

Devenir enseignant en « cours du soir », des parcours atypiques aux tâches et épreuves spécifiques Les figures étudiantes des enseignants de « seconde carrière » au prisme des tensions du triangle réflexif

Maxime Duquesnoy, chercheur associé au CERLIS , Paris | Atelier de Recherche en Education
(AREDOC) - mduquesnoy@gmail.com

Jérémy Lambert, chercheur au Centre de recherche sur l'imaginaire – UCLouvain (Belgique) Paris |
Atelier de Recherche en Education (AREDOC), - jeremy.lambert@uclouvain.be

Introduction

En Belgique francophone, plusieurs parcours existent pour devenir enseignant. La formation initiale est organisée en Haute École (instituteur, AESI¹) et par les institutions universitaires (Agrégation², CAPAES³). À côté de ces dispositifs dits « classiques » est proposé un parcours spécifique pour les enseignants de cours techniques et de pratique professionnelle : le Certificat d'Aptitudes Pédagogiques (CAP). Cette formation, organisée par l'enseignement de promotion sociale.

Ce curriculum présente de nombreuses spécificités dont la première réside dans ses conditions d'accès. Le candidat doit disposer d'un diplôme ou d'une expérience professionnelle suffisante pour dispenser des cours dans l'enseignement secondaire (collège ou lycée) — le niveau de diplôme n'est donc pas un critère restrictif, comme il peut l'être dans les autres parcours⁴.

Une autre caractéristique est l'existence d'un « dossier pédagogique », commun à tous les établissements, dont le respect est supervisé par un corps d'inspection. Ce curriculum unique est, en outre, modulaire ; la formation peut donc être suivie de façon linéaire mais aussi être organisée par l'étudiant en fonction de ses disponibilités et de ses choix.

Au sein de cette section, l'hétérogénéité du public est la norme : dans un groupe se côtoient des titulaires de Master, de Bac+3, de CESS⁵ ou simplement du CEB⁶. La tranche d'âge des étudiants est particulièrement large, oscillant entre 20 et 55 ans. Par ailleurs, ces (futurs) enseignants de « deuxième carrière » (Berger, D'Ascoli, 2011) se distinguent aussi par leur lien avec le monde de l'enseignement. Si certains sont déjà en fonction, parfois depuis quelques années, d'autres découvrent seulement cette profession et, de fait, font la découverte du métier d'enseignant en même temps que celui d'étudiant.

¹ Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur (équivalent du niveau Collège en France).

² Dont les titulaires sont nommés AESS, Agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (équivalent du niveau Lycée en France)

³ Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié l'Enseignement Supérieur.

⁴ L'accès aux autres parcours de la formation initiale des enseignants (FIE) est régi par l'obtention d'un diplôme spécifique (CESS pour les Hautes Écoles, Master pour l'agrégation).

⁵ Équivalent belge du baccalauréat français.

⁶ Certificat d'Études de Base (titre délivré au terme de l'enseignement primaire).

Qu'il s'agisse du public de cette formation ou de son organisation, le CAP représente ainsi un objet de recherche complexe et un terrain fécond en termes de questionnement.

Problématique et questionnement

La question des trajectoires professionnelles des étudiants du CAP serait, à elle seule, une thématique suscitant nombre de questionnements, rejoignant alors, en grande partie, les travaux de Negroni (2007) sur la reconversion professionnelle volontaire.

Le questionnement de cette recherche est orienté selon deux axes distincts mais complémentaires : le curriculum et le profil des apprenants. En effet, bien que l'hétérogénéité soit consubstantielle à cette formation, le curriculum est identique pour tous, quel que soit le niveau de formation initiale. Dès lors, on peut légitimement s'interroger sur les tâches et les épreuves que vont devoir affronter ces étudiants. Sont-elles perçues et appréhendées de la même façon ? Quelles sont les stratégies mises en œuvre pour tenter de les dépasser ? Quels sont les facteurs facilitateurs ou, au contraire, les freins rencontrés par ces apprenants dans leur parcours pour devenir enseignant ?

Pour tenter d'identifier et d'analyser les tâches et les épreuves auxquelles sont confrontés ces étudiants, nous appuierons notre analyse sur des modèles analytiques proches de ceux de Coulon (1997), Millet (2003) ou Barrère (2003). Nous envisagerons le parcours de ces apprenants comme l'apprentissage d'un métier — un angle d'analyse d'autant plus pertinent que ces apprenants se trouvent dans une double posture : celle d'étudiant en (re)construction et celle d'enseignant en devenir.

Notre réflexion et notre démarche nous amèneront donc à identifier les tâches et épreuves que rencontrent ces étudiants et à mettre en lumière leur posture et leurs stratégies pour s'approprier ce double métier.

Choix méthodologiques

Afin de structurer notre démarche, nous avons convoqué des outils analytiques issus de la sociologie et particulièrement du croisement entre la sociologie du travail et de l'éducation. À l'instar de Coulon (1997), Millet (2003) et Barrère (2003), nous estimons que l'action des apprenants peut être perçue à la lumière de la sociologie du travail, considérant que ces apprenants découvrent un métier (Coulon, 1997), vivent et affrontent des tâches et des épreuves (Barrère, 2003) similaires. Il importait donc de pouvoir croiser différentes approches méthodologiques.

Pour cerner le profil des étudiants, nous nous sommes appuyés sur une enquête par questionnaire, menée auprès d'étudiant.es du CAP⁷, en promotion sociale en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette approche quantitative a permis de tracer les contours de ces profils, souvent atypiques tout en nous permettant de vérifier la représentativité de notre échantillon.

En parallèle, nous avons opté pour une démarche ethnographique permettant de s'approcher au plus près de la réalité quotidienne des acteurs et ce, afin d'éviter « une forme de

⁷ N=187.

subjectivisme » (Becker, 1963). Le journal de terrain que nous avons tenu durant cette enquête, notre « audit de subjectivité » (Belisle, 2001) et notre cadre méthodologique ont été les garants de notre démarche. Ces précautions ont permis de mettre en lumière certains résultats, d'en nuancer d'autres et, surtout, d'appréhender toute la complexité de notre problématique.

Enfin, nous avons choisi d'analyser des écrits de ces étudiants, dans une démarche similaire à celle de Guigue (2005) pour les mémoires de formation. En effet, certains de ces écrits nous semblaient être des vecteurs propices à la verbalisation de plusieurs tâches et épreuves. Nous avons donc récolté divers travaux dont, notamment, des épreuves intégrées qui constituent le travail de fin d'études de cette formation. À l'instar de la méthode de Barrère et Martuccelli sur les romans (2009), nous avons envisagé ces écrits comme « un terrain de recherche » à part entière (Barrère, Martuccelli, 2009). Tout en nous appuyant sur une méthodologie-cadre, nous avons pu approcher la parole de ces acteurs sous un angle différent que celui, habituel, de l'entretien. Nous restons évidemment conscients du biais que nous introduisons sur la représentativité de notre échantillon. Néanmoins, nous risquerions bien plus en écartant totalement cette source d'informations. C'est justement, par la mise en perspective avec nos autres approches méthodologiques, que nous garantissons une réelle représentativité tout en tentant d'élargir notre vision.

L'enseignement de promotion sociale, un terrain de recherche particulier

La Belgique francophone comprend plusieurs niveaux d'enseignement dont l'organisation s'apparente fortement à celle que connaissent la plupart des pays européens : enseignement fondamental, secondaire et supérieur. Elle présente toutefois une spécificité à travers son enseignement dit de « promotion sociale », terme usité depuis 1991, venu remplacer l'appellation de « cours du soir » qui caractérisait son mode de fonctionnement précédent.

Des cours du soir à l'enseignement de promotion sociale

L'enseignement de promotion sociale puise ses racines dans la première moitié du XX^e siècle, plus précisément au cours des mouvements sociaux qui jalonnent les années 1930 en Belgique. Les pouvoirs régionaux décident à cette époque de créer des sections en horaire décalé (le soir, le samedi ou le dimanche) afin de « permettre à des adultes ayant arrêté leur scolarité tôt d'accéder à un diplôme »⁸. Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, sous l'impulsion de la relance économique, cet enseignement, considéré en tant qu'« ascenseur social »⁹, se popularise et commence à organiser des sections d'enseignement supérieur, dans un esprit de démocratisation progressif des études.

Le Décret formalisant le paysage de l'enseignement de promotion sociale, tel qu'il se présente aujourd'hui, date du 16 avril 1991. Celui-ci structure et uniformise d'une façon cohérente cet enseignement qui compte à peu près 160 établissements sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles et accueille annuellement plus de 160 000 étudiants adultes, au démarrage

⁸ Pirson, J. (2007). Les enjeux de l'enseignement pour adultes. In *La revue nouvelle*, 11, 58.

⁹ En ce sens, il s'inscrit dans une démarche complémentaire aux principes d'éducation populaire et d'éducation permanente.

ou en reprise d'études. La promotion sociale propose des formations relevant de tous les niveaux de scolarité (secondaire et supérieur).

Ce décret insuffle à cette forme d'enseignement deux finalités, non hiérarchisées, qui sont de « concourir à l'épanouissement individuel en promouvant une meilleure insertion professionnelle, sociale, scolaire et culturelle (développement des personnes) et de répondre aux besoins et demandes en formation émanant des entreprises, des administrations, de l'enseignement et d'une manière générale, des milieux socio-économiques et culturels (besoins de la société) »¹⁰.

Un curriculum cadré et modulaire

Si les horaires décalés étaient une caractéristique historique de cette forme d'enseignement, son évolution s'est accompagnée d'une adaptation de son organisation. Les cours en journée sont venus se greffer à ceux des soirées et des week-ends. Si le samedi reste un jour ouvré dans certains établissements, le dimanche a été progressivement abandonné au profit d'une organisation plus proche de la forme scolaire classique (Vincent, 1994).

Depuis 2015, l'enseignement de promotion sociale s'organise sous une forme modulaire : chaque formation comptabilise un certain nombre d'unités d'enseignement (cours ou blocs de cours) (semi)indépendantes. Chaque unité donne lieu à une évaluation spécifique, permettant l'obtention d'une attestation de réussite. Cette organisation offre ainsi une certaine latitude aux étudiants qui souhaiteraient, pour l'une ou l'autre raison, faire une pause dans leur parcours étudiant avant de reprendre ce dernier en un temps plus opportun. En ce sens, cette modalité d'enseignement s'inscrit pleinement dans le processus de formation tout au long de la vie.

Les formations proposées s'inscrivent dans un cadre légal et circonscrit, régi par un curriculum précis, décliné en « Dossiers pédagogiques » (contenu). Ces documents y présentent le programme à suivre mais aussi les prérequis pour s'inscrire à l'unité, les acquis d'apprentissage¹¹ à atteindre ainsi que le degré de maîtrise de ces compétences. Fait exceptionnel en Belgique francophone, ce curriculum est identique quels que soient les établissements scolaires organisant ces formations.

Enfin, qu'il s'agisse de formations à orientation professionnalisante ou de loisir, l'approche méthodologique se base, généralement, sur les principes propres à l'andragogie, à savoir une approche centrée davantage sur l'échange et la mise en œuvre concrète des contenus et compétences développés (Pirson, 2005 ; Piroton, 2006 ; Faulx, Danse, 2015).

Notre terrain spécifique : la section du Certificat d'Aptitudes Pédagogiques

C'est dans le cadre de l'enseignement de promotion sociale que prend place le Certificat d'Aptitudes Pédagogiques (CAP). Le CAP est directement issu du Diplôme d'Aptitudes Pédagogiques (DAP), délivré anciennement au sein des Cours Normaux Techniques Moyens (CNTM), certificat qui offraient à des professionnels (électriciens, maçons, coiffeurs, infirmiers,

¹⁰ Décret organisant l'enseignement de promotion sociale, 16 avril 1991.

¹¹ Les acquis d'apprentissage désignent ce qu'un étudiant doit savoir, comprendre et être capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage. Ils sont définis en termes de savoirs, d'aptitudes et de compétences. Les capacités terminales évaluées à l'issue d'une unité de formation sont exprimées en acquis d'apprentissage.

restaurateurs...) la possibilité d'obtenir un titre pédagogique afin de devenir professeurs de cours techniques dans l'enseignement secondaire¹².

La formation du CAP s'organise de façon modulaire et prévoit 13 unités d'enseignement, se clôturant par une étape finale du curriculum, nommée « Épreuve intégrée »¹³. La première unité, orientée vers la maîtrise de la langue française, n'est destinée qu'aux personnes n'ayant pas obtenu leur CESS. Les autres unités développent une formation psychopédagogique et didactique (théorique et pratique), complétée par d'autres unités, telles que la législation de l'enseignement, une introduction à la sociologie ou encore une formation aux usages éducatifs des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement. Cet ensemble d'unités font partie du dossier pédagogique¹⁴ de la section dont la dernière révision date du 15 juin 2007.

Comme nous l'avons indiqué précédemment, une certaine latitude est laissée aux établissements dans l'organisation de leurs cours, pour autant qu'ils respectent l'organigramme de la section. Dans le cadre du CAP, l'organisation peut prendre place une seule année académique, en deux ou trois années. Afin de réduire les biais que pourrait engendrer une organisation différente¹⁵, nous avons fait le choix de nous centrer sur des établissements proposant cette formation sur un modèle similaire : une année pour l'organisation de la première unité ; une deuxième et une troisième pour le parcours commun.

Pour autant, la modularité de cette formation induit des étudiants aux parcours variés. Si une grande majorité d'entre eux suit l'organisation proposée, ils sont de plus en plus nombreux à étaler leur formation sur plusieurs années supplémentaires. Outre une tendance à chercher un équilibre entre vies privée et professionnelle et reprise d'études, cette démarche peut sans doute être expliquée par la diversité et les spécificités de cette population.

Les étudiants du CAP, une population spécifique

Le choix de la Promotion sociale revêt indubitablement un caractère différent de celui de l'enseignement supérieur de plein exercice.

¹² Les possibilités ont évolué avec le temps et les besoins de personnel, permettant ainsi à ces enseignants d'intervenir dans d'autres cours dits « généraux ».

¹³ Cette unité est sanctionnée par une épreuve qui a un caractère global et qui prend la forme d'un projet ou d'un travail de fin d'études. Cette épreuve a pour objectif de vérifier si l'étudiant maîtrise, sous la forme d'une synthèse, les capacités couvertes par les unités déterminantes mentionnées dans le dossier pédagogique de section.

¹⁴ Dossiers définissant les prescrits et les attendus de l'unité d'enseignement, tant du point de vue de l'organisation que des compétences (dits acquis d'apprentissage) ou encore du programme.

¹⁵ Une étude exploratoire nous avait permis de mettre en lumière que les établissements organisant le CAP sur une seule année académique accueillait un public spécifique (demandeurs d'emploi, personne en inactivité professionnelle) de par le fait que le nombre d'heures de cours rendait son suivi particulièrement contraignant (jusqu'à 30h de cours / semaine).

Un public hétérogène

Si une nette majorité d'étudiants sont porteurs d'un diplôme, certains ont rejoint cette formation sur la seule base de leur expérience professionnelle ou d'une attestation d'occupation d'une fonction rémunérée dans l'enseignement¹⁶.

Par cette hétérogénéité, le rapport à l'institution scolaire, à ses attentes et à ses implicites ou encore à son mode de fonctionnement et d'évaluation diffère fortement selon l'âge et le parcours des apprenants. Alors que certains sortent récemment du milieu de l'enseignement supérieur, d'autres ont quitté les bancs de l'école depuis longtemps et ont parfois gardé un souvenir difficile de cette période. La représentation du métier d'enseignant mais aussi (et surtout) de celle du métier d'étudiant (Coulon, Millet) diffère alors grandement.

Notre échantillon représente 187 étudiants, issus de plusieurs établissements de promotion sociale de la Fédération Wallonie-Bruxelles. 59% d'entre eux ont suivi leur cursus dans un établissement situé en zone urbaine contre 41% en zone semi-urbaine. Pour autant, la situation géographique ne semble pas influencer les profils et leur diversité. Ainsi que le montre le tableau ci-dessous, une certaine représentativité existe entre les établissements.

		Zone urbaine	Zon semi-urbaine	Effectif global
Âge	20-29 ans	32%	28%	31%
	30-39 ans	35%	31%	33%
	40-49 ans	29%	39%	33%
	50 ans et plus	4%	3%	3%
Genre	Homme	43%	41%	42%
	Femme	57%	59%	58%
Diplôme de l'ens. supérieur	Oui	39%	56%	46%
	Non	61%	44%	54%

Ces étudiants ont été inscrits¹⁷ au CAP entre les années académiques 2015-2016 et 2019-2020. Parmi notre échantillon, on compte 58% de femmes et 42% d'hommes. On pourrait légitimement s'étonner de la proportion masculine élevée dans une profession souvent décrite comme « fortement féminisée » (Rogers, 2002). Toutefois, il faut rappeler que l'enseignement secondaire, niveau auquel se destinent les étudiants du CAP, est féminisé à hauteur de 63%¹⁸. Par ailleurs, la part de féminisation est nettement plus restreinte dans les cours techniques et professionnels. De fait, nous pouvons considérer notre échantillon comme représentatif tant à ce niveau, qu'à celui de l'âge si on le compare avec la pyramide des âges des enseignants dans l'enseignement ordinaire et spécialisé (2018), qui fait apparaître un âge moyen de 42 ans avec une répartition relativement équilibrée entre 25 et 55 ans.

¹⁶ En effet, en cas de pénurie, il est possible d'enseigner en Belgique francophone sans titre pédagogique pour une durée provisoire.

¹⁷ Certains le sont encore.

¹⁸ Les Indicateurs de l'enseignement, Fédération Wallonie-Bruxelles, 13^e édition, 2018.

En effet, dans notre enquête, 31% d'entre eux ont entre 20 et 29 ans, 33% entre 30 et 39 ans et 33% entre 40 et 49 ans¹⁹. La particularité de ce public intervient fortement au niveau du diplôme, 46% d'entre eux ne disposant pas d'un diplôme de l'enseignement supérieur.

Enfin, nous nous sommes intéressés au métier initial de notre population. Force est de constater que l'hétérogénéité prédomine, là encore, dans ce domaine. Si le personnel « ouvrier »²⁰ est largement représenté (environ 50% de l'effectif), il s'accompagne d'une multitude de professions issues du secteur tertiaire, des professions intermédiaires et d'employés. Ainsi se côtoient ingénieur, cadre du tourisme, traducteur, agents de maîtrise, etc.

Des enseignants de deuxième carrière

Les étudiants de CAP présentent la spécificité d'être des « enseignants deuxième carrière ». Nous partageons la définition que leur donnent Berger et D'Ascoli, à savoir « *des individus ayant été précédemment actifs dans un emploi ou des emplois ne relevant pas de l'enseignement* » (Berger, D'Ascoli, 2011 : 117). On peut en effet les considérer comme des individus en « reconversion professionnelle volontaire » (Negroni, 2007) même si cette dernière peut relever de différents facteurs. Ainsi, la typologie que proposent Levine et Nager (1990) nous apparaît éclairante, proposant trois profils d'enseignants :

- les « rapatriés » qui ont toujours voulu devenir enseignants mais qui ont été confrontés à des obligations familiales, sociales ou économiques qui les en ont empêché ;
- les « convertis » qui s'engagent dans la profession à la suite d'un événement déclencheur ;
- les « non-convertis » qui n'ont pas de réel intérêt pour l'enseignement mais qui voudraient réformer l'éducation.

Un double métier à s'approprier

Bien que notre population soit spécifique, on constate qu'on y trouve de nombreux points de convergence avec le cadre analytique de Coulon (1997) : tel l'étudiant qui doit s'approprier les codes et les règles de la vie scolaire, ces (futurs) enseignants que nous avons observés doivent s'adapter à un nouvel environnement et y trouver leur place.

Découvrir et s'approprier le métier, une tâche complexe

Pour certains, il s'agit d'une entrée dans un univers nouveau et inconnu, leur cursus scolaire s'étant arrêté au niveau de l'enseignement secondaire. Ce fait nécessite pour eux de prendre le temps d'en découvrir les habitudes et d'en comprendre les règles de fonctionnement. Cette arrivée dans l'enseignement de promotion sociale est donc, avant tout, « *la découverte d'un autre monde dans lequel il s'agit d'abord de se repérer* » (Coulon, 1997 : 104).

¹⁹ Le pourcentage restant se compose d'étudiants de plus de 50 ans.

²⁰ Le terme est à entendre dans le sens de la typologie des « Professions et catégories socioprofessionnelles » de l'Insee (2003).

Aussi, cette première étape du processus s'avère-t-elle un obstacle pour certains apprenants. Dans les dispositifs analysés, près de 20% des étudiants présents dans les premières heures de formation disparaissent, ne revenant jamais dans le groupe.

Cette appropriation de l'espace de formation peut se révéler d'autant plus complexe que d'aucuns n'ont que peu connu le système scolaire ou ont entretenu avec lui une relation difficile. C'est notamment le cas des « hommes de métier », appellation officielle qui désigne des personnes « ne disposant d'aucun diplôme mais bien d'une expérience professionnelle »²¹. Ces étudiants doivent alors suivre une unité spécifique orientée vers la maîtrise de la langue française. Bien que les objectifs de cette unité visent une maîtrise du langage oral et écrit et une « communication adéquate et correcte », cette unité d'enseignement poursuit, comme d'autres, un second objectif : celui de « réconcilier » l'étudiant avec une forme scolaire parfois méconnue ou difficilement appréhendée.

La découverte du métier d'étudiant s'accompagne, inévitablement, d'une mise en perspective du métier d'enseignant. Le discours premier est souvent construit autour d'une idéalisation de la profession, dans des termes parfois convenus ou symboliques. Ainsi, nombre d'entre eux évoquent dans leurs premiers écrits, une « vocation », un « désir d'enseigner qui n'a pas pu aboutir », un « rêve d'enfant ». Néanmoins, le discours tend à évoluer au fil du temps et se rapproche pour certains de celui des « non-convertis » (Levine et Nager, 1990). Au fil de la découverte de leur double métier, les étudiants évoquent une volonté de « changer les choses », d'apporter un nouveau regard, de « donner ce qu'ils n'ont pas eu, ce qu'ils auraient aimé avoir ».

Cette étape de découverte s'accompagne alors souvent d'une mise en tension : tension entre une vision réformatrice de l'enseignement, qui caractérise leur futur métier mais qui se heurte à la forme scolaire qu'ils connaissent dans leur métier d'étudiant. Ainsi, certains concepts sont interrogés, voire décriés, comme l'approche par compétences, l'apprentissage par l'action ou encore une certaine injonction à l'autonomie.

La prise de notes et la recherche documentaire sont des tâches moins fréquentes que celles que Millet (2003) avaient pu analyser. Toutefois, le rapport à l'écrit, pilier de la forme scolaire (Vincent, 1994), se maintient et se dresse comme une tâche incontournable, génératrice d'anxiété pour certains qui déclarent « ne plus avoir l'habitude d'écrire ».

Enfin, la découverte du métier d'étudiant va de pair avec une réorganisation temporelle des sphères privée et professionnelle. Aux tâches quotidiennes viennent se greffer une douzaine d'heures de cours hebdomadaires, voire davantage, et ce sans compter le temps de travail individuel.

De la structuration vers l'affiliation

Avec le temps et l'expérience, une certaine routine tend à s'installer dans le dispositif. Les éléments se structurent et les apprenants prennent leurs marques. Les étudiants entrent alors dans un temps de structuration, proche de celui que Coulon (1997) décrit comme celui de l'apprentissage. Cette étape du processus demeure très formelle, ou « scolaire ». Pour les

²¹ Cette appellation est apparue lors de la réforme dite des « Titres et Fonctions » et est reprise sur le site du Ministère de l'enseignement (http://www.enseignement.be/index.php?page=27274#zone_step_0).

apprenants qui choisissent de se maintenir dans cette étape, c'est la satisfaction qui prédomine lorsqu'on les interroge sur l'organisation de la formation. Elle correspond à leurs attentes et à leurs besoins, à savoir, généralement, permettre la conciliation entre une formation et la vie professionnelle et familiale. Mais leur autonomie reste délibérément limitée : ils se fixent des règles et expriment un besoin de repères et de balises. Le rapport au savoir demeure individualisé et la participation est rarement spontanée. Sans requête de l'enseignant, l'apprenant s'approprie seul les cours, s'organise et planifie individuellement son travail.

Au fil du temps, les profils et les pratiques évoluent. Certains apprenants se sont « agrégés » (Van Gennep, 1909), « affiliés » (Coulon, 1997) au dispositif. Ils en connaissant les règles de fonctionnement et intègrent de la sorte un nouveau statut social (Coulon, 1997) : ils ne sont plus simplement des apprenants mais des participants actifs au dispositif. Ils appartiennent à une communauté d'apprentissage qu'ils tentent de faire évoluer, d'enrichir par leurs apports. Ils deviennent les apprenants « visibles », qui participent, posent des questions, s'investissent dans le cours (notamment par des recherches personnelles) et les discussions.

Les épreuves du métier

L'épreuve du temps et de l'autonomie

La difficulté de concilier formation, vies familiale et professionnelle est une épreuve largement partagée par les apprenants. Nombreux sont ceux qui évoquent une « surprise dans le travail à réaliser », une méconnaissance préalable du « temps à consacrer aux activités » d'enseignement. Dans certains cas, le « manque de temps » est évoqué comme une épreuve infranchissable qui va les mener à arrêter leur formation. D'autres choisissent un « étalement » de leur cursus. Ce dernier choix peut s'avérer à double tranchant : s'il permet à certains de dépasser cette épreuve du temps, il en mène d'autres à un abandon ou à ce que nous appellerons une « zone grise ». En effet, notre enquête a fait apparaître un nombre conséquent d'apprenants dont on ignore totalement s'ils font « une pause » dans leur cursus ou s'ils ont abandonné leur formation et certains d'entre eux, rencontrés lors d'entretiens informels, admettent d'ailleurs ne pas savoir exactement où ils se situent.

L'épreuve du temps est corrélée à celle de l'autonomie. Entre reprise d'études et assimilation d'un nouveau métier, l'autonomie nécessaire pour mener à bien ce cheminement peut déstabiliser, voire pétrifier certains étudiants. D'aucuns s'étaient forgé une représentation inexacte du métier d'enseignant qui « suit simplement un manuel scolaire ». L'appropriation des programmes scolaires, la place de l'enseignant dans la structure scolaire ou encore l'injonction de réflexivité qui lui est demandée l'amène à se (re)positionner, entamant de façon plus ou moins importante sa motivation et sa volonté de poursuivre sur cette voie.

L'épreuve paradoxale du verdict scolaire

S'il est une épreuve qui rassemble la plupart des apprenants, c'est celle du verdict scolaire. Nous voyons y apparaître un paradoxe important selon que celui-ci soit perçu selon la posture engagée, d'étudiant ou de (futur) enseignant. Chacun s'accorde autour de principes et de valeurs relativement proches lorsqu'il s'agit de réfléchir à la place de l'évaluation dans le métier. Les étudiants évoquent ainsi unanimement l'importance de l'objectivité, de la différenciation ou encore de la régularité de l'évaluation.

Toutefois, lorsqu'ils y sont confrontés, en tant qu'étudiant, le discours se modifie profondément et laisse place à des visions différentes. Certains craignent ce verdict scolaire et déploient une énergie et un travail démesurés pour l'affronter. D'autres, à l'inverse, redoutent à ce point cette épreuve qu'ils génèrent des situations d'évitement pour ne pas avoir à l'affronter : non-remise des travaux, absence aux évaluations, évocation de la situation personnelle, etc. Aussi, certains étudiants s'astreignent-ils à une charge de travail conséquente, ce qui n'est pas sans rappeler les figures du bosseur et du forçat proposées par Barrère (2003), tandis que d'autres endossent les figures du touriste ou du fumiste (Barrère, 2003), postures qu'ils reprochent pourtant à leurs futurs élèves.

Dès lors, quand ces étudiants sont invités à porter un regard réflexif sur leur pratique et leur posture, se crée une situation conflictuelle parfois difficile à assumer et à résoudre.

L'injonction de la réflexivité

L'image du praticien réflexif (Perrenoud, 2010) reste très prégnante dans la profession enseignante, compétence récurrente dans le curriculum du CAP. Chaque unité, et plus encore celles liées à la didactique, fait état de l'importance de porter « un regard réflexif sur sa pratique ». Si le principe est accepté par les étudiants, qui estiment normal de « se remettre en question », elle est vécue par nombre d'entre eux comme une épreuve complexe et déstabilisante. La prise de recul et la mise en perspective que requiert cette injonction est vécue différemment par les uns et les autres.

Dans une posture proche de celle des « héritiers » (Bourdieu, Passeron, 1964), des étudiants concilient cette injonction avec l'épreuve du verdict scolaire. Ils cernent assez facilement les attentes institutionnelles et produisent un discours, parfois formaté, qui leur permet de répondre à cette injonction, sans pour autant l'intérioriser. D'autres, au contraire, maîtrisent insuffisamment les codes scolaires pour exprimer cette réflexivité alors qu'ils adhèrent à son principe.

À travers cette épreuve et les précédentes, on voit poindre certaines stratégies et postures d'étudiants qui, sur la base de parcours hétérogènes, se rejoignent autour de certaines figures.

Des profils atypiques aux figures étudiantes

À l'instar de Barrère (2003), nous avons choisi, pour appréhender notre objet, de dresser une typologie des figures étudiantes au sein de notre terrain. Nous restons conscients du caractère parfois caricatural que peut engendrer cette approche. Une typologie est, par essence, une catégorisation qui ne peut (et surtout ne doit) enfermer un individu dans une case. Néanmoins, nous estimons que cet angle d'approche peut permettre de cerner certaines pratiques et de mieux comprendre ce public particulier.

Autour des tâches et des épreuves communes qu'ils rencontrent, nous avons ainsi vu apparaître quatre figures : celle d'explorateur, de négociant, de scrupuleux et de réfractaire.

Les négociants

Face aux épreuves et aux tâches qui jalonnent leur parcours, les négociants parviennent, au fil du temps (et parfois de manière rapide), à trouver un équilibre entre la reprise d'études et la vie personnelle. Présents en classe, relativement assidus, ils fournissent le travail demandé en

s'appropriant assez facilement l'épreuve du verdict scolaire. L'effort qu'ils fournissent est savamment calculé en fonction d'une possible réussite de l'épreuve ou de l'examen. Si leur participation en classe existe, elle reste cantonnée à des interventions ponctuelles sans prise de position sur des sujets polémiques. Connaissant bien les règles qui régissent la formation, ils utilisent les possibilités d'absence mais sans en abuser²², participent aux activités obligatoires tout en ignorant celles qui leur paraissent comme facultatives.

À leur posture d'étudiant s'ajoute leur vision du métier d'enseignant. Ils envisagent ce (futur) métier comme une étape supplémentaire dans leur parcours professionnel qui présentera certains avantages mais pour laquelle ils restent conscients des difficultés. Enseigner n'est pour eux pas une vocation mais bien une opportunité professionnelle, une alternative possible à leur métier initial.

Les réfractaires

Alors que la reprise d'études est souvent un choix individuel et volontaire, elle ne l'est pas toujours et embrasser le métier d'enseignant comme deuxième carrière est souvent, pour les réfractaires, un événement subi. Ainsi, certains ont entamé leur CAP à la suite d'un licenciement, d'une incapacité médicale ou d'une nécessité de mieux concilier vies privée et professionnelle. Dès lors, leur posture d'étudiant ne leur convient pas : ils se montrent interrogatifs, suspicieux voire revendicateurs dans le contenu des cours et les tâches qui leur sont demandées. Alors qu'ils venaient chercher un « savoir enseigner » concret, on les confronte à des injonctions qu'ils n'avaient pas anticipées : réflexivité, adaptation, créativité, etc.

Ils ont, pour la plupart, une relation de défiance face au système scolaire. D'aucuns l'estiment inadaptés à la société actuelle ; d'autres le trouvent trop laxiste, estimant que « c'était mieux avant » ou, au contraire, que le système ne fonctionne plus et qu'il faut tout changer.

Leur posture s'accroît également en fonction du formateur : les réfractaires attendent en effet une corrélation parfaite entre les contenus de cours, les modes d'évaluation et le discours institutionnel. Si eux-mêmes ne respectent pas toujours le « jeu scolaire », ils ne supportent pas d'être l'objet d'une « inadéquation », qu'elle soit véritable ou perçue comme telle. Ils peuvent ainsi se montrer véhéments si leur perception du *ratio* charge de travail-verdict scolaire n'est pas équilibré.

Souvent proches de la figure des non-convertis, ils paraissent subir leur formation et la vivent comme une étape obligatoire et de laquelle ils veulent sortir au plus vite.

Les scrupuleux

Intéressé par le métier d'enseignant, les scrupuleux s'interrogent également sur les tâches demandées dans leur cursus. Mais, à l'inverse des réfractaires, ce questionnement dissimule une angoisse : celle du verdict scolaire. Pour les scrupuleux, enseigner est un signe de méritocratie. La profession est généralement idéalisée, comme l'image d'Epinal du maître d'école d'antan. Ils peinent souvent à comprendre la notion de compétences et les attentes

²² Le Règlement Général des Etudes de l'enseignement de promotion sociale permet jusqu'à 40% d'absence au sein d'une unité d'enseignement.

institutionnelles. Tels les forçats que Barrère (2003) voyait dans les figures lycéennes, ils s'astreignent à une charge de travail démesurée qui leur octroie cependant un verdict scolaire qu'ils considèrent comme insuffisant par rapport au travail qu'ils ont fourni.

Pour ces étudiants, l'évaluation ne prend pas assez en compte la quantité de travail. Estimant que « plus est toujours mieux », ils investissent leur curriculum selon une vision davantage quantitative que qualitative.

Ces étudiants donnent souvent l'image de passionnés, de courageux, d'apprenants motivés pour leurs enseignants. Mais c'est méconnaître le fragile équilibre qui les caractérise. Restés dans l'étape de découverte du métier, sans arriver à s'y affilier (Coulon, 1997) efficacement, ils oscillent dans une position instable et, de fait, inconfortable. Certains glissent alors vers la figure des réfractaires, tandis que d'autres s'accrochent, bon an mal an, des éléments qui les font avancer vers la figure d'explorateurs.

Les explorateurs

Acceptant une charge de travail similaire à celles des scrupuleux, les explorateurs s'en distinguent par l'objectif visé : ce n'est pas le verdict scolaire qui les préoccupe mais bien la curiosité qui les motive. Leur objectif professionnel n'est d'ailleurs pas toujours clairement défini : l'enseignement les intéresse mais ce n'est pas l'unique raison qui les a amenés à s'inscrire au CAP. Le développement personnel, la curiosité intellectuelle ou encore une « envie d'apprendre » les ont bien souvent conduits à intégrer ce cursus. Leur questionnement est fécond et concerne aussi bien le système scolaire qu'ils intègrent que l'Institution scolaire en général. Les explorateurs ne vivent pas l'injonction de la réflexivité en tant qu'épreuve : cette dernière fait, au contraire, partie intégrante de leur éthique étudiante.

Pleinement affiliés en tant qu'étudiant, ils ne sont cependant pas à l'abri d'un possible décrochage de la formation : lorsque leur curiosité est assouvie se pose en effet le questionnement (du sens) de la validation de leur curriculum et, le diplôme n'étant pas pour eux une fin en soi, leur posture sera largement influencée par l'ambiance du groupe ou encore par leur rapport avec leurs enseignants.

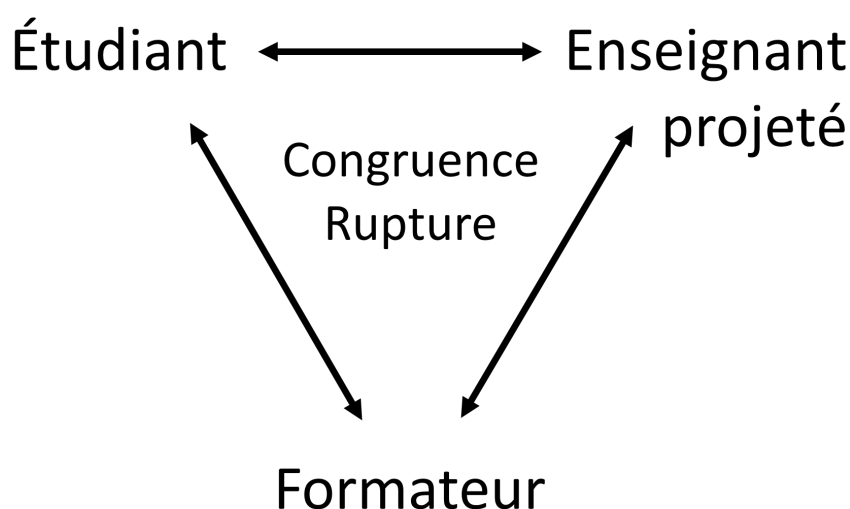
Les tensions du triangle réflexif

À la lumière des analyses qui précèdent se dessinent différentes tensions qui sont autant d'indicateurs caractéristiques de notre population d'adultes en (re)prise d'études, engagés dans une formation pédagogique menant au métier d'enseignant, dans le cadre de la Promotion sociale. Parmi les tensions dégagées, retenons celles entre structuration et affiliation, temps personnel et professionnel et temps de formation, engagement personnel et verdict scolaire, concrétisation et du métier et réflexivité sur ce dernier.

Ces différentes tensions se subsument sous le paradigme tensif, et en définitive paradoxal, entre métier d'étudiant et appréhension et apprentissage de son futur métier d'enseignant. Néanmoins, un troisième terme prend place dans ce schéma, dont il a n'a encore été que très peu fait référence : il s'agit du formateur. En effet, ce dernier intervient en tant que tiers inclus, transformant le champ tensif en un triangle réflexif qu'il convient d'explicitier.

Le triangle réflexif se distingue, en effet, par une forte réflexivité, au double sens que revêt ce substantif. Dans un premier temps, les termes engagés (étudiant, enseignant projeté et formateur) interagissent dans un jeu de miroirs :

- l'étudiant se définit selon les attentes du formateur, en tant que garant de l'institution (« formateur-institution »), alors que ce dernier s'adapte au mieux à son auditoire spécifique ;
- l'étudiant se construit une image projetée de l'enseignant qu'il souhaite devenir et confronte cette image à sa propre posture d'étudiant, transposée dans le cadre de son futur auditoire ;
- le formateur se confrontent aux images d'enseignant que projettent de ses étudiants, tout en influant sur celles-ci en tant que « formateur-pédagogue ».



Ce faisceau de réflexions-tensions provoque, dans un second temps, un profond questionnement, retour réflexif des étudiants sur le choix qu'ils ont opéré de se former afin d'entamer une carrière dans l'enseignement. De ce questionnement surgit, au cœur du triangle tensif, deux possibilités de rapports : un rapport de congruence, lorsque l'évaluation des tensions entre réalité et représentations est jugée comme valide ; un rapport de rupture, lorsque l'évaluation des tensions entre réalité et représentations est jugée comme non valide. Il s'agit là, selon nous, d'un facteur qui pourrait expliquer l'accrochage scolaire ou le décrochage scolaire de notre population.

En outre, cette modélisation permet un affinage et une meilleure compréhension de la typologie dressée plus avant :

- le **négociant** se conforme rapidement au formateur-institution dans la mesure où lui-même se projette dans cette image ; le formateur-pédagogue l'intéresse peu ;
- le **réfractaire** se méfie du formateur-institution et attend du formateur-pédagogique qu'il entre en cohérence avec sa propre image projetée de l'enseignant ;
- le **scrupuleux** appréhende le formateur-institution en ce qu'il craint le verdict scolaire et valorise le formateur-pédagogue en ce qu'il le rassure quant au verdict scolaire. De l'équilibre entre formateur-institution et formateur-pédagogue dépend l'image d'enseignant qu'il se projette ;

- l'**explorateur** investit la relation avec le formateur-pédagogue et avec le formateur-institution, comme porteuse d'une réflexion critique féconde. Plus que l'image projetée de l'enseignant, ce qui l'intéresse, c'est l'enseignement en tant que tel.

Conclusion

Alors que le contexte du CAP et de son public peuvent être considérés comme atypiques à bien des égards, force est de constater que certains éléments révèlent des similitudes avec des publics et des terrains différents, nous approchant de certains résultats de Coulon (1997), Millet (2003) ou Barrère (2003). Toutefois, la spécificité de notre population, devant concilier l'appropriation d'un double métier, fait émerger des figures spécifiques telles que nous les avons décrites plus avant.

La charge de travail, le rapport à l'institution, l'affiliation au métier d'étudiant tant à celui d'enseignant structurent ainsi notre typologie formée autour des figures que sont l'explorateur, le négociant, le scrupuleux et le réfractaire.

Nous avons pu voir émerger plusieurs tensions et, surtout, une forte réflexivité, au double sens du terme. Le cadre analytique que nous proposons à travers le triangle réflexif nous semble, à ce propos, un outil d'analyse que nous pourrions utiliser dans d'autres terrains, avec une population différente. L'usage d'un modèle ternaire a déjà été éprouvé dans l'analyse didactique (Chevallard, 1995) ou pédagogique (Houssaye, 1988). Il nous apparaît, à la suite de notre étude, comme un opérateur analytique à développer et à éprouver dans d'autres cadres afin de faire émerger de nouveaux éléments de compréhension de situations complexes, notamment dans le cadre de la formation des enseignants.

Bibliographie

- Barrère A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes : PUR.
- Barrère A. & Martuccelli D. (2009). *Le roman comme laboratoire, De la connaissance littéraire à l'imagination sociologique*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Becker H. (1985), *Outsiders* (1963). Édition Métailé : Paris.
- Bélisle R. (2001). Pratiques ethnographiques dans des sociétés lettrées : l'entrée sur le terrain et la recherche impliquée en milieux communautaires, *Recherches qualitatives*, 22, 55-71.
- Berger J.-L. & D'Ascolic Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière, *Revue française de pédagogie*, 175, 113-146.
- Bourdieu P. & Passeron J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris, Minuit.
- Chevallard Y. (1985). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage
- Coulon A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.

- Danse C & Faulx D. (2015). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* Bruxelles : De Boeck.
- Guigue M. (2005). *Les mémoires en formation : Entre engagement professionnel et construction de savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Houssaye J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang
- Millet M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire. Étude sociologique*. Lyon : PUL.
- Negroni C. (2007). *Reconversion professionnelle volontaire*. Paris, Armand Colin.
- Perrenoud P, (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Pirotton G. (2006). *Valorisation des acquis de l'expérience, Chance pour les adultes en formation continue, défi pour l'enseignement, enjeu pour l'accompagnement*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Pirson J. (2005). La formation des adultes en Belgique francophone, *Revue des Sciences Religieuses*, 79/3, 370-379.
- Pirson, J. (2007). Les enjeux de l'enseignement pour adultes. *La revue nouvelle*, 11, 58.
- Rogers R. (2002). La féminisation de l'enseignement, une histoire de femmes ? *Histoire de l'éducation*, 93, 169-170.
- Van Gennep A. (1980). *Les rites de passage. Étude systématique des rites* (1909). Paris : Picard.
- Vincent G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : PUL.