse aux registres mobilisés pour favoriser la réussite de ces derniers.

Repères méthodologiques

La méthodologie choisie pour l'enquête est double. Dans un premier temps, un questionnaire a été proposé à l'ensemble des PLP2 de l'IUFM des Pays de la Loire en octobre 2007. Sur les 67 stagiaires, 61 ont répondu.

Ce public est plutôt représentatif de l'ensemble des enseignants de LP dans la mesure où il associe des professeurs d'enseignement général (23) et des professeurs d'enseignement professionnel (38) dans des proportions proches des données nationales⁽³⁾.

Au-delà des rubriques portant sur le genre, l'âge, la discipline enseignée, le type de parcours scolaire, universitaire et/ou professionnel⁽⁴⁾, une série de questions

(2). Plusieurs compétences mentionnées dans le Cahier des charges de la formation (BO janvier 2007) pourraient en quelque sorte constituer la toile de fond de cette étude : C3 : maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale ; C4 : concevoir et mettre en œuvre son enseignement ; C5 : organiser le travail de la classe ; C6 : prendre en compte la diversité des élèves.

(3). Dans les disciplines générales, les PLP Lettres – Histoire et Maths – Sciences représentent 37,7 % de l'échantillon (30,7 % à l'échelle nationale) ; les PLP du domaine de la production (Conducteurs Routiers et Bois) 42,6 % (35,8 % à l'échelle nationale) ; les PLP du domaine des services (Communication-administration-bureautique) 19,7 % (22,5 % au niveau national).

(4). Les stagiaires de l'échantillon sont relativement âgés, excepté pour ceux de la filière bois (cf.

renvoyait aux représentations du métier et de l'enseignant « idéal » (compétences et qualités valorisées, proximité avec d'autres métiers) mais aussi à l'image du LP et aux finalités attribuées aux disciplines. D'autres questions, liées aux attentes envers la formation, donnaient au stagiaire l'occasion de faire le point sur les avancées et les difficultés liées au stage en responsabilité.

Dans un deuxième temps, nous⁽⁵⁾ avons conduit des entretiens semi-directifs avec 19 stagiaires représentatifs du groupe⁽⁶⁾. La première série a eu lieu courant janvier 2008. Elle a permis de revenir sur le parcours ayant conduit au choix d'enseigner en LP, d'explicitier certaines réponses au questionnaire, de repérer les évolutions perçues, notamment au niveau du stage et les modes d'interactions avec les élèves.

La deuxième série d'entretiens, réalisée en juin 2008, s'est centrée sur les processus en jeu dans la construction de la professionnalité, entre acquisition de compétences nouvelles et positionnement identitaire. Cette deuxième série n'est pas utilisée dans l'étude présentée ici⁽⁷⁾. Les données retenues concernent donc à la fois les résultats issus de l'enquête par questionnaire (octobre 2007) et les 19 entretiens conduits en janvier 2008 avec les enseignants :

des disciplines générales : quatre en Lettres-Histoire (LH) et un en Mathématiques-Sciences (MS) ;

des disciplines professionnelles : cinq en Conduite Routière (CR), deux en Bois (B), sept en Communication-Administration-Bureautique (CAB)⁽⁸⁾.

Après avoir précisé les aspects méthodologiques choisis pour l'étude, nous proposons deux entrées complémentaires ; un premier niveau de résultats éclaire les représentations renvoyant plus ou moins directement à la mission d'enseignant et au rapport qui se joue avec les élèves de Lycée Professionnel. Dans un deuxième temps, l'analyse des entretiens permet de repérer : 1) les éventuelles tensions entre organisation des savoirs et caractéristiques des élèves ; 2) l'importance accordée à la dimension relationnelle ; 3) les stratégies mises en œuvre pour favoriser la réussite des élèves et rendre les processus d'enseignement/apprentissage plus effi-

note 10), et ont une expérience professionnelle antérieure. Les stagiaires conducteurs routiers sont de loin les plus âgés (89 % ont plus de 36 ans) et dans une phase de reconversion professionnelle, de même que la moitié de ceux intervenant en communication-administration-bureautique et le tiers de ceux qui enseignent les disciplines générales.

(5). Les entretiens ont été réalisés par M-F Bouvre, M. Clenet, I. Harlé, T. Perez-Roux et V. Troger.

(6). Sur les 61 stagiaires ayant retourné le questionnaire, 32 ont répondu favorablement à la demande d'entretiens complémentaires. 19 d'entre eux ont été retenus en fonction de leur filière/discipline, de leur niveau de diplôme et des caractéristiques de leur parcours antérieur.

(7). L'ensemble des données (questionnaire et entretiens) est mobilisé dans le cadre d'études de cas prenant en compte les dynamiques identitaires à l'échelle de l'année (Perez-Roux, 2010a).

(8). Les extraits d'entretiens présentés dans la partie suivante seront codés de cette manière : LH1 à LH4 pour les PLP Lettres-Histoire, MS1 pour le PLP Maths-Sciences, CR1 à CR5 pour les PLP Conduite Routière, B1 et B2 pour les PLP Bois et CAB1 à CAB3 pour ceux de Communication-Administration-Bureautique.

caces. Cet ensemble d'éléments permet d'appréhender, au moins en partie, la question de la professionnalité chez les PLP2.

Des stagiaires en prise avec les élèves

Des discours traversés par le souci des élèves et de leur réussite

Tout d'abord, le choix du métier s'est réalisé sur la base de motivations largement partagées par le groupe des PLP2. Cette orientation apparaît essentiellement à l'échelle des questionnaires. En effet, si l'on prend en compte le premier rang des réponses⁽⁹⁾, l'orientation initiale vers le métier d'enseignant liée au fait de « *transmettre sa passion pour le domaine ou la discipline* » domine (37 %) et reste très valorisée dans les disciplines générales et pour les filières bois⁽¹⁰⁾; la deuxième raison évoquée, liée à l'idée de « *former de bons professionnels* » (17 %) est davantage mise en avant chez les stagiaires de conduite routière et de communication-administration-bureautique.

À travers les représentations professionnelles et valeurs partagées, se dessine l'image d'un enseignant capable « *d'aider les élèves à progresser* » (30 %), de « *maîtriser les savoirs disciplinaires* » (25 %) et de « *construire des contenus adaptés à la diversité des élèves* » (20 %). Là encore, les préoccupations semblent fortes et donnent à entendre la réalité perçue des élèves (en difficulté, peu motivés, de niveau hétérogène, etc.), amenant le stagiaire à s'adapter et à construire de nouvelles compétences. Cette tendance se confirme à travers les qualités professionnelles valorisées par le groupe : l'enseignant doit être « *pédagogue* » (39 %), « *stimulant* » (14 %), et « *juste* » (12 %). Si le qualificatif de « *pédagogue* » induit de nombreux implicites, les entretiens permettent de comprendre la dimension à la fois méthodologique, affective et sociale qu'il contient et sur laquelle nous reviendrons. Ces représentations partagées sont complétées par la proximité perçue entre le métier d'enseignant et d'autres activités professionnelles. Le trio privilégié par les PLP2 : « *éducateur* » (29 %), « *animateur* » (22 %) et « *guide* » (16 %) est identique à celui relevé chez les professeurs de lycées et collègues (PLC2) dans une enquête précédente (Roux-Perez, 2007b) et montre des convergences en termes de rapport au métier.

Enfin, l'image que les stagiaires attribuent au LP donne des indications sur la vision des élèves et sur les enjeux d'apprentissage de ce type d'établissement.

(9). Pour de nombreuses questions, le stagiaire était invité à donner trois réponses et à les ordonner. Nous prenons ici le choix positionné en rang 1.

(10). Dans la discipline « Bois », pour laquelle existent désormais des cursus technologiques supérieurs, 6 professeurs stagiaires sur 8 sont titulaires d'une licence et se sont présentés au concours très rapidement après l'obtention de cette licence, ce qui en fait le groupe à la moyenne d'âge la moins élevée de notre échantillon (un seul d'entre eux a plus de 30 ans, tous les autres ont moins de 27 ans).

L'item « *permettre aux élèves d'acquérir une culture professionnelle* » (33 %), est davantage valorisé dans les disciplines industrielles. Si les réponses soulignent par ailleurs « *l'image dévalorisée* » des LP (18 %), elles mettent en avant une perspective qui ancre de façon positive le travail des enseignants, estimant que le LP peut « *redonner une chance aux élèves* » (18 %).

C'est sans doute en partie pour cette raison que les finalités attribuées à la discipline consistent à « *faire acquérir aux élèves des outils et méthodes réinvestissables* » (37 %), « *permettre à chacun de construire des bases dans la discipline* » (18 %) et « *donner accès à une culture (technique, scientifique, littéraire, etc.)* » (15 %). Ce dernier item est plus fortement représenté par les PLP2 des disciplines générales. La rubrique « *aider à devenir un bon professionnel* » obtient 13 % des suffrages; elle est largement portée par le groupe des conducteurs routiers.

Si cet ensemble d'éléments, appréhendé à travers les discours en début d'année, semble rendre compte d'une réelle volonté d'accompagner au mieux les élèves, des difficultés existent, voire persistent. En permettant prioritairement aux stagiaires « *d'apprendre à construire des contenus adaptés à la diversité des élèves* » (28 %), « *de réfléchir à des méthodes pour faire progresser les élèves* » (23 %), « *de mieux se connaître* » (13 %), le stage en responsabilité montre (en creux) un écart irréductible entre idéaux professionnels et réalité des pratiques; en octobre, celles-ci semblent encore balbutiantes vis-à-vis des caractéristiques des élèves et de leurs besoins; elles renvoient par ailleurs à la plus ou moins grande capacité des enseignants à se décentrer des connaissances acquises dans des lieux divers (formation initiale ou continue, monde professionnel), pour penser des dispositifs et des stratégies adaptés.

Les entretiens réalisés en janvier mettent en relief la manière dont les uns et les autres vont peu à peu construire une professionnalité enseignante, notamment dans la dimension touchant aux apprentissages des élèves. L'étude montre des positionnements variés vis-à-vis de cette question et des tentatives plus ou moins abouties pour gérer la diversité au sein des classes et favoriser la réussite des élèves.

Tensions entre la mise en scène des savoirs et les caractéristiques du public

L'analyse du contenu du corpus des 19 entretiens met en avant des difficultés persistantes dans l'élaboration des cours. Le rapport à la discipline, notamment dans les disciplines générales, peut être un frein à des adaptations vécues comme douloureuses: « *j'ai du mal à faire le deuil de ma formation universitaire: à toujours simplifier ça ne veut plus rien dire; si on complexifie trop, c'est pas la peine, ils sont perdus* » (LH.1, femme, 27 ans, sans expérience antérieure, niveau bac + 4).

Cette tension se renforce dans les modalités de transmission des savoirs, pour lesquelles certains stagiaires se disent totalement démunis. En effet, la rencontre

avec les élèves reste parfois problématique dans le sens où les enseignants ont le sentiment de ne pas trouver la « juste mesure » entre mise en activité des élèves et conduite de classe associant fermeté et adaptation : « *il faut aussi penser à la gestion de la classe pour inciter les élèves à l'écoute, s'écouter entre eux, m'écouter moi, les inciter à travailler par eux-mêmes* » (LH.3, femme, 26 ans, sans expérience antérieure, niveau bac + 4).

D'autres, conscients de la complexité du processus d'enseignement/apprentissage, se donnent des perspectives à tenir sur le long terme : « *c'est très différent de faire un dessin et de l'enseigner aux gamins sans se tromper... ils comprennent rien aux traits cachés alors que pour moi c'est automatique. Et puis faut donner à manger aux enfants. Il faut broder. J'ai bien compris que si on n'avance pas, il faut différencier, il y a des gamins qui vont plus vite. Il faut prévoir, leur donner du travail, c'est pas facile!* » (B.1, homme, 34 ans, reconversion professionnelle, niveau bac + 2).

Au final, les stagiaires comprennent très vite l'inadéquation de cours magistraux, pensés dans une logique qui échappe aux élèves. Évoquant le manque de repères, ils expriment les nombreuses questions d'ordre didactique qui restent en suspens et portent un regard relativement critique sur les supports censés les aider. Une stagiaire ayant déjà une expérience dans le domaine commercial juge les manuels peu utiles : « *ils n'aident pas à construire les séquences parce qu'ils proposent des savoirs plaqués, qui se succèdent, sans permettre d'élaborer une véritable progression* ». Exprimant le fait d'être « *perdue pour mesurer jusqu'où traiter une notion* », elle prévoit beaucoup d'activités pour les élèves, dont des visites et autres enquêtes sur le terrain. Jugeant difficile de gérer l'hétérogénéité au profit de chacun des élèves, elle redoute que l'adaptation à la diversité « *profite aux plus faibles* » et que les bons élèves « *lâchent parce qu'ils s'ennuient* » (CAB.3, femme, 40 ans, reconversion professionnelle, niveau bac +4).

Par ailleurs, les entretiens mettent en relief une représentation des élèves organisée autour de deux dimensions : l'attitude et le niveau scolaire.

Le contexte joue pour beaucoup dans les descriptions. Les caractéristiques de l'établissement d'affectation se combinent avec le niveau des classes dont le stagiaire a la responsabilité : du BEP au baccalauréat professionnel et selon les filières, les conditions d'exercice ne sont pas identiques ; elles font dire par exemple à un interviewé : « *en BEP conduite routière, il y a souvent toute l'éducation de base à revoir quand même* » (CR.1, femme, 35 ans, reconversion professionnelle, niveau bac).

La peur initiale des stagiaires envers ces élèves de LP s'avère bien réelle, portée par des images relativement floues sur un public dont beaucoup ignorent la diversité des profils : « *au début, je n'étais pas à l'aise avec eux, toujours cette peur qu'ils se moquent de moi et que je réagisse mal* » (B1), « *j'avais peur de tomber sur un public difficile, où je saurais pas trop comment m'y prendre parce que je sais que je suis pas autoritaire* » (CR.2, homme, 47 ans, reconversion professionnelle, niveau BEP). Cette crainte d'être débordés par la classe évolue au fil du temps et les discours rendent compte d'une grande variété d'attitudes, décrivant des élèves « *rapides à mettre les*

connaissances en doute, intransigeants, voire procéduriers, ce qui impose d'être juste vis-à-vis de l'application des règles » (CAB.3) mais aussi d'autres « gentils, pas désagréables du tout mais pas bosseurs... ils ont beaucoup de difficultés, ne travaillent pas » (CAB.1, femme, 35 ans, reconversion professionnelle, niveau bac +2).

Le manque de motivation revient fréquemment dans les entretiens et semble au cœur des préoccupations professionnelles. Il est associé au constat d'échec dans la scolarité antérieure au collège. Au-delà du « manque de passion » sur lequel insistent fortement les PLP de conduite routière, les stagiaires tentent de trouver des points d'appui en fonction de certaines caractéristiques de leur public : « Ils ont plus de difficulté à mémoriser. Ils demandent beaucoup de concret... » (CAB.2, homme, 27 ans, courte expérience professionnelle, niveau bac +5), « ils sont friands quand on fait plus d'exercices, plus de situations professionnelles où il y a de la pratique... S'ils sont en LP, c'est qu'ils veulent manipuler, ils veulent bouger » (CR.1).

Ainsi, quelques stagiaires refusent les clichés sur les élèves et insistent sur les spécificités liées à la discipline : « 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 habitués à être démotivés en classe, notamment dans les matières générales » (CAB.2).

Finalement, certains enseignants ont tendance à relativiser, en espérant que les décrochages constatés resteront passagers : « des fois, ils préfèrent qu'on les laisse tranquilles plutôt que de les forcer à participer à une vie de classe dans laquelle ils n'ont pas du tout envie de s'intégrer » (LH.1). Faisant preuve d'une tolérance vis-à-vis du travail scolaire, ils insistent sur l'attitude à mettre en œuvre pour aider les élèves à dépasser leurs difficultés.

Une attitude valorisant la dimension relationnelle

La relation aux élèves semble fonder en grande partie le rapport au métier des stagiaires de lycée professionnel pour lesquels 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, homme, 45 ans, reconversion professionnelle, niveau bac), « leur faire comprendre qu'il faut poursuivre, persévérer » (CAB.1).

Par ailleurs, pour les élèves plus difficiles à gérer, une attitude positive est mise en avant : « j'arrive à regarder chaque élève et quand je sens qu'avec un ça va être difficile, j'essaie de le mettre en valeur, de le respecter, de ne pas être blessante dans mes propos... parce que les élèves de LP sont souvent en échec et puis ce sont des ados » (LH.2, femme, 33 ans, reconversion professionnelle, niveau bac +3). Certains stagiaires reviennent sur l'importance des encouragements pour redonner le cap des apprentissages : « j'essaie de valoriser les actions des élèves. Positiver, les suivre, les accompagner, les aider à progresser » (CR.3, homme, 44 ans, reconversion profes-

sionnelle, niveau CAP). Se sentant souvent repérés comme des modèles, ils insistent sur l'aspect éducatif fortement lié au souci d'équité envers les élèves ; ils notent les effets d'un véritable dialogue pédagogique dans le cadre des apprentissages ultérieurs : « on est une référence et on n'a pas intérêt à se planter. On ne fait pas que des maths, on fait beaucoup d'éducation... il faut argumenter derrière, avoir un dialogue d'éducateur ! Si on arrive dans la salle, on fait son cours, on repart, il faut qu'on change de boulot parce que très vite le prof va rater une partie importante de la communication » (MS.1, homme, 27 ans, courte expérience professionnelle, niveau bac +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 une fermeté 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 les apprentissages ultérieurs.

Du soutien affectif aux stratégies d'enseignement plus affirmées

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 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). Cette focalisation sur les outils renvoie au rôle d'animateur fréquemment associé à celui d'enseignant.

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).

On constate par ailleurs une évolution dans les gestes professionnels indiquant une bascule d'une logique d'enseignement vers une logique d'apprentissage : « je

suis capable maintenant d'inventer des traces écrites différentes, d'amener les élèves à plus d'abstraction par des organigrammes, des cartes, des photographies » (LH.3). La mise en activité des élèves est aussi progressivement pensée comme un élément clé pour l'engagement dans les apprentissages : « 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) ;

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 ! On reprend les oreilles. Enfin moi je m'en sers beaucoup et ils sont très friands » (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).

Enfin, derrière les discours, se dessinent de véritables stratégies inscrites à la fois dans l'espace et le temps. On repère une dimension dans laquelle plusieurs espaces sont mis en relation : celui des deux valences pour les disciplines générales, celui du monde scolaire et du monde professionnel pour les autres. À ce niveau, certains stagiaires intègrent des mises en activité dans la classe, proches de celles rencontrées lors de stages en entreprise et permettant d'engager les élèves dans les apprentissages : « 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).

Ces stratégies intègrent aussi une dimension temporelle qui vise une plus grande cohérence et engage différemment les élèves dans la progressivité des apprentissages. L'exemple qui suit rend compte d'une ouverture sur l'extérieur et donne du sens à la démarche proposée par l'enseignant : « c'est un projet qu'on a eu en début d'année avec la collègue de sanitaire et social. En décembre, il y avait une animation dans un foyer pour les personnes âgées. Elle m'a demandé ce que je pourrais imaginer pour mes élèves. Je lui ai proposé de faire une lecture « théâtralisée » de contes. J'ai intégré ce projet dans une séquence sur le conte où il y aura aussi une écriture longue. Ce qui nous a amenés à découvrir ce qu'était un conte par une lecture analytique, ensuite il y a eu écriture et réécriture de contes et, en parallèle, on a travaillé sur l'oralité. Ils ont choisi un conte qui les avait particulièrement intéressés et on a travaillé la mise en voix » (LH.4).

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, expé-

rience professionnelle à l'appui du cours (illustration) ou réellement intégrée à la classe. Pour les enseignements généraux, le fait d'inscrire les élèves dans une démarche de projet semble donner du sens aux apprentissages. Dans tous les cas, les stratégies déployées condensent des enjeux à la fois cognitifs, affectifs, sociaux et professionnels.

Une professionnalité organisée autour du rapport aux élèves

Être enseignant en lycée professionnel : un métier à forte tonalité affective

Les énoncés rendent compte d'une forte dimension affective dans le rapport au métier des enseignants de LP. Les élèves sont au cœur des réponses à la question qui ponctue les entretiens : « pour vous, qu'est ce qui vaut la peine dans ce métier ? ». Les retours positifs des élèves sont ressentis comme très gratifiants par les stagiaires qui ont progressivement appris à mieux les connaître. Les visages semblent parler parfois plus que les mots : « *ce qui vaut la peine ? Quand je vois l'œil qui se réveille chez les élèves... quand ils sortent en ayant appris quelque chose* » (LH.2) ou « *le sourire de jeunes qui voulaient au départ tout laisser tomber et qu'on a retenus in extremis !* » (CAB.3).

Les réactions des élèves renvoient aux stagiaires des informations positives sur une efficacité dont il leur arrive de douter : « *des élèves qui me disent : ce texte on a bien aimé, ça nous a fait réfléchir* » (LH.3) ou « *quand je vois qu'un élève sort et qu'il a compris, je trouve ça génial. Le fait de prendre quelque chose de brut et de le façonner* » (B.2, homme, 29 ans, reconversion professionnelle, niveau bac +2).

Restent les souhaits que formulent les stagiaires pour l'avenir et qui donnent de leur métier une image idéalisée : « *ma plus grande satisfaction, ce serait de voir un élève revenir en disant : voilà, grâce à vous j'ai mon BEP. Maintenant je travaille et je suis heureux* » (CR.4)

Au final, ce qui « vaut la peine » reste la relation aux élèves, mentionnée dans la quasi-totalité des entretiens. Si cette rencontre conserve une part d'opacité, la mise en perspective des apprentissages réalisés, soutenus par une attitude idéalisée à la fois bienveillante, rigoureuse et ferme, semble donner au métier une tonalité éducative particulière : « *leur redonner confiance de façon à ce qu'ils puissent construire un parcours là-dessus* » (CAB.3), « *avoir apporté sa contribution à leur construction personnelle... les obliger à s'interroger. Ils vont écouter, s'enrichir, retenir et évoluer... même s'il y en a qu'un !* » (LH.1).

Cet ensemble de repères se construit avant tout dans une relation humaine, médiée par des savoirs pluriels, sur lesquels les enseignants tentent de jouer pour développer un autre rapport à l'école. L'essentiel des propos semble s'organiser autour d'un espace, le LP, où les jeunes peuvent saisir une seconde chance de

réussite. Les voir s'y engager apporte des satisfactions professionnelles qui effacent en partie les difficultés, les doutes liés à l'enseignement face à des classes peu mobilisées par le travail scolaire : « voir des élèves qui sont fiers de leur travail, les voir prendre confiance en eux, à l'écrit comme à l'oral, les voir se poser des questions... ça vaut la peine de transmettre une culture, d'avoir un discours positif avec les élèves qui sont souvent en échec » (LH.4, femme, 38 ans, reconversion professionnelle, niveau bac +3).

Par ailleurs, « ce qui vaut la peine » compense le regard porté sur des établissements en quête de reconnaissance, où le travail des enseignants est méconnu, voire déprécié. Cet espace éducatif, lieu de nombreuses transactions relationnelles, reste pour la majorité des stagiaires se formant en Pays de Loire, un lieu où se construisent des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Ce processus délicat s'inscrit dans la durée et suppose des formes de transposition didactiques et pédagogiques nécessitant de (re)questionner, de réorganiser des savoirs acquis en formation initiale, continue ou en situation professionnelle, pour donner une réelle place à l'élève et favoriser, à terme, la réussite du plus grand nombre.

Cet aspect ne semble pourtant pas aller de soi et les tensions évoquées par les stagiaires en ce qui concerne l'accès des élèves aux contenus scolaires renvoient à la question du rapport aux savoirs des enseignants de LP explorée par Jellab en 2005. On saisit effectivement, en creux dans les discours, une articulation forte entre socialisation des élèves et apprentissages, dans lesquels des savoirs nouveaux et professionnels sont l'occasion de rompre avec les logiques scolaires antérieures. Enfin, l'étude souligne une finalisation des savoirs : leur utilité, perçue comme potentiellement mobilisatrice, peut (re)donner du poids et de la valeur à l'action pédagogique auprès des élèves et, en conséquence, donner du sens au métier d'enseignant en LP.

Rapport aux élèves, rapport aux savoirs et rapport à soi : la question du sens

Les résultats de cette étude semblent indiquer que la construction de la professionnalité, pour la majorité des enseignants en LP, passe d'abord par la rencontre des élèves⁽¹¹⁾ dans les établissements : les connaître, les accepter, repérer leurs difficultés, les mobiliser sur des apprentissages « nouveaux » ou abordés différemment reste un défi qu'en janvier les stagiaires ne sont pas forcément capables de relever. Cela suppose bien évidemment de faire « le deuil de sa discipline » mais aussi de faire des choix didactiques qui les perturbent, tant les repères habituels (cours magistral, cours dialogué) s'avèrent inopérants. L'enrôlement nécessaire des élèves oblige donc les stagiaires à prendre en considération la question du sens.

(11). Cette tendance semble exister aussi chez certains stagiaires effectuant leur stage en collège (Perez-Roux, 2007b).

Un détour par les travaux de Develay (1996) semble ici prometteur. Pour cet auteur, l'école n'est pas une réalité transparente. L'élève y découvre des rapports complexes notamment avec le monde des savoirs. Les savoirs scolaires leur apparaissent souvent non reliés à un usage opérationnel, ne servant qu'à l'école, et donc déconnectés d'un vécu futur. Pour les élèves de LP, ce rapport au savoir est le plus souvent relié à des parcours scolaires relativement problématiques suivis d'orientations plus ou moins désirées et assumées. Trois pistes sont mises en avant par Develay pour que les élèves construisent du sens et entrent, de fait, dans un processus d'apprentissage.

Tout d'abord, l'auteur insiste sur la « *mise en scène des savoirs* », sur ce qu'ils sont censés éclairer, sur leur utilité. Dans notre étude, les stagiaires de disciplines professionnelles jouent de façon explicite sur ce lien ; il est considéré comme un atout dans la rencontre élève-savoir et dans la rencontre enseignant-élève, nourrie par l'expérience antérieure qui vient réactiver cette articulation des savoirs scolaires au monde professionnel. Les stagiaires des disciplines générales éprouvent davantage de difficultés sur ce point, comme d'ailleurs leurs collègues de collège. Cependant, des écarts existent, montrant en creux le rapport aux savoirs de l'enseignant lui-même, prêt ou pas à faire un compromis entre logique scolaire des savoirs et logiques des élèves. Dans notre étude, le stagiaire MS1 organise tout son enseignement sur un rapport instrumental aux savoirs scolaires qui doivent servir à comprendre le monde mais surtout à réussir ce qu'il appelle « *le concours à la fin de l'année* » : utilité donc en termes de réussite scolaire, et non de socialisation professionnelle.

Develay aborde un deuxième aspect qui semble faire écho à notre étude. Pour l'auteur, « *le sens provient de l'investissement affectif personnel dans une situation* » : cela nécessite d'envisager la mise en projet de l'élève, la prise en compte des progrès, la recherche de situations attrayantes. À ce niveau, les stagiaires sont plus ou moins démunis car la rencontre élève-savoir nécessite du temps, de la confiance, des compétences à construire, tant d'ordre didactique que pédagogique. Dans notre étude, le cas de LH4 rend compte d'une perspective prometteuse et d'une tentative réussie. Le travail en collaboration avec une enseignante d'une discipline professionnelle (sanitaire et social), l'ouverture sur un public externe (personnes âgées d'un foyer logement), les choix que les élèves sont amenés à faire pour l'écriture et la lecture de contes semble favoriser un investissement affectif personnel dont l'enseignante saisit les effets en terme d'apprentissage.

Enfin, pour Develay, le sens vient aussi de « *l'investissement affectif partagé* » dans une situation, soulignant ainsi l'importance du climat entre les élèves : il s'agit, nous dit l'auteur, d'un « *apprentissage du vivre et de l'apprendre ensemble* ». Sur ce point, les PLP2 semblent relativement silencieux, même si la volonté de respecter les élèves, de les valoriser, de les encourager traverse les discours, laissant augurer un souci de construire le groupe classe pour, à terme, rendre le processus d'enseignement/apprentissage plus efficace.

Ainsi, l'étude met en relief un certain nombre de ressources mobilisées par les stagiaires pour s'engager dans des stratégies destinées à faire progresser/réussir les élèves.

Implication des stagiaires et rapport au métier

Il nous semble opportun de reprendre la question de la construction de la professionnalité des stagiaires à partir de l'implication dans le métier d'enseignant. Cette implication peut être interrogée en référence au triptyque « sens-repères-contrôle », tel que le développe Mias (1998).

Le sens donné à l'action reste grandement tributaire des représentations, des valeurs et des idéaux qui ont présidé au choix d'enseigner et se frottent sans cesse aux pratiques réelles ; il renvoie au sentiment de cohérence que peut avoir le stagiaire inscrit dans son univers professionnel mais aussi se formant avec d'autres à l'IUFM. Dans ces deux espaces traversés en alternance, il s'agit pour lui de construire avec les autres (pairs, formateurs, élèves, collègues) des repères sur lesquels s'appuyer pour se construire professionnellement. Au final, dans quelle mesure peut-il avoir ou imaginer avoir un contrôle de la situation ? Dans le contexte de la formation, de nombreux éléments sont susceptibles de mettre le stagiaire en tension, de le déstabiliser, voire de lui donner le sentiment d'une réelle prise de risque. Au-delà des aspects liés à la validation sur lesquelles les entretiens de juin donnent des indications, les questions soulevées, voire les remises en cause durant l'année, constituent un axe important en terme de sens donné à la pratique professionnelle. Ce sens est plus ou moins perçu par les stagiaires qui tentent, tant bien que mal, de faire face à une réalité qui les dépasse parfois, notamment celle d'élèves peu réceptifs aux enseignements généraux, voire peu mobilisés sur les savoirs professionnels et dont l'expérience scolaire est finalement éloignée de celle que ces enseignants ont construite lorsque eux-mêmes étaient scolarisés. Ils doivent donc *faire avec* cette énigme professionnelle : comment enrôler les uns et les autres dans des apprentissages ? Cette question est abordée dans les disciplines professionnelles à travers un appui revendiqué sur l'expérience antérieure pour finaliser les apprentissages ; dans les disciplines générales, et notamment les lettres-histoire, l'accent est mis sur une ouverture à la culture comme moyen de compréhension du monde. Bien au-delà de l'univers de l'entreprise qui accueillera les élèves, il s'agit de favoriser un développement professionnel plus engagé-négocié que subi. Les mutations du monde du travail de la dernière décennie (flexibilité, employabilité, etc.) rendent cette mission capitale pour certains stagiaires des plus diplômés qui revendiquent l'accès aux savoirs et à la formation pour tous, comme principe d'équité : « *pourquoi est-ce qu'on laisserait un maçon derrière ses parpaings, lui aussi a le droit à une culture générale, lui aussi a le droit de comprendre le monde et de pouvoir faire face aux changements... de pouvoir jouer un rôle dans la société* » (CR.5, homme, 45 ans, reconversion professionnelle, niveau bac +4).

Ce dernier éclairage sur la construction de la professionnalité et des compétences attendues engage le stagiaire dans un rapport au métier, aux autres et à soi-même ; il suppose un « processus de construction et de reconnaissance d'une définition de soi qui soit à la fois satisfaisante pour le sujet lui-même et validée par les institutions qui l'encadrent » (Demazière et Dubar, 1997, p. 304).

Conclusion

Notre enquête révèle chez les futurs enseignants de LP en formation initiale une réelle volonté de prise en compte des caractéristiques des élèves dans le processus d'enseignement-apprentissage. On perçoit, lors de l'entrée dans le métier, une dynamique particulière portée par de nombreux stagiaires, qui insistent sur la nécessité de soutenir les élèves pour les mobiliser et leur permettre de construire les compétences attendues. Cet aspect constitue une dimension centrale du rapport au métier pour laquelle il s'agit ensuite de trouver ou d'affiner les stratégies et les modalités de mise en œuvre sur le terrain. Ces conclusions font écho aux discours des formateurs en charge de l'accompagnement des PLP2 (Perez-Roux, 2010a).

On doit néanmoins remarquer qu'elles ne s'inscrivent que partiellement dans la continuité des caractéristiques des professeurs de l'enseignement professionnel depuis la création de ces établissements en 1944 (Pelpel et Troger, 2001)⁽¹²⁾. Certes, les enseignants du LP ont toujours eu à assumer une fonction de « re-socialisation » (Jellab, 2008). Ils ont donc toujours eu à composer avec d'une part leur propre rapport au savoir et d'autre part, avec le rapport au savoir particulier de leurs élèves. La relation aux élèves est ainsi inéluctablement centrale dans leur construction identitaire, puisqu'il ne s'agit pas seulement, comme avec les « bons » élèves de collège ou la majorité des lycéens, de créer les conditions favorables à la transmission du savoir scolaire, mais bien de transformer en profondeur le rapport au savoir d'élèves qui ont été en échec au collège, ou, au mieux, indifférents aux savoirs scolaires. Cependant, cette centralité de la relation aux élèves dans la construction identitaire des PLP s'est longtemps manifestée de manière très différenciée selon les spécialités des enseignants, un clivage assez net séparant notamment les PLP d'enseignement général de leurs collègues des disciplines professionnelles (Agulhon, 1994 ; Jellab, 2008). Ce phénomène était souvent renforcé par des effets de genre en raison du caractère très sexué de chaque spécialité de formation (Tanguy, 1991 ; Agulhon, 1994 ; Troger, 2003 a.). Or dans le public

(12). Le nom de « Lycées Professionnels » a été attribué en 1985 à des établissements qui avaient successivement été nommés « centres d'apprentissage » (1944), collèges d'enseignement technique (CET, 1959) et lycées d'enseignement professionnel (LEP, 1976). Ces établissements ont toujours constitué une filière autonome dans le système éducatif français, délivrant ses propres diplômes (CAP à l'origine, puis BEP depuis 1966, et Bac Professionnel depuis 1985), disposant d'un corps enseignant spécifique et accueillant presque toujours des élèves d'origine populaire.

enquêté ici, ce clivage est beaucoup moins perceptible. Comme nous l'avons dit précédemment, les PLP stagiaires les plus diplômés manifestent plus que les autres le souci d'une ouverture à la culture générale. Pour autant, ces différences sont largement estompées par l'expression commune d'une expérience partagée de l'inappétence scolaire de la majorité des élèves et par la volonté d'y remédier. Sans doute rencontre-t-on là les signes d'une double évolution, à la fois celle du rapport aux savoirs professionnels des élèves de LP contemporains, et celle de l'élévation globale du niveau de certification des jeunes enseignants de LP, toutes disciplines confondues. Mais un tel questionnement dépasse les limites de cette enquête.

À l'heure où la formation des enseignants s'oriente vers un recrutement de niveau Master, les modalités de construction d'une professionnalité enseignante sont en partie à réinventer. Jusqu'à la rentrée 2010, où la « masterisation » a été mise en œuvre, l'articulation pratique-théorie au cœur du travail des formateurs faisait place à des savoirs pluriels (professionnels, relationnels, didactiques, pédagogiques, etc.), organisés autour d'une formation par l'alternance. Dans le nouveau paysage encore balbutiant de la formation des maîtres, une prédominance des savoirs théoriques pourrait infléchir les curricula, reléguant à une place secondaire l'ancrage au terrain et l'accompagnement d'une alternance réflexive : stages ponctuels durant le Master et immersion totale durant l'année de stage.

Au final, la prise en compte des spécificités de ces stagiaires invite à (re)penser, avec l'ensemble des acteurs concernés (universitaires, formateurs, professionnels de terrain), des dispositifs de formation destinés à renforcer un dialogue constructif entre expériences professionnelles antérieures et présentes des étudiants (Perez-Roux, 2011) comme des formateurs, réflexion sur l'action et adossement aux savoirs de la recherche, en vue de construire les compétences attendues d'un professionnel soucieux de la réussite de ses élèves.

Thérèse Perez-Roux et Vincent Troger, université de Nantes-IUFM, laboratoire du Centre de recherches en éducation de Nantes (EA 2661).

BIBLIOGRAPHIE

Agulhon C. (1994). *L'enseignement professionnel quel avenir pour les jeunes?* Paris: Éditions de l'Atelier.

Baillauques S. Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (dir). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles: De Boeck, p. 41-61.

Blin J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identité professionnelle*. Paris: L'Harmattan.

Bourdoncle R. (1991). La fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, n° 94, p. 73-92.

Bourdoncle R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, n° 105, p. 83-119.

Charlier E. (1996). Former des enseignants professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (dir.). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles: De Boeck, p. 97-117.

Courtois B., Mathey-Pierre C., Portelli P., Wittorski R. (1996). Transformation de la formation et recomposition identitaire en entreprise. In J.-M. Barbier, F. Berton, J.-J. Boru (dir.). *Situations de travail et formation*. Paris: L'Harmattan.

Demazière D., Dubar C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris: Nathan.

Develay M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris: ESF.

Dubar C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.

Gonin-Bolo A. (dir.) (2007). *Parcours professionnels : des métiers pour autrui entre contraintes et plaisir*. Paris: Belin.

Hetu J.-C., Lavoie M., Baillauges S. (coord.). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles: De Boeck.

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, n° 2, p. 295-323.

Jellab A. (1999). *Sociologie du lycée professionnel, l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.

Lang V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris: PUF.

MEN (2007). Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres. Paris: *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 1 du 4 janvier 2007.

Mias C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris: L'Harmattan.

Moscovici S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.

Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P. (dir.). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles: De Boeck.

Pelpel P., Troger V. (2001). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris: L'Harmattan.

Perez-Roux T. (2007a). 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*. Paris: Belin (Perspectives sociologiques), p. 53-74.

Perez-Roux T. (2007b). Prendre en compte la diversité des élèves au collège: entre discours et pratiques des enseignants-stagiaires à l'IUFM. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 40, n° 4, p. 107-134.

Perez-Roux T. Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale: le cas des enseignants stagiaires du second degré. In R. Wittorski, S. Briquet-Duhazé (coord.) *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* Paris: L'Harmattan, p. 49-80.

Perez-Roux T. (2010a). Identité professionnelle des formateurs d'enseignants de lycée professionnel en IUFM: enjeux et dilemmes à l'heure des réformes. *Recherches en éducation*, n° 8, p. 38-49.

Perez-Roux T. (2010) Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires: deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 83-101. http://ncre.educ.usherbrooke.ca/articles/v13n1/06_NCre_13_1.pdf

Perez-Roux, T (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, 11, 39-54.

<http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no11.pdf>.

Tanguy L. (1991). *L'enseignement professionnel en France, des ouvriers aux techniciens*. Paris : PUF.

Troger V (2003a). Des identités professionnelles à l'épreuve du changement : les formateurs de l'enseignement technique et professionnel en IUFM. *Revue Française de Pédagogie*, n° 142, p. 79-88.

Troger V. (2003). *Recrutement et formation des professeurs de lycées professionnels*. Rapport pour le Ministère de l'Éducation nationale. www.education.gouv.fr.

Uwamariya A., Mukamurera J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXI, n° 1, p. 133-155.

Wittorski R., Briquet-Duhazé S. (coord.) (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* Paris : L'harmattan.

Wittorski R. (coord.) (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : l'Harmattan.