

**PARCOURS et DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL
DES ENSEIGNANTS DE LYCEE PROFESSIONNEL EN
FIN DE CARRIERE**

**-RAPPORT DE RECHERCHE-
2020**

EQUIPE DE RECHERCHE :

BOUCHETAL Thierry, maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation,
Université Lumière Lyon 2 (responsable de la recherche)

CAMPA Michel, professeur de sciences économiques et sociales, Education nationale

GARCIA Laurence, docteure en sciences de l'éducation et de la formation,
Université Lumière Lyon 2

LANTEAUME Françoise, professeure en sciences de l'éducation et de la formation,
Université Lumière Lyon 2

PICON Philippe, professeur d'économie-gestion, Education nationale

SIMONIAN Stéphane, professeur en sciences de l'éducation et de la formation,
Université Lumière Lyon 2

TOURAIL Christel, professeur d'économie-gestion, Education nationale

Remerciements	2
Introduction	3
Chapitre 1 : Une recherche sur les enseignants de lycée professionnel : éléments de problématisation et méthodologie	4
1) L’enseignement en lycée professionnel: état des lieux	4
2) Les objectifs de recherche	6
3) La démarche méthodologique	7
Chapitre 2 : Les parcours des professeurs de lycée professionnel en fin de carrière	9
1) Les motivations pour enseigner et les motifs de venue au métier	9
2) La structuration des parcours : la première carrière comme spécificité	11
3) Construire « son » identité professionnelle d’enseignant	14
4) Les difficultés du métier	15
5) Les ressources pour durer	19
Chapitre 3 : Discussion et perspectives	23
1) Les dynamiques professionnelles des parcours de fin de carrières des enseignants du « lycée pro »	23
2) Comparaison des résultats avec d’autres recherches sur les parcours professionnels d’enseignants	25
Conclusion	27
Bibliographie	28
Annexes	30

REMERCIEMENTS

L'équipe de recherche remercie le syndicat SNUEP-FSU (Syndicat National Unitaire de l'Enseignement Professionnel) et l'IFE-ENS (Institut Français d'Education, via le « *dispositif professeurs associés* ») pour leurs soutiens financiers et logistiques.

L'équipe de recherche adresse également ses remerciements aux différents enseignants et établissements qui ont participé à l'enquête.

En France, l'enseignement professionnel, qui concerne près d'un tiers des lycéens, souffre d'une image négative. L'orientation souvent subie par les élèves, les rapports ambigus entre secteur de l'éducation et secteur de l'entreprise, la dévalorisation de certains métiers préparés au sein de diplômes pourtant professionnalisant, en sont les principales raisons. Historiquement le système scolaire s'est développé, d'une part, avec une méfiance vis-à-vis du monde du travail duquel l'école de la République a progressivement extirpé les enfants et, d'autre part, avec la prédominance des savoirs académiques au détriment des autres formes de savoirs (Buisson-Fenet & Rey, 2016). Ainsi, la voie professionnelle a été régulièrement « *un enjeu de dispute entre milieu éducatif et milieu professionnel* » (Tanguy, 2000), interrogeant en particulier le moment de bascule de la formation initiale vers la formation professionnelle. Pour contrecarrer cette dévalorisation persistante mais aussi pour s'adapter aux transformations des métiers visés, des réformes sont régulièrement mises en place par l'institution. L'accumulation de nouvelles prescriptions sur un temps de plus en plus resserré, touchant à part égale organisation et contenus des cursus, recrutement des élèves et modalités pédagogiques, interroge l'ensemble des membres très diversifié de la voie professionnelle, en particulier les enseignants, pourtant souvent reconnus comme des innovateurs pédagogiques avec un public fragilisé (Jellab, 2017).

Les marqueurs identitaires des professeurs de lycée professionnel (bi-disciplinarité pour les enseignants de matières générales, spécialités professionnelles pour les autres aussi bien dans le domaine industriel que dans le tertiaire) dessinent les contours d'un groupe professionnel mal connu, dont la part la plus importante est âgée de plus de cinquante ans. Ainsi, dans la continuité d'une recherche antérieure qui s'est penchée sur les façons dont les enseignants durent dans leur métier, une équipe de recherche du laboratoire ECP, en partenariat avec le syndicat SNUEP-FSU et l'IFE-ENS a conduit une enquête sur les parcours des professeurs de lycée professionnel en fin de carrière.

Après une présentation des éléments de problématisation et de méthodologie (chapitre 1), nous détaillons les résultats de cette enquête étalée sur deux années (chapitre 2) avant de les discuter au regard des trajectoires des autres enseignants, en particulier ce qui concerne les dynamiques professionnelles et les perspectives de développement.

1) L'enseignement en lycée professionnel : état des lieux

a. Les évolutions de la voie professionnelle au lycée

Dès sa création, en 1985, le bac professionnel porte l'ambition de renforcer l'insertion des jeunes dans un contexte naissant de chômage de masse et de restructuration des grandes filières industrielles. Cet objectif est concomitant d'une volonté d'élévation générale du niveau de compétence d'une génération, notamment en développant l'accès direct par la voie des diplômes à des emplois dits intermédiaires. Quelques décennies plus tard, les indicateurs ministériels¹ sont tenaces, pointant un bilan mitigé que les réformes de 2009 puis de 2018 (sur lesquelles nous reviendrons) tentent à leur tour de corriger. Si le lycée professionnel accueille près de 30% des lycéens, 46% y arrivent avec un an de retard et le taux d'absentéisme est deux fois supérieur à celui du lycée général et technologique (LGT). De plus, ces données masquent des situations très variées parmi les quatre-vingt-cinq mentions possibles, entre filières désertées et niches offrant des perspectives fortes de réussites. Un trait constant demeure la surreprésentation des milieux populaires dans l'enseignement professionnel (36,5% des élèves contre 19,8% en LGT) qui donne cependant lieu à de nouvelles interprétations : « *Autrefois inscrite dans la logique d'une reproduction sociale assumée mais associée à une accession possible aux statuts intermédiaires de la hiérarchie du travail par promotion interne, elle est aujourd'hui le produit d'un échec scolaire qui frappe très majoritairement les moins culturellement dotés, c'est-à-dire ceux des milieux ouvriers.* » (Troger, Bernard & Masy, 2016, p.48). Si l'on considère qu'une partie de la classe ouvrière a été historiquement constituée par l'immigration, sollicitée pour être de la main d'œuvre, ces élèves ressentent une « *double ségrégation* » (Jellab, 2017), n'aspirant pas à la même orientation professionnelle que leurs parents, notamment en raison de la dégradation de certaines conditions de travail.

A partir de 2009, des réformes pour la « *rénovation de la voie professionnelle* » ont été mises en place avec un triple objectif : élever le niveau de qualification – avec visée d'intégration de l'enseignement supérieur court, limiter les sorties précoces du système éducatif et aligner la durée des cursus (préparation du BEP en deux ans et d'un baccalauréat professionnel en trois ans). L'enseignement s'est organisé à partir de référentiels de compétences, calquées sur les exigences professionnelles, afin de construire des parcours de formation et d'évaluation. Dans un contexte de réduction des moyens alloués à l'action éducative, la poursuite en études supérieures est enclenchée (38% des bacheliers de la voie professionnelle dans lesquelles 60% d'entre eux réussissent). Alors que le modèle de l'apprentissage connaît un renouveau (en particulier dans le supérieur), d'autres transformations (renovations de diplômes, modalités de recrutement des élèves et des enseignants) se sont insérées dans les interstices accentuant la perception d'un rythme soutenu d'injonction au changement plus ou moins concertée.

¹ *Repères et références statistiques* (enseignements-formation-recherche), DEPP-MEN (2018)

En 2018, une nouvelle réforme (« *Transformer le lycée professionnel* ») souhaite réorganiser l'année de seconde, souvent pointée comme problématique, en « *familles de métiers* » mais aussi repenser l'articulation disciplines générales-disciplines professionnelles, incitant à la co-intervention des enseignants.

b. Devenir enseignant de lycée professionnel

Les relations professeurs-élèves, au sein de l'enseignement professionnel, ont longtemps été marquées par la proximité des origines sociales et par des connaissances partagées du monde du travail. Cette spécificité a été progressivement remise en cause par les nouvelles modalités de recrutement des professeurs de lycée professionnel (élévation du niveau de diplôme requis). Ainsi enseigner dans la voie professionnelle nécessite, pour Jellab (2005), une double socialisation : d'une part, à l'activité enseignante et, d'autre part, à l'univers du « lycée pro » (public, organisation, liens avec le monde du travail, ...). Il en découle, par conséquent, deux types d'expérience : soit une expérience de déclassement au regard d'un autre projet ou d'un décalage important avec les élèves ; soit, à l'opposé, une expérience d'ascension sociale, notamment dans le cas d'une origine plus populaire ou lorsque les enseignants sont issus de l'immigration. Quatre facteurs configurent cette expérience naissante d'enseignement :

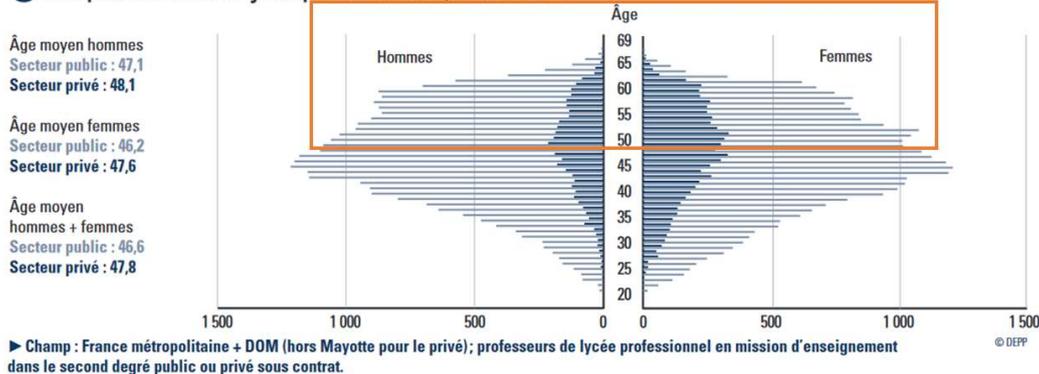
- la socialisation familiale avec la place accordée au travail et aux savoirs scolaires
- la socialisation scolaire avec la nature du parcours d'orientation marqué ou non par l'expérience de l'échec
- la découverte du lycée professionnel avec, entre autres, l'expérience du stage en formation initiale
- la ou les matière(s) enseignée(s) plus ou moins sous la prégnance de la forme scolaire

Si la problématique de l'orientation contrariée semble commune à certains professeurs et à certains élèves (ces enseignants étant rarement porteurs du projet préalable d'exercer dans cette voie), l'autre cas de figure notoire correspond au passage de l'exercice d'un métier à son enseignement (Balleux & Gagnon, 2015). Cela implique alors des évolutions identitaires nécessitant un accompagnement, une reconfiguration du rapport héritage/transmission, un questionnement de la place de l'élève et de la posture de l'enseignant dans cette transition.

c. Morphologie du groupe professionnel

Les professeurs de lycée professionnel (PLP) représentent, en 2017, 12% des enseignants du secondaire. Composé de bi-disciplinaires (enseignement général) et de spécialistes d'une discipline professionnelle, le groupe des PLP se caractérise par une présence importante de contractuels (10%) et par une moindre féminisation (50% contre 58,4 du secondaire). Ce dernier constat semble cependant s'inverser en tendance, peut-être en raison d'une hausse du secteur tertiaire et d'une baisse du secteur industriel.

4 Les professeurs de lycée professionnel, novembre 2017.



En comparaison avec les autres enseignants du lycée général, les PLP se distinguent avec une part « des plus de cinquante ans » plus élevée (39% du groupe) et une part plus faible « des moins de trente ans ».

2) Les objectifs de recherche

a. Un projet en continuité avec une recherche précédente

Dans un contexte socio-économique d'allongement des carrières professionnelles et, par conséquent, du recul de l'âge de départ en retraite, les enseignants témoignent d'un sentiment de dégradation de leur travail, interrogeant leur « *persistance professionnelle* » (Garcia & Lantheaume, 2019). De façon simultanée, « *le vieillissement au travail et le vieillissement par le travail* » (Cau-Bareille, 2014) marquent les parcours de fin de carrière. Une précédente recherche (2016)² a enquêté sur « *la faculté à durer* » d'enseignants de plus de cinquante ans (primaire et secondaire) qui se disent, malgré tout, « *satisfaits* » dans leur exercice professionnel. Les résultats ont pointé un processus structuré par cinq éléments :

- le développement d'une pensée critique, tant à l'égard de l'institution que de « sa » propre pratique, avec une recherche d'autonomie dans le travail
- une activité de travail construite avec et contre la routine professionnelle, comme une condition du développement professionnel (de la difficulté à stabiliser des routines quand on débute jusqu'à oser se mettre à l'épreuve)
- la mobilisation d'un réseau de ressources personnelles, favorisant des sources de reconnaissance en dehors de la sphère professionnelle
- la mise en place de stratégies de préservation de soi, de régulation de l'activité, voire de mise à l'épreuve (coexistence tout au long du parcours de cycles d'engagement et de désengagement professionnel)
- la recherche constante « *du beau travail* », quels que soient les effets des contextes, voire au contraire en s'adaptant à des réalités plurielles

² Laboratoire Education, Cultures, Politiques, « *Comment les enseignants durent-ils dans le métier ? Usure, adaptation, épreuves et ressources* » (2016).

La population étudiée a cependant, pour des raisons méthodologiques, peu concerné les enseignants de lycée professionnel, invitant dès lors au projet de leur consacrer une recherche spécifique.

b. Les questions de la recherche

Moins documentés, et pourtant plus nombreux en proportion que ceux des enseignants des autres segments de l'institution scolaire, les parcours des professeurs de lycée professionnel de plus de cinquante ans offrent un terrain heuristique pour la compréhension de l'évolution des dynamiques professionnelles dans un contexte lui-même en forte évolution.

L'objectif de cette recherche, par conséquent, a été de caractériser les parcours professionnels des PLP, ainsi que leur développement professionnel sur une temporalité longue, en interrogeant :

- l'origine du choix d'enseignement dans la voie professionnelle
- les difficultés rencontrées et les ressources mobilisées tout au long de l'exercice professionnel
- les phases de transition, voire de bifurcation au sein de l'enseignement et du monde professionnel
- les évolutions identitaires
- les conditions nécessaires à des phases de développement professionnel
- les stratégies d'engagement ou de désengagement dans le métier de PLP

En somme, mieux comprendre les parcours des enseignants de la voie professionnelle doit permettre également de mieux les accompagner sur les différents plans de la formation, de la santé ou des ressources humaines, mais aussi dans une perspective de transmission du métier entre générations.

c. L'ancrage théorique

Le cadre théorique mobilisé dans cette recherche relève d'une approche pluridisciplinaire : il s'appuie d'une part, sur la sociologie des parcours de vie (Bessin, 2009 ; Grossetti & al., 2009) et sur la sociologie des professions/groupes professionnels (Dubar & al., 2015), et d'autre part, sur les sciences du travail, déclinées ici en particulier avec l'analyse de l'activité réelle du travail enseignant (Yvon & Saussez, 2010). Les notions-clés, sous-jacentes à cette recherche, traduites dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation (Jorro, 2013 ; Wittorski, 2008) sont celles de *développement professionnel*, *d'identité (professionnelle)* et de *professionnalisation*.

3) Démarche méthodologique

a. Une enquête exploratoire

Saisir la complexité du travail et des parcours professionnels nécessite une approche méthodologique plurielle (Avril, Cartier & Serre, 2010), articulant démarche qualitative et démarche quantitative. Pour cette étude, le groupe de recherche a d'abord opté pour une enquête exploratoire, basée sur des récits de vie professionnelle (Bertaux, 2010). La dimension

biographique de ce premier recueil de données a permis tout d'abord d'appréhender les différentes temporalités d'un parcours (cycles, transitions, rythmes annuels et quotidiens, etc.) ainsi que les interactions à l'œuvre (sujet-environnement, sphère personnelle-sphère professionnelle, etc.). Par la suite, l'analyse de ce corpus initial a nourri la réflexion sur les outils de la seconde phase de recherche, plus diversifiée et plus approfondie.

Aussi, douze récits de vie professionnelle ont été menés auprès d'enseignants de plus de cinquante ans : sept femmes et cinq hommes, parmi lesquels six enseignent des matières professionnelles et six des disciplines générales ; ils exercent au sein de sept établissements dans trois départements différents (pour plus de détails, voir annexes p.31). Il apparaît, points sur lesquels nous reviendrons, que, d'une part, les récits sont balisés par les épreuves rencontrées et les stratégies déployées pour (tenter de) faire face et que, d'autre part, les motifs de venue au métier, couplés aux débuts professionnels, sont une phase jugée notable dans les parcours.

b. Une enquête approfondie

Trois outils complémentaires ont été construits suite aux premiers résultats de l'enquête exploratoire :

- Un questionnaire en ligne (cf. annexes p.34), composé de vingt-huit rubriques abordant différents points sociodémographiques et différents éléments repérés comme saillants dans les parcours professionnels (les débuts, le poste actuel, les difficultés, les ressources, etc.). Diffusé via le syndicat SNUEP-FSU (partenaire de la recherche), à une base de plus de deux mille contacts ayant plus de cinquante ans, 498 personnes ont répondu et 408 questionnaires ont pu être analysés. Un profil succinct des participants indique que 30% d'entre eux sont syndiqués³, 51,5% sont des femmes, 28% ont un niveau Bac+5 et que 14,7% enseignent en éducation prioritaire.
- Deux entretiens collectifs de type Focus Groupe (Kalampalikis & al., 2004) ont été organisés, en réunissant à chaque fois de quatre à six PLP de plus de cinquante ans, d'établissements et de disciplines différents, autour de la question « *Comment faites-vous pour durer dans votre métier ?* »
- Une enquête ethnographique dans un lycée professionnel (que nous nommerons LP) où dix-neuf enseignants (sur trente-quatre titulaires) ont plus de cinquante ans, établissement par ailleurs en éducation prioritaire et proposant des formations dans les filières industrielle et tertiaire. Une présence régulière de deux membres de l'équipe de recherche (Bouchetal, 2020) a permis des discussions informelles, des observations de séances en classe, des échanges avec l'équipe de direction et la vie scolaire, ainsi que seize entretiens individuels avec le public directement concerné par l'étude (16 sur 19).

L'examen des données s'est effectué de façon séparée puis croisée avec différentes méthodes d'analyse (analyse thématique, analyse comparative, analyse statistique). Une recherche des occurrences dans le corpus des textes a été également faite avec le logiciel TROPES. Enfin, une journée d'études, pensée comme partie intégrante de la recherche, réunissant l'ensemble des partenaires et ouverte au public (une cinquantaine de personnes), a permis de présenter et de mettre en débat les résultats intermédiaires de cette enquête.

³ Ce qui est un peu supérieur au taux de syndicalisation des enseignants, estimé à 24% selon une étude de la DARES (Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et des Statistiques) en 2016.

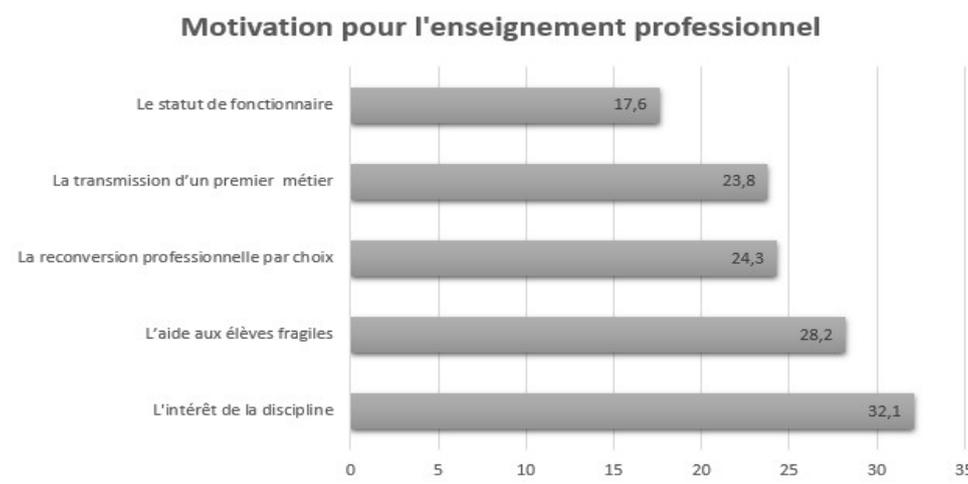
Chapitre 2 : LES PARCOURS DES PROFESSEURS DE LYCEE PROFESSIONNEL EN FIN DE CARRIERE

L'analyse des données issues de notre corpus de recherche permet de caractériser les parcours des professeurs de lycée professionnel de plus de 50 ans en détaillant successivement leurs motivations et motifs de venue au métier, la structuration de leurs trajectoires, la construction de leur identité professionnelle, puis leurs difficultés et ressources dans l'exercice de l'enseignement.

1) Les motivations pour enseigner et les motifs de venue au métier

Rares sont les enseignants de lycée professionnel de plus de cinquante ans qui déclarent ce choix de métier comme un projet répondant uniquement à une vocation première. Ils concèdent que l'enseignement était parfois une option parmi d'autres, en suspens, ou bien, plus souvent, que c'est dans un second temps professionnel qu'il s'est imposé. Il s'agit alors de comprendre l'articulation des motivations pour enseigner et des motifs de venue au métier, identifiés dans la dynamique singulière des parcours individuels.

A la question visant à saisir les motivations principales pour enseigner en lycée professionnel (trois items possibles parmi dix propositions), les répondants ont placé en première position « *l'intérêt pour la discipline enseignée* », ce qui est convergent avec l'ensemble des enseignants du secondaire. Ils se démarquent, par contre, avec une double spécificité : d'une part, le souhait d'« *aider les élèves les plus fragiles* » et, d'autre part, le lien particulier avec « *un premier métier* » qu'il s'agit de transmettre et/ou servant de base à une reconversion souhaitée.



C'est le cas d'Anne, de François et Solange qui livrent leurs motivations différentes pour devenir enseignant:

« J'ai fait une formation de modéliste et je suis donc rentrée en entreprise à la suite. J'ai travaillé cinq ans dans un bureau d'études. Je savais déjà à ce moment-là que je souhaitais être enseignante parce qu'en fait, lorsque j'étais élève, je suis passée par le statut d'élève très moyenne, parfois en difficulté parce que j'étais dans un milieu familial où j'avais une mère qui était malade. Il y avait des choses que je ne comprenais pas. » (Anne)

« Personnellement je ne me voyais pas enseigner ailleurs, je recherchais ce côté professionnel avec ce contact très proche avec les élèves et puis aussi de par ma matière puisque j'enseigne une discipline professionnelle... ce contact avec le terrain, les professionnels c'est aussi quelque chose de très riche. » (François)

« L'avantage c'est que je ferme ma porte de classe et le patron c'est moi... c'est vrai que pour avoir fait pas mal d'années où j'étais plutôt exécutante puisque j'exécutais les ordres qu'on me donnait... et bien là c'est moi qui les donne... non pour rien au monde je ne changerai, rien au monde. » (Solange)

L'étude des motivations énoncées par les différents enseignants de notre corpus montrent ainsi que ce choix professionnel est à resituer dans la dynamique du parcours de vie, particulièrement au regard de la scolarité éprouvée et avec une perspective réaffirmée de recherche de sens et d'autonomie dans la sphère professionnelle.

Dans le cas d'une reconversion, de façon assez pragmatique, les professeurs de lycée professionnel expliquent leur bifurcation avec différents motifs: la nécessité économique (contexte du chômage émergent), des événements de la vie personnelle (santé, mutation du conjoint, arrivée d'enfant, divorce) mais aussi en raison de l'usure liée à leur(s) première(s) expérience(s) professionnelle(s) (« *Ras-le-bol du travail dans un bureau après vingt ans en entreprise* », « *Ne plus avoir de patron sur le dos* », etc.). A cela, une première nuance peut être ajoutée concernant le choix spécifique du lycée professionnel : pour quelques-uns il est lié à l'obtention d'une allocation de préparation ou à la réussite à ce concours parmi plusieurs tentés, pour les autres c'est un choix plus affirmé en raison du profil des élèves ou pour valoriser sa propre expertise dans un domaine. Les récits d'Henriette et de Murat l'illustrent :

« J'ai été maître auxiliaire sept ans je crois... Le collège je n'aimais pas du tout parce qu'il faut être très structuré et je ne l'étais pas (rires). Il faut bien écrire au tableau et puis tous ces gamins trop jeunes ça ne m'allait pas. Par contre, j'ai beaucoup aimé le lycée général et puis aussi, j'ai fait du lycée pro. Ça me plaisait bien parce qu'à l'époque ils étaient plus matures que ceux qu'on a maintenant. J'ai passé deux fois le CAPES sans vraiment le préparer et bien sûr j'ai échoué. Et puis, je me suis dit pourquoi tu ne passes pas le concours du lycée pro puisque tu y travailles de plus en plus [...] Et puis aussi j'ai eu mon fils et je me suis dit qu'il serait temps que je me stabilise et que j'assure ma carrière, là j'ai passé sérieusement le concours et je l'ai eu. » (Henriette)

« J'avais une activité assez soutenue, j'étais ingénieur dans le BTP et je suis tombé malade, gravement malade pendant deux ans et j'ai été greffé, ensuite j'ai essayé de faire en sorte, de retrouver un métier qui me facilite un peu la vie par rapport à cette contrainte [...] j'ai essayé dans l'informatique mais du point de vue de la santé je me suis rendu compte que c'était vraiment un presse citron, autant que l'industrie. J'ai donné aussi quelques cours de maths et cette première expérience était plutôt, pas une révélation, mais il y avait vraiment un côté très positif du point de vue du relationnel avec le fait d'enseigner, d'accompagner des adolescents, c'est vraiment valorisant quand on les voit réussir. Et donc, je me suis accroché, j'ai décidé de devenir prof et c'est surtout la relation, c'est l'accompagnement des élèves qui vraiment me plaît. » (Murat)

Au final, il ne ressort pas de l'étude des données un sentiment dominant de déclassement lors de la venue à l'enseignement mais plutôt un choix raisonné, s'adossant à une combinaison de motifs comme la prise en compte de l'ancienneté quand on vient du milieu professionnel, le choix des élèves de la « voie pro » au regard des remplacements effectués dans différents établissements du secondaire, la conciliation avec la vie familiale naissante, etc. Ce choix, en miroir de ceux qui souhaitent quitter l'enseignement, fait souvent l'objet d'une transition progressive sur plusieurs années.

2) La structuration des parcours : la première carrière comme spécificité

Fait majeur, près deux tiers des répondants au questionnaire en ligne ont indiqué avoir eu une première carrière avant leur entrée dans l'enseignement (considérée à partir de trois années consécutives à temps plein). Nous revenons dans cette partie tout d'abord sur quelques caractéristiques de cette première carrière puis, à travers l'exemple des parcours des enseignants du lycée LP, objet de l'enquête ethnographique, il s'agit d'appréhender encore un peu plus le rôle et la complexité de cette phase précédant la venue à l'enseignement.

La liste des catégories socioprofessionnelles d'appartenance pour la première carrière ainsi que les secteurs fréquentés (ci-dessous les principales réponses pour ces deux dimensions, pour les listes complètes voir en annexes) confirment la diversité des origines et fonctions professionnelles, elles-mêmes en écho avec la diversité des mentions de la voie professionnelle rendant possible le projet d'enseignement. La prédominance des statuts intermédiaires renvoie à la nécessité d'un niveau d'études supérieures (pour cette génération majoritairement Bac+2), parfois compensé le cas échéant par une expérience professionnelle longue et/ou une expertise pour des disciplines plus singulières.

<i>Principales catégories socioprofessionnelles</i>	%
Cadres d'entreprises	10.3
Techniciens	8.1
Professions intermédiaires de l'enseignement, santé, fonction publique et assimilés	6.1
Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises	5.6
Employés administratifs d'entreprise	5.1
Ouvriers qualifiés	4.9
Contremaîtres, agents de maîtrise	3.7

<i>Principaux domaines professionnels</i>	%
Tourisme loisirs et animation	11,3
Installation et maintenance	9,1
Construction, bâtiment et travaux publics	7,6
Commerce, vente et grande distribution	6,9
Santé	4,9
Services à la personne et à la collectivité	4,9

Il est intéressant, au moyen des récits de vie, de constater que cette première carrière abrite souvent plusieurs phases de découverte de milieux professionnels, de mobilité interne et externe, impulsées autant par des déclencheurs biographiques que par des éléments de contextes sociohistoriques, rendant in fine tout à fait envisageable la possibilité de l'enseignement le moment venu. Patrick, dans la narration de son parcours, revient sur ces évolutions :

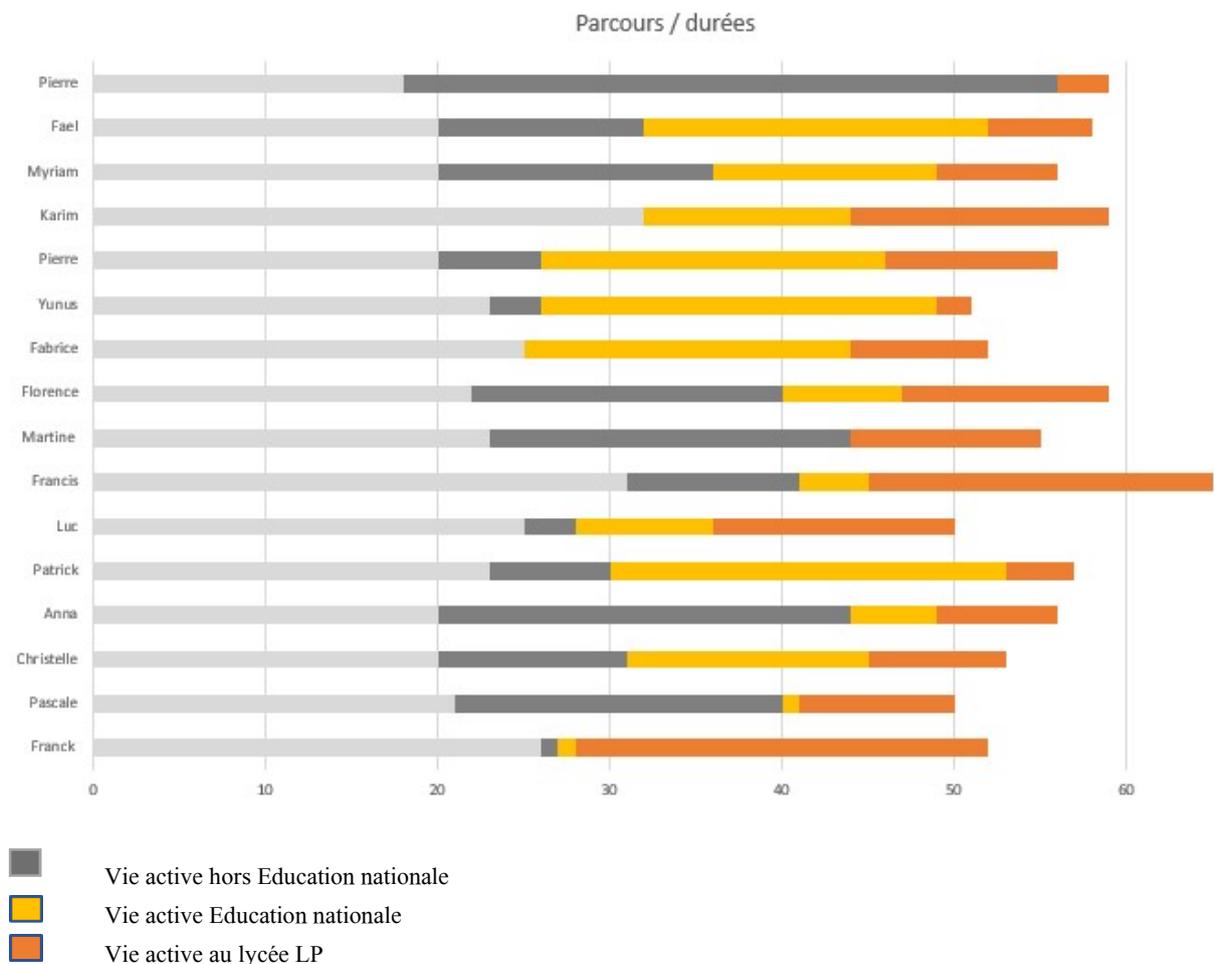
« Nous sommes en 1978, une époque il y avait encore beaucoup de travail... moi au début c'était pour un job d'été, j'avais dix-sept ans, et puis quand on m'a proposé une embauche définitive j'étais vraiment très surpris, je ne m'étais jamais posé la question de travailler dans une banque [...] j'ai commencé par des choses basiques mais très rapidement j'ai été amené à mettre en place des nouveautés... par exemple la dématérialisation des titres, pendant un certain temps il y avait beaucoup de manutention des titres, on découpait par exemple des coupons sur des titres quand il y avait un paiement de dividendes... bon tout ça a été dématérialisé et il y a eu un gros projet informatique là-dessus et j'ai participé à ce projet... et comme cela s'est bien passé, on m'a donné la responsabilité d'un service bourse étrangère, alors je suis allé à l'étranger pour rencontrer des correspondants et envisager le développement du service... ensuite j'ai été responsable d'un service après-vente que j'ai mis en place... en fait j'ai toujours été dans la mise en place de quelque chose [...] j'ai gagné ma vie très vite, très correctement et au début cela m'a permis de vivre très bien, j'étais très content... mais petit à petit j'ai quand même senti que je n'allais pas m'épanouir complètement là-dedans et comme j'étais à un âge où je pouvais encore changer facilement, alors je l'ai fait dès que cela a été possible financièrement [...] mais s'il n'y avait pas eu ce plan de départ volontaire avec une bonne somme qui me permettait d'envisager l'avenir sereinement, peut-être que je ne serais pas parti ! » (Patrick)

Le processus de reconversion professionnelle se nourrit ainsi d'insatisfactions et d'envies nouvelles, freinées ou amplifiées par les conditions humaines et matérielles d'accompagnement vers la prise de décision.

L'équipe enseignante du lycée LP en est une illustration : elle présente, pour rappel, la particularité d'être composée de dix-neuf professeurs (sur trente-quatre titulaires), âgés de plus de cinquante ans. Parmi eux, seize ont accepté de participer à notre recherche : dix hommes et six femmes (âge moyen : 55,13), dix enseignent en disciplines professionnelles (dont six en Gestion Administration) et les autres en disciplines générales (maths-sciences / lettres-histoire / anglais / éducation physique et sportive). Leurs anciennetés dans le métier s'échelonnent de neuf à trente années (ancienneté moyenne : 20,6) et la majorité (9 sur 16) est présente dans l'établissement depuis plus de huit années scolaires. En écho avec nos propos précédents, la

plupart des enseignants de notre échantillon (13/16) – y compris ceux des matières générales - ont d’abord eu une première carrière en dehors de l’Education nationale. Ainsi, leurs premières expériences se sont déroulées dans des secteurs aussi diversifiés que ceux de la banque, de l’assurance, de la pétrochimie ou bien encore de la restauration, etc. Autrement dit, l’enseignement n’était pas leur projet premier même si quelques-uns revendiquent une vocation antérieure, plus ou moins dissimulée, qu’ils lient volontiers à leurs origines sociales et/ou scolaires (enfant d’enseignant ou ancien élève de la voie professionnelle).

Le graphique suivant restitue de façon linéaire pour chaque individu la succession des phases professionnelles, de la première carrière à leur affectation au lycée LP, donnant à voir la diversité des parcours de bifurcation :



De façon complémentaire, l’analyse des entretiens effectués avec chacun de ces enseignants montre, d’une part, que ces différentes phases ne sont pas toujours étanches (les discours révèlent de la pluriactivité sur laquelle nous reviendrons) et, d’autre part, que majoritairement ces parcours débouchent sur une implantation durable dans le dernier établissement (la moitié du groupe y a passé la plus grande partie de sa carrière enseignante), ce qui pourrait apparaître paradoxal au regard de la mobilité antérieure. S’agit-il, au regard des autres sphères de la vie, d’un besoin de stabilité ou l’affirmation d’un point d’équilibre trouvé ? Y-a-t-il une part de résignation ? Nous questionnerons, dans la dernière partie de ce rapport, plus en avant le

potentiel ressources de cette première carrière pour durer de façon satisfaisante dans ce « nouveau » métier.

3) Construire « son » identité professionnelle d'enseignant

S'intéresser aux parcours (hétérogènes) des professeurs de lycée professionnel invite à mieux comprendre les façons avec lesquelles ils ont construit leur (nouvelle) identité professionnelle ; autrement dit, à la suite de Dubar (2015), par quel double processus identitaire un individu se reconnaît, dans notre cas, comme un professionnel de l'enseignement (« *l'identité pour soi* ») et est reconnu par les autres, sur la base d'interactions, comme un professionnel de l'enseignement (« *l'identité pour autrui* »). Cette identité prend sa source pour quelques-uns, nous l'avons vu, au cours de la socialisation primaire (origine populaire, ancien élève de la voie professionnelle, etc...). Pour la plupart c'est avec la socialisation secondaire (liée aux expériences de travail, aux rencontres, aux engagements, etc...) que se développe une identité enseignante. La venue à l'enseignement professionnel s'est faite progressivement, par exemple en étant missionné sur l'accueil de stagiaire, en étant vacataire dans la formation pour adultes (AFPA⁴, GRETA⁵, service de formation interne à l'entreprise) ou en effectuant des remplacements à différents niveaux du système éducatif :

« Quand j'étais en laboratoire, j'avais des jeunes qui venaient en stage, des jeunes qui venaient en apprentissage ; on transmet aussi, moins longtemps sur la journée mais on le fait aussi. Je pense que c'est le propre de l'être humain de transmettre son savoir. En fait, simplement, c'est notre métier [...] Et j'ai travaillé dix-sept ans en tant que formateur en CFA. Ce qui change, c'est le public avec l'âge des jeunes qui sont en formation, et la différence entre un professionnel qui transmet et un enseignant, c'est que nous on a des codes à respecter on a des choses, on a une pédagogie, on a une progression ; c'est bien mieux structuré, le but n'est pas le même... » (Christophe)

« Au départ j'étais enseignante en lycée général, j'avais des classes d'examens, de bacs de français, etc. et j'ai été nommé dans un établissement qui était énorme, un grand lycée technique avec du général et du professionnel... j'ai dû assumer des cours en professionnel, on m'a demandé donc j'ai découvert ce qu'était le lycée pro, je ne connaissais absolument pas, ce n'était pas mon milieu... et la façon de travailler avec les enseignants parce que c'était de la mécanique, de l'industrie, m'a beaucoup intéressé... on a vraiment beaucoup travaillé ensemble [...] alors évidemment le public était différent, peut-être plus difficile mais aussi plus attachant par certains côtés... et j'ai été séduite par ce milieu et j'y suis restée... après j'ai changé d'établissements, maintenant je suis plus dans le tertiaire... mais je suis contente et je n'ai pas envie de changer d'orientation ou quoi que ce soit... c'est vrai il a fallu s'adapter au public, mais je ne regrette absolument pas le choix qui a été le mien à un moment donné. » (Marie-Hélène)

Une dynamique d'ajustement identitaire s'instaure plus ou moins facilement, entre ancien métier et enseignement, entre représentations et conceptions du métier, entre choix disciplinaire et profil des élèves, comme l'explique Murat :

⁴ AFPA : Association pour la Formation Professionnelle des Adultes, devenue en 2017 Agence nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes

⁵ GRETA : Groupements d'Établissements publics de l'Éducation nationale qui interviennent dans la formation continue pour adultes

« C'est le fameux travers par rapport aux enseignants mais surtout vu dans le milieu où j'étais, dans le domaine industriel, ce métier est considéré comme un métier un petit peu de feignant pour aller vite. Hélas c'est répandu et c'est l'image basique que j'avais aussi du fonctionnaire qui n'en fait pas plus que ce qu'on lui demande. C'était quand même plutôt une image négative. C'est un discours assez négatif et moi je l'ai vécu un petit peu comme ça personnellement, je me voyais un petit peu descendre en grade. Il m'a bien fallu trois ou quatre ans pour m'y faire... On parle d'autonomie quand on arrive dans le métier mais on se rend compte que, il y a une sorte de formatage, une tentative de formatage, on peut parler de la pédagogie ou de la façon d'évaluer en classe... particulièrement avec les évaluations, elles sont, mais ça fait partie des textes, elles sont formatées, on impose un vocabulaire précis, la forme est bien décrite, on est très pointu là-dessus. » (Murat)

Les choix d'affectations et/ou les mutations contraintes contribuent également à forger l'identité enseignante au regard des contextes et des opportunités : environ la moitié des personnes interrogées a été affectée dans plus de cinq établissements depuis le début de sa carrière enseignante. Cette mobilité importante tient probablement au fait que nombreux sont ceux qui débutent dans le métier en tant que contractuel, notamment dans l'enseignement des disciplines professionnelles. Elle est aussi le fait de compromis permanents entre sphère personnelle et sphère professionnelle (y compris celle du conjoint le cas échéant), intégrant de façon plus ou moins assumée la compatibilité de ce (choix de) métier avec l'éducation de ses propres enfants. Par exemple, l'implantation durable dans le lycée LP est présentée comme la conséquence d'une combinaison raisonnée entre choix/contraintes personnel(le)s et rareté des postes, plus ou moins accentuée selon les disciplines. Pour Christelle, professeur d'économie-gestion, qui a quitté le monde de l'entreprise où elle a travaillé pendant dix ans – « *ce n'était pas compatible avec avoir des enfants, j'en avais deux et j'en voulais d'autres* » - c'est la « *logique de rapprochement* » vis-à-vis du domicile qui prévaut (première nomination à Paris puis département voisin mais hors académie puis agglomération principale du département mais avec établissement à l'opposé du domicile puis lycée LP qui est le plus proche du domicile). Elle rajoute aussi qu'elle recherchait un « *établissement à taille familiale c'est-à-dire autour de trois cent élèves* » et non un « *gros lycée polyvalent* ». Fabrice, professeur d'éducation physique et sportive, a construit son parcours au gré d'opportunités (il a enseigné aussi bien dans le primaire que dans le supérieur) mais en veillant à « *ne pas avoir des élèves du même âge que ses enfants* » et à choisir des établissements dans des « *villes sportives avec des installations accessibles* » quitte à demander des lycées pro où il dit bénéficier d'une certaine liberté de projet.

4) Les difficultés du métier

Afin de comprendre le rapport au métier des professeurs de nos échantillons, nous les avons questionnés sur leurs satisfactions et leurs difficultés à enseigner, en essayant à chaque fois de mesurer des évolutions si c'était le cas. Les réponses convergent autour de trois difficultés principales qui interfèrent avec l'activité du quotidien et qui interrogent la faculté à « bien » durer dans l'enseignement. Il est possible de les catégoriser comme suit : les élèves (leurs profils et leurs comportements), les réformes (de leur multiplication à leur mise en œuvre) et la direction de l'établissement (conflit de valeurs), en soulignant aussitôt leur interdépendance.

La première difficulté est d'emblée paradoxale : la relation aux élèves, nous l'avons dit, est une source d'épanouissement avec la réussite d'élèves fragilisés mais, en même temps, une cause de désarroi en raison d'une « *dégradation* » des comportements nécessitant alors un engagement individuel fort pour « *tenir la classe* » et « *mettre les élèves au travail* ». Sur ce point, les professeurs à l'ancienneté plus importante indiquent des transformations profondes qu'ils expliquent, entre autres, comme les conséquences des réformes liées à la nouvelle organisation de la scolarité du bac pro :

« Ce qui me pose problème, c'est le comportement des élèves : la volonté qui est de moins en moins présente, et le niveau qui baisse de plus en plus. Quand j'ai démarré ma vie dans l'enseignement, j'avais des élèves en chaudronnerie-métallerie, pas des métiers très demandés, c'était encore à l'époque des CAP après la 5e, ce que je leur demandais à eux à l'époque, si je le demande aujourd'hui à des élèves de Bac Pro, il y en a très peu qui pourraient arriver à faire le travail. La réflexion, l'envie de faire, etc., je trouve que le niveau est de plus en plus bas. J'ai enseigné pas mal d'années ici avec les apprentis SNCF, des élèves d'âge lycéen. Là, on a en face de soi des élèves qui veulent faire, qui ont certaines bases et qui surtout veulent réussir. Alors enseigner c'est un vrai plaisir. Ils nous posent des questions, on leur montre des choses, on leur fait faire des travaux qui les intéressent ! » (Christophe)

« Quand j'ai débuté ma carrière, 95 % des élèves se retrouvant en lycée pro étaient des gamins en échec scolaire. Qui dit échec scolaire dit des difficultés en ce qui concerne les maths et aussi, une mauvaise image de l'école et des profs, et moi c'est ce qui m'intéressait, c'était travailler là-dessus justement pour essayer de remotiver les gamins, de les remettre dans une dynamique positive. C'était ce travail qui m'intéressait, pas tant sur le contenu des maths parce qu'il faut pas se leurrer, les maths que je fais ce n'est pas de haut niveau. [...] Au début de ma carrière, j'avais beaucoup d'élèves qui avait un an, deux ans, voire trois ans de retard, l'avantage des élèves qui avaient redoublé, c'est qu'ils sont plus matures, au niveau personnalité, avec des discussions plus « faciles » [...] Je trouve que ce qui est de plus en plus flagrant depuis sept, huit ans c'est la difficulté qu'ont les élèves à se concentrer et à écouter en classe. Des gamins aussi de plus en plus vindicatifs vis-à-vis de l'enseignant. Des gamins qui vont remettre en cause soit les compétences de l'enseignant, soit la personnalité de l'enseignant et qui vont le dire ouvertement. Alors, on avait des choses comme ça avant, les élèves restent les élèves, ils vont tester bien évidemment les limites du prof, ça c'est une règle d'or chez les gamins mais dès qu'ils sentaient qu'en face il y avait quelqu'un qui avait un petit peu de répondant, qui savait un petit peu les mettre à leur place, ça n'allait jamais plus loin. Maintenant, on est presque obligé de tout justifier. Ça devient très difficile à vivre et parfois je perds patience. Ce sont des élèves pour qui l'école est devenue vraiment plus que secondaire. » (André)

Le rajeunissement des élèves, ainsi énoncé comme une conséquence de la fin du redoublement dans la scolarité obligatoire et comme une conséquence de l'alignement de la durée des bacs pros avec les autres bacs (auparavant le bac pro se préparait en deux ans après deux années de BEP), se double d'une orientation souvent subie des élèves : relégation vers le lycée pro non pas par projet mais en raison d'une scolarité en échec, sélectivité de certaines filières et réaffectation par défaut dans d'autres sections, choix d'un établissement de proximité plus que choix d'une filière professionnelle, etc. Ainsi les classes de seconde sont régulièrement évoquées dans les discours comme les plus « *dures* ». Les répercussions sont nombreuses chez les enseignants : « *de la boule au ventre* » pour certaines heures de classe à une forme d'épuisement de la relation, amplifiée par l'âge avançant, comme le dit Anne :

« Lorsque j'ai démarré, ce qui m'intéressait vraiment, c'était les élèves en difficulté, c'était vraiment important pour moi. J'avais vraiment cette attention pour ces élèves-là et cette envie vraiment de les faire progresser. Maintenant, j'avoue qu'en vieillissant, je trouve que j'ai

beaucoup moins de patience. Et nerveusement, je trouve que maintenant je suis fatiguée. Arriver à 58 ans, on met beaucoup plus de temps pour faire les choses. On n'a plus du tout la même énergie et puis comme je vous l'ai dit la jeunesse a changé aussi. Maintenant, les jeunes c'est difficile de les faire travailler et même les élèves qui sont en difficulté je trouve que c'est difficile de les faire travailler. » (Anne)

Plusieurs enseignants ont fait part de leurs regrets à propos de la suppression de la CPA (Cessation Progressive d'Activité), mesure qui permettait à des professeurs de progressivement s'arrêter à partir de cinquante-cinq ans (les cinq dernières années, ils travaillaient à mi-temps et ils étaient payés 80 % de leur salaire).

La deuxième difficulté, au cœur des discours, concerne les réformes : ainsi le traitement croisé des données issues du questionnaire (test du KHI-2) montre que la variable « *réforme* » est celle qui a le plus d'interdépendance avec les autres variables étudiées (genre, statut, ancienneté, ancienneté dans l'établissement, première carrière, reconversion). Le sentiment d'insatisfaction l'emporte : « *on est dans le changement perpétuel* », « *il y a trop de réformes jamais évaluées* », « *marre de toujours faire les choses dans la précipitation* ». Si le terme générique employé est bien celui de « *réforme* », il recouvre dans les faits différentes évolutions institutionnelles. Au cours de la dernière décennie, la plus emblématique demeure, comme évoqué précédemment, la rénovation structurelle de l'organisation du « *bac pro en trois ans* ». Plutôt bien perçue du côté des familles et des élèves, elle est désignée par les enseignants comme une cause de la transformation du public scolaire. Comparant à ce qu'ils avaient connu auparavant, ils dénoncent « *avoir moins de temps pour devoir faire plus avec des élèves moins mûrs* », ce que précise Anne :

« Depuis que nous sommes passés au bac en trois ans, nous avons perdu une année d'enseignement dans notre spécialité, ce qui est énorme. Maintenant nous n'avons plus le temps de donner des bases suffisamment solides à nos élèves et je regrette qu'avec ce nouveau bac la moitié de mes élèves qui est là pour avoir un niveau bac et qui ne va pas continuer dans ce domaine, ne donne pas des résultats satisfaisants. Ce sont des élèves qui ne prennent pas la peine de prendre des leçons. Ce sont des élèves qui vont être très, très limite pour avoir le bac. Je trouve que maintenant, c'est devenu inintéressant et surtout moi ce que je regrette c'est que j'ai la moitié de mes élèves qui vont être des futurs chômeurs, parce que derrière ce bac, je suis désolée, mais les élèves qui s'inscrivent pour partir en fac avec un bac professionnel n'ont pas le niveau pour intégrer une fac. On est en train de leurrer tout une partie de cette jeunesse. » (Anne)

Autres types de réforme évoqués, la rénovation au fil des années de certaines mentions jugées obsolètes au regard des compétences attendues par les structures employeuses : la filière du tertiaire administratif est ainsi souvent citée avec la création en 2012 du bac Gestion et Administration (GA), issu de la fusion des bacs comptabilité et secrétariat. Cette transformation a divisé : les réfractaires ont mis en avant la perte de repères des professeurs spécialisés dans une discipline et devant désormais enseigner selon des scénarios professionnels plus complexes ; les partisans de cette évolution ont salué une nouvelle dynamique professionnelle que nous aborderons dans la suite de ce rapport. André témoigne de ces changements aussi dans le domaine industriel :

« Le prof d'électronique avant en BEP, c'était quelqu'un de généraliste. Avec les Bacs Pros qu'on devait mettre en place et qui s'appelaient Alarmes, Sécurité-Incendie, Électrodomestique, Audiovisuel Multimédia... le prof d'électronique, il fallait que par exemple dans un premier temps il sache comment fonctionnent les systèmes de sécurité dans les maisons ce qui n'est pas

quelque chose de simple avec tous les produits blancs : lave-vaisselle, machine à ... donc un vrai métier spécifique et les profs d'électronique ont dû vraiment changé de métier. Et pour certains, c'était déroutant » (André)

De façon générale, d'autres réformes jugées « *problématiques* » ont été signalées comme, par exemple, l'évaluation des apprentissages (mise en place du CCF- Contrôle en Cours de Formation), la promotion du co-enseignement associant deux professeurs de disciplines différentes, la procédure informatisée d'affectation des élèves à l'issue de la 3^{ème} (Affelnet en 2008) ou bien encore la généralisation de l'école inclusive permettant à des élèves en situation de handicap de poursuivre leur scolarité au sein de l'école commune. Ces réformes visant pourtant à plus de cohérence et d'égalité laissent un sentiment mitigé chez les enseignants de la voie professionnelle, éprouvant en bout de chaîne une sorte de dépossession (« *on ne peut plus choisir nos classes* ») et de mise en tension entre plusieurs logiques scolaires (par exemple, inclusion *vs* insertion, sélection *vs* massification).

Enfin, la troisième difficulté majeure concerne les rapports avec la direction de l'établissement. Il faut, au préalable, noter que, si ce point est massivement présent dans les données quantitatives de la recherche, les entretiens et l'enquête ethnographique révèlent des contrastes importants selon les situations. Le reproche saillant adressé à la direction questionne finalement les missions dévolues aux enseignants, les professeurs ne comprenant pas, cas désormais récurrent, l'injonction de « *garder les élèves qui posent problème en cours, et même dans l'établissement* ». Au lycée LP, des désaccords avec la vie scolaire perdurent au sujet des conduites à tenir à propos de la tenue professionnelle, exigée un jour par semaine et plus ou moins respectée par certains lycéens : faut-il alors exclure ou non d'un cours en cas de manquement à cette règle ? Ainsi, les enseignants estiment ne pas être soutenus lorsqu'ils renvoient un élève perturbateur. Selon eux, cela contribue à dévaloriser la voie professionnelle au même titre que l'abaissement du niveau, plus ou moins « *cautionné* » par l'institution :

« Le niveau baisse car il y a un problème de statistiques, il faut un certain taux de réussite, académique, 80% environ, sinon ça ne marche pas, donc il faut que nous... Alors qu'est-ce qu'on fait ? On baisse le niveau. On nous demande de baisser le niveau. On ne peut pas donner un examen difficile parce que déjà les élèves ne peuvent répondre à une question très simple ! [...] Qu'est-ce qu'on nous demande ? Il faut maintenant qu'on passe à l'étape CC [contrôle continu], il faut fabriquer des examens à la portée de tout le monde. L'élève moyen, il faut qu'il ait 12, si un élève n'a pas 12 de moyenne, c'est un élève qui est absent, qui n'assiste pas au cours ! Donc le diplôme est dévalorisé, il n'a pas de... pour moi personnellement, un Bac pro ça n'a plus de sens. Quand je donne à quelqu'un un bac c'est... l'équivalent d'un BEP avant. Il y a des fois on fait juste du gardiennage. » (Abdellatif)

Se rajoute parfois le sentiment de décrédibilisation vis-à-vis des acteurs du métier, rencontrés à l'occasion des visites de stage :

« Le bac pro ? C'est un budget avec un produit, on fait un produit : le nombre d'élèves qui sortent avec l'examen dans la poche. Au détriment du niveau. Un élève qui sort avec le bac, on a réussi, c'est dans les statistiques, on entre dans les 80%. Après, l'élève, il va en entreprise, il ne sait rien faire et on est pris pour des rigolos. Je suis allé voir des élèves en stage et on m'a dit : « C'est vous le prof de construction, c'est vous qui lui apprenez à lire des plans ? Mais il ne sait même pas lire une vue en coupe ! » C'était de ma faute, on passe vraiment pour des incapables. [...] Avant l'élève qui voulait faire un bac pro il fallait déjà qu'il ait le BEP, et envie de continuer. Maintenant, tout le monde en bac pro, allez, rentrez, il y a de la place pour tout le monde et nous on doit se débrouiller avec ça. » (Laurent)

Le temps passant, certains parmi les plus anciens dans l'enseignement disent avoir l'impression de trahir les valeurs de « leurs métiers » (celui de la discipline enseignée, celui de l'enseignement) ; d'autres pointent, à propos de la direction, qu'« *on est toujours mieux en général avec un proviseur qui a été prof de lycée professionnel c'est vraiment spécifique et le proviseur est toujours mis un peu en difficulté dans tous ces métiers, tous ces ateliers à gérer.* »

Une dernière remarque, touchant à la question de la reconnaissance institutionnelle : la rémunération, nommée comme le principal changement attendu dans les réponses au questionnaire mais cependant jamais évoquée spontanément à l'occasion des divers entretiens. L'analyse des répondants sur ce sujet montre que le fait d'avoir trois enfants ou plus à charge, et plus généralement d'être « un homme » sont des facteurs déterminants.

5) Les ressources pour durer

Dans le cadre de cette enquête, nous avons pu identifier directement (en le mettant par exemple au cœur des focus groupes) ou indirectement (à l'occasion des observations ou des discours biographiques) ce que les enseignants mobilisent, lorsqu'ils abordent la dernière partie de leur parcours professionnel, pour (essayer de) durer de façon satisfaisante. Ces ressources et stratégies peuvent être regroupées autour de trois thématiques : soi et la vie personnelle, les collègues et le travail en équipe, la liberté d'action et l'équilibre des temps de vie. Il ne sera pas ici fait mention spécifiquement de la catégorie « élèves », déjà largement abordée auparavant, tout en soulignant à nouveau son rôle paradoxal d'empêchement et de moteur pour persister professionnellement.

La première des ressources n'est pas énoncée comme telle par les enseignants mais est vite repérable dans l'analyse de leurs propos : il s'agit de soi comme ressource. Autrement dit, il s'agit de la consistance biographique de l'individu, fruit des différentes socialisations et expériences de vie, objet d'un traitement réflexif (qui n'écarte pas autrui) permettant de se connaître et d'agir en conséquence. L'approche narrative favorise ainsi la relecture du parcours de vie, et, dans le cas de Patrick, donne à voir trait de caractère et expérience accumulée pour transformer, par exemple, une réforme en défi :

« Quand je suis décidé je vais jusqu'au bout, je me donne les moyens d'y arriver... j'étais vraiment déterminé et je le suis aujourd'hui encore... parce que par exemple la réforme du bac GA au début il y avait des profs qui étaient vraiment très remontés et donc si je n'avais pas ce caractère un peu... enfin avec toutes ces difficultés cela ne fonctionnerait pas... c'est la même logique que j'ai eue quand j'ai commencé avec le lycée pro et d'ailleurs c'est la même logique que j'ai eue quand j'ai commencé à la banque... on m'a confié des défis alors que je n'étais pas allé plus loin qu'une fin de première au lycée, on m'a confié un service en lien avec l'étranger alors que mon niveau d'anglais était un peu léger ! » (Patrick)

Le dépassement des routines professionnelles et la recherche de sens dans l'activité de travail constituent alors un cercle vertueux pour soi et pour les élèves :

« Cette année j'ai trois secondes, j'ai des ventes, des coutures, enfin métiers de la mode et gestion administration et ils n'ont pas les mêmes demandes... je pourrais faire trois fois le même cours mais ça ne me ressemble pas [rires], en fait j'ai les mêmes connaissances à faire passer mais je fais varier les supports en fonction... dans un groupe il y a plein de rugbymen donc j'essaye de trouver des textes en rapport avec le rugby, le foot, l'engagement... après dans la classe de couture il faut que je trouve un sujet qui les intéresse, ça tombe bien il y a un sujet sur

les couleurs, pour un même niveau c'est bien pour moi parce que je ne fais pas trois fois la même chose sinon ça me fatigue... C'est aussi ce qui me permet de ne pas être usée, c'est en renouvelant tout le temps mes cours ! » (Joëlle)

Le second aspect de cette thématique recouvre différents éléments constitutifs de la sphère personnelle : la famille avec le conjoint et les enfants pour le soutien et l'équilibre, mais aussi les engagements dans la vie citoyenne et associative comme lieux de reconnaissance, ou bien encore les passions sportives et culturelles pour « *se déconnecter* » :

« Alors pour durer, pour répondre un peu plus à la question, en fait quand je sors du lycée, mis à part le travail de préparation, de correction que j'ai à faire à la maison et que je fais, je pense à autre chose. J'ai deux hobbies très importants pour moi: la mécanique-auto, parce que je restaure des voitures anciennes, et puis la musique, j'ai failli être dans le métier d'ailleurs... je pratique le plus possible, tout ça pour me changer les idées. » (Laurent)

« Pour durer, quel que soit le métier... je pourrais bien être mécanicien ou peintre en bâtiment, ce serait la même chose... ce qui fait durer, c'est son environnement, sa famille, ses enfants ! Les gens s'accrochent tous à la même chose, on est tous des êtres humains [...] j'ai besoin d'un salaire pour donner à manger à mes enfants, et puis j'ai ma famille... le moteur pour durer c'est qu'on a aussi une vie sociale et qu'on est obligés ! » (Christophe)

« Moi je prends beaucoup de recul, ma vie n'est pas ici en quelque sorte, c'est mon lieu de travail, mais j'ai une vie à l'extérieur, donc ça aide, j'ai d'autres centres d'intérêts... Enfin disons que ma vie n'est pas centrée autour du lycée. Je viens ici, je fais mon travail, je m'en vais et je change de vie en quelque sorte ... de personnalité presque. » (Marie-Hélène)

Il est également possible de rajouter dans cet ensemble quelques activités professionnelles (cours en IUT, formation pour adultes, activités de production ou de service avec le statut d'autoentrepreneur, etc.) librement choisies et vecteur puissant de reconnaissance.

La deuxième catégorie de ressources, citée par les professeurs de lycée pro de notre corpus, met en évidence la dimension collective du métier (cf. rubriques les « *collègues* » et le « *travail en équipe* » dans le questionnaire) :

<i>Pour durer...</i>	Ressources	Difficultés
Collègues	40,9 %	13,2 %
Travail en équipe	32,4 %	9,07 %

Il est possible de dégager un profil type de ceux qui plébiscitent ces dimensions du métier comme des atouts pour durer, voire se développer : principalement des femmes, dont le choix du métier n'était pas prioritairement motivé par le statut de fonctionnaire, attachées à la promotion de la voie professionnelle, enseignant dans les filières sanitaire et social. Les collègues sont d'abord perçus comme des soutiens émotionnels, partageant une même expérience comme le raconte Anna :

« On est une équipe soudée, on s'entend bien... il y a une vraie solidarité au sein de l'équipe GA et avec les collègues de français... on s'entraide, on parle des élèves, on solutionne... dans un lycée difficile comme le nôtre, c'est important l'ambiance pour rester. » (Anna)

Les différents pairs mentionnés sont d'abord ceux présents dans l'établissement d'exercice, même si sont également évoquées des relations devenues amicales avec « d'anciens collègues » rencontrés au fil des postes antérieurs. Avec « *le travail en équipe* », une dimension

supplémentaire apparaît : les autres enseignants deviennent les partenaires du développement professionnel par la transmission de savoirs et de pratiques, mais aussi avec les controverses et projets qui permettent de progresser ensemble :

*« L'année dernière, on a eu des classes de secondes très, très difficiles et on s'est dit qu'il fallait absolument faire quelque chose parce qu'on n'allait jamais tenir... alors il a été décidé que cette année on mettrait des profs qui ont l'habitude, pas des remplaçants et comme on est bivalent, on a pris un autre système, on les a mélangés et on les a pris que dans une seule matière, habituellement j'avais français-histoire et j'étais très contente parce que je pouvais faire des ponts, cette année je ne les ai qu'en français ou qu'en histoire, c'est-à-dire que j'ai un collègue qui fait le complément de services... mine de rien, ces classes difficiles on les supporte beaucoup mieux, on est beaucoup plus indulgent et on se sent moins seul parce que le collègue de la même matière les a... et en plus on peut mutualiser les cours, c'est très intéressant ! »
(Joëlle)*

On peut aussi noter que l'appartenance aux collectifs de travail peut s'établir sans exclusivité au sein et/ou en dehors du lycée : collectif disciplinaire dans l'établissement et/ou au niveau académique, collectif de formateurs, collectif de projet ou de jury. Fabrice, l'un des rares enseignants d'EPS de l'enquête, met en avant « *la coopération active dans le groupe départemental des profs d'EPS-LP* » qui permet « *de relativiser les échecs* », « *de se maintenir en forme et d'évoluer par l'autoformation collective* » : « *Par exemple l'année dernière ayant de plus en plus de filles en cours qui n'ont aucune activité physique je me suis formé au Step* ». Il rajoute aussi que ce groupe est accompagné par l'inspecteur disciplinaire de référence, favorisant alors un travail de circulation des savoirs et d'appropriation des nouvelles exigences.

Ce qui prévaut dans la troisième catégorie de ressources relève de la liberté d'action et d'organisation des temporalités de vie, qu'elles soient professionnelles et/ou personnelles : le sentiment de liberté pour la préparation des cours, la disponibilité pour d'autres activités en dehors des horaires de présence dans le lycée ou bien encore l'autonomie ressentie en se positionnant, par exemple, comme « *interface avec le monde du travail* » :

« J'ai besoin de sortir de l'établissement comme pour les visites de stage, de rencontrer des gens, cela redonne du souffle... c'est aussi pour cela que je faisais quelques cours avant à l'IUT et que là je candidate pour des heures au GRETA l'an prochain. » (Christelle)

« Je suis adhérente de la branche professionnelle cuisine collective et on travaille beaucoup pour voir régulièrement les nouvelles techniques, les nouvelles réglementations, les nouvelles méthodes de travail. Je suis toujours dans l'approche de l'entreprise. Quand on fait des réunions, il y a toujours une partie formation et je trouve vraiment très intéressant, je suis toujours en contact avec les cuisiniers. On a fait pas mal de projets intéressants justement pour faire découvrir aux élèves le métier, la spécialité, leur rendre intéressant un petit peu la cuisine collective, par exemple, on a fait un grand projet avec l'architecture, l'histoire et la restauration. Parce que la restauration s'approche de tous ces thèmes. C'est vraiment un outil très, très intéressant » (Christine)

De nombreux passages du corpus évoquent, avec véhémence, la nécessité de maintenir un pouvoir de dire et d'agir, considérés comme les éléments irréductibles de l'identité enseignante :

« Je l'ai toujours fait de façon volontaire sans qu'on nous impose rien, et ça a toujours marché... après à un moment donné on nous a dit il faut travailler en interdisciplinarité... vous allez bosser avec un tel, un tel, un tel... oui mais moi si je n'ai pas envie de bosser avec eux les PPCP, les

PPD... je suis désolée mais moi à partir du moment où cela nous est imposé, je n'ai pas envie d'y aller, les élèves sentent que je me force... non il faut pas qu'on me dise avec qui je dois bosser, non je veux pas... non moi je veux dire, j'ai un projet, je voudrais travailler avec un tel et voilà... mais il faut que cela vienne de l'enseignant, je suis tout à fait d'accord qu'on me le rajoute dans l'emploi du temps mais je fais ce que je veux, je suis comme un élève de lycée professionnel, je veux avoir une certaine liberté ! » (Joëlle)

« Une chose qui fait tenir c'est que nous avons quand même un métier dans lequel on a encore une certaine liberté d'organisation de travail. Ça c'est intéressant, c'est important, et que moi en fin de carrière, j'ai la liberté aussi par rapport à ma hiérarchie de dire non, dire je ne suis pas d'accord, parce que je suis arrivé à un état où, comme je dis, je touche le plafond, je peux m'exprimer, je peux dire mon avis. » (Hubert)

Cette forme de liberté permet des phases d'ajustement, voire de désengagement partiel de l'activité enseignante :

« Je suis coordinatrice depuis deux ans maintenant et là franchement j'ai trouvé que c'était un bon moyen d'avancer parce qu'à force, enseigner c'est toujours pareil. Là c'est un bon moyen d'avancer avec l'âge, de pouvoir se décharger quatre heures et puis faire plein de choses que je n'avais jamais fait avant parce que je n'avais pas assez de temps. Je devais aussi garder du temps pour moi. Je n'aurais jamais pu faire les demandes de projets qui arrivent, je prends tout maintenant parce que j'ai le temps de le faire. Finalement, c'est bien de faire ces projets parce que ça change. C'est vrai que cela fait un moment je n'ai pas eu ce temps libre avec cette décharge. » (Claudette)

« Quand on est passé au bac pro, les trois premières années j'ai refusé de prendre des terminales. J'ai dit que je ne voulais pas assumer la responsabilité si je ne savais pas ce que... je ne voulais pas de terminales, je ne prenais que des secondes et des premières. Alors avec les collègues ça coïncitait un peu, donc au bout de trois ans, quand j'ai vu effectivement que la machine... on y voyait un petit peu plus clair sur le contenu des programmes, là où on voulait aller et sur les modes d'évaluation, donc j'ai dit OK, je vais faire l'effort et je vais quand-même prendre des terminales. » (André)

Ces choix presque radicaux témoignent d'une volonté de « garder la main » sur son engagement professionnel dans la perspective de se protéger et de continuer à durer.

Les résultats de cette recherche indiquent les principaux éléments qui structurent les parcours des enseignants de plus de cinquante ans exerçant au lycée professionnel : raisons conduisant à l'enseignement souvent après une première carrière, difficultés et satisfactions liées à leur activité de travail, stratégies pour évoluer et/ou interrogations pour durer... laissant apparaître un questionnement identitaire permanent sur leur rôle en particulier et sur la place de la voie professionnelle dans le système éducatif en général.

Certains points méritent cependant d'être approfondis afin de mettre en relief ce qui distingue, à profil équivalent, des dynamiques professionnelles différentes et, in fine, ce qui favorise encore la possibilité d'un développement professionnel alors que la dernière partie de la carrière est entamée.

Nous revenons ainsi, dans un premier temps, sur ce que nous pouvons considérer comme les nœuds ambivalents de l'exercice professionnel (les élèves, les réformes, les relations professionnelles- avec les pairs, la direction, ...) au regard des spécificités de la trajectoire de vie et des choix de l'organisation du travail, en particulier l'engagement dans des collectifs. Ces derniers éléments semblent déterminants pour appréhender la diversité des situations et pour comprendre les dynamiques professionnelles à l'œuvre. Par la suite, pour terminer, nous mettons en discussion ces points par comparaison avec les parcours des autres enseignants et plus largement ceux des autres professionnels.

1) Les dynamiques professionnelles des parcours de fin de carrière des enseignants du « lycée pro »

Si le premier constat largement partagé, nous l'avons vu, est celui d'une frénésie de réformes, accentuant l'expression d'une plainte récurrente (« *un métier de plus en plus difficile* » doublé d'« *un manque de reconnaissance* »), notre recherche montre cependant que toutes ces réformes ne font pas l'objet d'un même traitement par les enseignants. Une précédente enquête de notre laboratoire « *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes* » (Lantheaume & al., 2008) a pu ainsi mettre au jour un processus de traduction-réappropriation des demandes de transformation de la pratique professionnelle. En revenant, par exemple, plus précisément sur la « *réforme du bac GA* » et en l'auscultant à l'échelle du lycée LP, objet de notre enquête ethnographique avec sept professeurs concernés (dont six âgés de plus de cinquante ans), nous remarquons que ce changement a été l'occasion d'un réengagement individuel et collectif dont il est intéressant de comprendre la dynamique. Pour rappel, cette réforme est dans les faits une ample rénovation du diplôme motivée, entre autres, par une mauvaise insertion des bacheliers. Ainsi les sections comptabilité et secrétariat ont été fondues au profit de compétences transversales nécessitant un changement important des pratiques professionnelles. Une des enseignantes, comptable de formation, témoigne de ses « *crainces au début [...] avec beaucoup d'incertitude sur ce que nous allons devenir [...]* » tout en se disant qu'elle « *allait vers un monde connu grâce à son expérience professionnelle dans plusieurs entreprises* ». Le

changement de pédagogie attendu s'est fait progressivement, à partir d'un référentiel et de scénarios professionnels (en lien avec des compétences visées) élaborés par un groupe mixte (dans lequel était présent un professeur formateur de l'académie) au niveau du ministère. Cette « *approche de la comptabilité par la pratique nécessitant la construction d'interactions entre les élèves* » a nécessité de « *repartir de zéro, de beaucoup travailler ensemble le premier été [...] et d'améliorer, de simplifier certaines choses au fur et à mesure* » poursuit-elle. Plusieurs éléments sont à noter dans cette appropriation : l'investissement de l'inspectrice disciplinaire, les capacités d'enrôlement des formateurs académiques (qui, par exemple, ont construit des formations à partir de vidéos « *pour donner à voir* ») et qui ont conseillé la collectivité régionale pour l'aménagement des locaux) ou bien encore la constitution de binôme, à la demande de l'institution, associant un professeur de secrétariat et un professeur de comptabilité, visant une complémentarité. Ce résultat n'est cependant en rien définitif car, d'une part, il pourrait minimiser, si on n'y fait pas référence notamment dans une perspective réflexive, les vicissitudes des transformations tout au long des cinq années (surcharge de travail, adaptation au contexte local, engagement relationnel, etc.), et d'autre part, ces évolutions demeurent fragilisées par le profil et l'orientation, souvent par défaut, des élèves.

Plus généralement, ce qui différencie les dynamiques d'engagement professionnel dans cette phase du parcours demeure, à contexte et profil similaires, l'appartenance à des collectifs de travail et l'arrivée dans l'enseignement après une première carrière. Cette dernière, hors de l'Éducation nationale, joue le rôle d'amortisseur dans la réception des réformes pour au moins deux raisons. Premièrement, l'arrivée plus tardive dans l'enseignement, de façon choisie, fait perdurer la dynamique d'engagement d'autant plus si l'expérience professionnelle précédente s'est soldée négativement (les répondants au questionnaire qui enseignent depuis moins de dix ans sont ceux qui se déclarent les moins touchés par les réformes). Deuxièmement, une hybridation des savoirs issus des différentes expériences offre des possibilités supplémentaires à l'individu mais aussi au(x) groupe(s) d'appartenance pour discuter les demandes et enrichir les manières de faire. Cela peut parfois conduire à considérer la réforme comme un défi à relever individuellement et collectivement :

« Pour la réforme des modules en LP, heureusement, grâce au travail d'équipe, on a pu mettre en place un certain nombre de choses et au final c'est, comment dire, comme tout changement à l'Éducation Nationale, les profs sont relativement frileux: dès qu'on change un petit peu leurs habitudes, moi le premier, c'est un petit peu désarçonnant, parce qu'on a toujours peur de... du ridicule face aux élèves, si on ne maîtrise pas, enfin moi, en ce qui me concerne, si je ne maîtrise pas de A à Z, ça peut être délicat. Et donc on a réussi à, entre guillemets, à mettre du contenu dans ces modules. » (André)

A l'inverse, l'enquête quantitative dessine aussi le portrait des enseignants en difficulté : sans première carrière et sans activité professionnelle complémentaire, plutôt dans un établissement urbain avec comme principal niveau d'enseignement la classe de seconde, peu présents dans des collectifs variés.

Le rôle des collectifs de travail, au sein et/ou en dehors de l'établissement, est clairement reconnu, permettant dans une logique de don/contre-don, soutien, mise en projet et ainsi « *voir comment on va faire quand on nous demande ci ou ça* ». La possibilité d'un développement professionnel est, de la sorte, évoquée, au sens de nouvelles compétences acquises et/ou à

acquérir et au sens d'une évolution du positionnement de « soi » dans le métier, lui-même en évolution :

« J'ai commencé en 1977 et c'est vrai que c'était bien cloisonné, on était dans notre salle, on faisait notre cours, on ne s'occupait pas de ce que les autres collègues dans les autres matières pouvaient faire... alors que maintenant, en plus avec le nouveau bac, on est obligé entre guillemets d'aller voir ce qui se passe chez le voisin et de mettre nos cours en commun. » (Eliane)

« Il faut donner un sens aux élèves, nos élèves ont besoin d'un sens... l'espagnol, l'anglais c'est important, nous on peut l'insérer dans nos scénarii... on a des clients, on reçoit un courrier en anglais, un coup de téléphone en espagnol... les élèves vont tout de suite se dire ça sert... il y a aussi l'EGLS, l'enseignement général lié à la spécialité... il faut voir comment nos diplômés ont évolué et comment l'interdisciplinarité a évolué avec... oui il y a eu une évolution et puis aussi je pense un besoin de se rapprocher entre nous. » (Solange)

Ces collectifs sont variables au regard des parcours et des activités ; ils peuvent aussi bien être institutionnalisés qu'informels. Au niveau de l'individu, ils se (re)configurent selon deux polarités antagonistes : dans une logique de proximité, principalement avec des pairs travaillant dans la même filière de formation ou dans la même discipline, mais aussi dans une logique de mise à distance (protectrice ?) d'autrui, des autres collectifs, de la direction, cherchant alors à leur substituer des relations interpersonnelles, voire en certaines circonstances à se désengager de toute participation, hors de la tenue des cours. Cela suscite alors « l'embarras » de ceux qui, a contrario, cultive un cercle vertueux de développement et qui ne savent comment « se positionner vis-à-vis du retrait de certains collègues ». A l'échelle de l'établissement, une cartographie des différents collectifs peut être établie en premier lieu autour des disciplines d'appartenance : notre enquête au sein du lycée LP le documente, par exemple, via l'occupation des espaces avec une démultiplication des « salles de profs », réparties en des lieux parfois éloignés (atelier industriel, îlot central des salles du tertiaire administratif, gymnase, etc.). Ces collectifs sont de temps à autre en concurrence, par exemple sur le dédoublement des heures, redessinant une ligne de partage entre disciplines professionnelles et disciplines générales. Ils n'en demeurent pas moins plébiscités comme un rempart à l'usure professionnelle.

2) Comparaison des résultats avec d'autres recherches sur les parcours professionnels d'enseignants

Cette recherche, nous l'avons précisé, se situe dans le prolongement d'une précédente enquête sur la façon dont les enseignants (principalement du primaire et du secondaire de la voie générale) durent dans leur métier. Pour rappel, il avait été pointé des éléments significatifs favorisant un exercice du métier jugé satisfaisant : le déploiement d'une pensée critique à l'encontre de l'institution et de « sa » propre pratique, une activité de travail élaborée avec et contre la routine professionnelle, l'appui sur des ressources issues de la sphère personnelle, l'utilisation de stratégies pour réguler l'activité rendant le parcours d'engagement professionnel fluctuant, et, enfin la quête, malgré tout, « du beau travail », non dans l'absolu, mais en s'ajustant aux situations rencontrées.

Les résultats présentés dans ce rapport, avec un public similaire mais exerçant uniquement dans la voie professionnelle en lycée, confirment ces éléments. Ils les précisent cependant sur cinq dimensions qui influent sur la persévérance dans le métier, ainsi que sur les possibilités de développement :

- La « première carrière », phase caractéristique d'une partie importante des parcours d'enseignants de lycée professionnel, est un atout pour durer car elle décale l'entrée dans le métier, préservant ainsi d'une usure précoce ; de plus elle amplifie le répertoire de ressources pour agir.
- La place centrale accordée aux apprentissages des élèves et à leur réconciliation avec le monde scolaire donne un sens, presque coûte que coûte (la « *conscience professionnelle* », le « *devoir moral* » sont mentionnés), pour tenir en certaines circonstances, en particulier avec les élèves les plus jeunes et les moins déterminés sur leur avenir (en particulier le public des secondes). Cette forme de reconnaissance est cependant à double tranchant : « carburant » pour se développer, épuisement si les échecs et tensions se répètent, altérant l'engagement dans le temps.
- L'organisation du travail se décline à partir des spécificités propres au « lycée pro » : coexistence de disciplines générales et de disciplines professionnelles, alternance partielle avec des périodes de stages et des visites dédiées, dispositifs pédagogiques innovants (co-enseignement, contrôle continu, etc.). Cela incite au renouvellement individuel et collectif avec la médiation de communautés de travail nombreuses. Pour autant, l'accumulation d'exigences conjuguée à la routinisation des pratiques conduit aussi à des postures de distanciation, qu'il s'agisse de relativiser certaines demandes (« *il ne faut pas écouter tout ce qu'on vous dit, en 2000 le corpus documentaire était à la mode puis en 2010 on ne jurait que par le document unique* ») ou de se désengager partiellement afin de limiter la charge mentale (« *personnellement j'évite au maximum les classes de 3^{ème} ou de seconde* », « *je ne suis plus prof principal* »).
- L'articulation entre temps et activités professionnelles/personnelles demeure une préoccupation importante, en notant cependant que les possibilités d'un investissement en dehors du lycée sont finalement plus importantes pour ces enseignants, souvent vecteur d'une reconnaissance accrue par opposition au ressentiment généré par l'évolution de la voie professionnelle. Plus en phase avec les valeurs personnelles (élu municipal, délégué syndical, responsable associatif, etc.) et/ou développant un intérêt professionnel nouveau (« *je fais cours à l'IUT* », « *j'ai pas mal d'heures en formation d'adultes au GRETA* »), un nouvel équilibre ainsi se fait jour.

Les enseignants du « lycée pro » sont finalement des professionnels « presque » comme les autres au regard des connaissances établies sur les parcours des autres individus travailleurs. Ils sont confrontés également aux évolutions des métiers et des publics, tout en étant questionnés par leurs propres évolutions liées à la traversée des âges de la vie, nécessitant sans cesse de se re-positionner, entre autres, vis-à-vis de la sphère personnelle. A cet égard, le métier de professeur en lycée professionnel peut donner lieu à un discours très contrasté entre ceux qui souhaitent le quitter et ceux qui le rejoignent ; dans les deux cas la question du sens à donner à l'engagement au travail est formulée. Avoir plus de cinquante ans importe, en définitive, moins que l'ancienneté dans le métier (une arrivée plus tardive après une première carrière contribue à plus d'engagement dans l'activité enseignante), même si l'usure des dernières années inquiète.

Cette recherche a permis de caractériser les parcours des professeurs de lycée professionnel âgés de plus de cinquante ans, mettant en exergue sur une temporalité longue les imbrications de la trajectoire personnelle et de la vie enseignante. Au cours de la dernière décennie, les professeurs interrogés évoquent unanimement un(e) (sentiment de) dégradation de leurs conditions de travail qu'ils imputent principalement à une succession de réformes avec leurs conséquences vis-à-vis des publics ou vis-à-vis des relations avec leur(s) direction(s). La réception et l'interprétation des réformes ne sont pas anodines dans les reconfigurations des dynamiques professionnelles : parfois cela peut générer du développement professionnel lorsque les collectifs de travail deviennent de véritables communautés apprenantes, mutualisant les ressources de chacun, sollicitant à l'extérieur pour combler des besoins identifiés ; parfois lorsque le sentiment d'usure (fruit de la difficulté à agir, de la routinisation des activités et des injonctions cumulées) devient trop prégnant, les centres d'intérêt se déplacent en dehors de l'établissement afin de maintenir un équilibre de vie. Sur la période récente (depuis 2010) la mobilité interne, en changeant d'établissement ou de fonction, est peu prisée car les enseignants constatent la rareté des postes pendant la phase de mutations et estiment souvent que « *ce ne sera pas mieux ailleurs* ».

L'accompagnement de ces enseignants devient alors un enjeu majeur qui peut se décliner de deux façons complémentaires : d'une part, il s'agit de soutenir l'accompagnement en interne par les pairs (Bouchetal & Lantheaume, 2019) ce qui permet de s'emparer des épreuves du métier, des (nouvelles) prescriptions mais aussi de mettre en place des processus d'auto-évaluation collective ; d'autre part, il s'agit de développer un accompagnement externe qui prend en compte les évolutions identitaires des enseignants tout au long de leur parcours avec un cadre sécurisant et selon différentes approches (expérimentation, apport théorique, étude de cas, etc.). Le corps d'inspection, les formateurs académiques, les organisations professionnelles et le monde de la recherche sont ainsi concernés car chacun à son niveau contribue à traduire les évolutions du métier, et plus largement celles de la voie professionnelle. Notre enquête pointe aussi en creux la méconnaissance de la voie professionnelle par les autres acteurs du système éducatif, ce qui pèse également d'une certaine manière sur les dynamiques enseignantes du « lycée pro ».

- AVRIL, C., CARTIER, M. & SERRE, D. (2010). *Enquêter sur le travail: Concepts, méthodes, récits*. Paris: La Découverte.
- BALLEUX, A. & GAGNON, C. (2015). Accompagner des enseignants de l'enseignement professionnel dans un changement de posture entre héritage du métier et transmission en enseignement. *Questions vives*, n°24.
- BART, D. & SIDO, X. (2017). Apprendre, enseigner en lycée professionnel : pratiques, dispositifs et contenus. *Spirale*, n°59.
- BERNARD, P-Y, MASY, J. & TROGER V. (2016). *Le bac pro, impasse ou seconde chance. Les lycées professionnels à l'épreuve des politiques éducatives*. Paris : PUF.
- BERTAUX, D. (2016). *Le récit de vie*. Paris : Armand Colin.
- BESSIN, M. (2009). Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique. *Informations sociales*, n°156(6), 12-21.
- BOUCHETAL, T. (2020). Les évolutions de la voie professionnelle en France : quelles conséquences sur les dynamiques enseignantes à l'échelle d'un établissement ?, *Recherches en Education*, n°42.
- BOUCHETAL, T. & LANTHEAUME, F. (2019). L'accompagnement, une nouvelle dimension du travail enseignants. *Diversité*, n°197.
- BUISSON-FENET, H. & REY, O. (2016). *Le lycée professionnel, relégué et pourtant avant-gardiste*. Lyon : ENS Editions.
- CAU-BAREILLE, D. (2014). Les difficultés des enseignants en fin de carrière : des révélateurs des formes de pénibilité du travail. *Management & Avenir*, n°73, 149-170.
- DUBAR, C. (2015). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- DUBAR, C., TRIPIER, P., BOUSSARD, V. (2015). *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.
- GARCIA, A-L. & LANTHEAUME, F. (2019). *Durer dans le métier d'enseignant. Regards franco-allemands*. Paris : Academia.
- GROSSETTI, M., BESSIN, M. & BIDART, C. (2009). *Bifurcations: Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris: La Découverte.
- IGN (2016). *Le recensement des bonnes pratiques pédagogiques dans l'enseignement professionnel*. Rapport n°2016-078.
- JELLAB, A. (2017). *Enseigner et étudier en lycée professionnel aujourd'hui. Éclairage sociologique pour une pédagogie réussie*. Paris : L'Harmattan.

JELLAB, A. (2005). Les nouveaux enseignants de lycée professionnel : un rapport « contrarié » au métier ? *Revue L'Homme et la société*, n°156-157, 147-165.

JORRO A. (2013). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Louvain-la-Neuve (Belgique): De Boeck Supérieur.

KALAMPALIKIS, N. (2004). Les focus groups, lieux d'ancrages. *Bulletin de Psychologie*, 57(3), 281-289.

LANTHEAUME, F., BESSETTE-HOLLAND, F. & COSTE, S. (2008). *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes. Tensions et ajustements dans le travail*. Paris : INRP.

WITTORSKI, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, n° 17, 9-36.

YVON, F. & SAUSSEZ, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Laval (Canada) : Les Presses de l'Université Laval.

- 1- Tableau récapitulatif des participants aux récits de vie professionnelle
- 2- Tableau récapitulatif des entretiens de l'enquête ethnographique
- 3- Tableau récapitulatif des participants aux *focus group*
- 4- Synthèse de l'enquête en ligne par questionnaire
- 5- Résultats du questionnaire par rubriques

Tableau récapitulatif des participants aux récits de vie professionnelle

Prénom d'emprunt	Age	Discipline	Ancienneté	Type d'Etablissement	1^{ère} carrière
André	52	Mathématiques Sciences	22	Lycée polyvalent	-
Anna	51	Lettres Histoire	16	Lycée professionnel	Agence de voyage
Anne	58	Mode-Textile	33	Lycée des métiers	Entreprise du textile
Chantal	52	Lettres Histoire	22	Lycée polyvalent	-
Christine	55	Biotechnologie, santé, environnement	15	Lycée professionnel	Entreprise transport/logistique
Claudette	57	Economie Gestion	28	Lycée des métiers	-
Françoise	57	Economie Gestion	22	Lycée professionnel	Cabinet Expert-Comptable
Henriette	58	Lettres Histoire	28	Lycée professionnel	-
Murat	53	Mathématiques Sciences	12	Lycée polyvalent	BTP puis Informatique
Patrick	55	Economie Gestion	26	Lycée des métiers	Secteur bancaire
Roger	60	Mathématiques Sciences	33	Lycée professionnel	Informatique bancaire

Tableau récapitulatif des entretiens de l'enquête ethnographique

Prénom d'emprunt	Age	Discipline	Ancienneté dans le métier	Ancienneté dans l'établissement
Anna	56	Economie Gestion	12	7
Christelle	53	Economie Gestion	22	8
Fabrice	52	EPS	27	8
Faël	58	Electrotechnique	26	7
Francis	65	Economie Gestion	24	20
Franck	52	Maths Sciences	25	24
Karim	57	Maths Sciences	27	15
Luc	50	Economie Gestion	22	14
Martine	55	Economie Gestion	11	11
Myriam	56	Anglais	20	7
Pascale	50	Economie Gestion	10	9
Patrick	57	Lettres Histoire	19	4
Pierre	59	Génie industriel	9	3
Pierre	56	Chef des travaux	30	10
Yunus	51	Lettres Histoire	25	2

Tableau récapitulatif des participants aux Focus Groupes

Prénom d'emprunt	Discipline	Ancienneté	Type d'Etablissement	
<i>Focus Groupe n°1</i>				
Abdellatif	Mathématiques Sciences	24	Lycée polyvalent	
Christophe	Prothésiste dentaire	3	Lycée des métiers	
Hubert	Construction mécanique	35	Lycée des métiers	
Laurent	Construction mécanique	25	Lycée polyvalent	
Marie-Hélène	Lettres Histoire	30	Lycée polyvalent	
Omar	Génie électrique	26	Lycée professionnel	
<i>Focus Groupe n°2</i>				
Eliane	63	Economie Gestion	41	Lycée des métiers
François	51	Economie Gestion	23	Lycée professionnel
Joëlle	51	Lettres Histoire	22	Lycée des métiers
Solange	52	Espagnol	6	Lycée professionnel

Synthèse de l'enquête en ligne par questionnaire

La population interrogée (408 questionnaires analysés) se caractérise de la manière suivante :

- 33% se situent dans la tranche d'âge 50-54 ans, 39,5% dans la classe 55-59 ans et 23% entre 60 et 64 ans.
- Avec une quasi parité homme-femme (51,5% sont des femmes et 48,5% des hommes) dont la situation matrimoniale prédominante est le couple (74,8%) avec un conjoint plutôt non enseignant (74%). Il est aussi remarqué que la majorité de la population enquêtée a deux enfants (53%) et un quart environ a 3 enfants (22,5%).
- Plus de la moitié des répondants a obtenu son dernier diplôme il y a plus de 30 ans. Cependant, une partie a été diplômée après l'âge de 30 ans (16,4%). Avant 2010, le diplôme requis pour se présenter au concours des PLP était la licence (24,3% des diplômes des répondants) ou le BTS ou le DUT avec une expérience professionnelle (28,4% des diplômes des répondants). Cependant, plus du tiers des diplômes est égal ou supérieur à Bac+4 dont des diplômes de grandes écoles ou doctorat.
- Les répondants sont majoritairement en lycée professionnel (72%) et en lycée polyvalent (9,1%) pouvant inclure une section d'enseignement professionnel (SEP - 11,5%) et dans un seul établissement (moins de 5% de services partagés). Ils sont relativement peu nombreux à se situer dans une zone classée éducation prioritaire (60 répondants sur 408).
- Deux répondants sur trois ont des activités associatives qui se traduisent pour moitié par un engagement syndical ou politique. Cependant, 30% ne sont que simple adhérent.
- Seuls 10% déclare exercer une activité professionnelle complémentaire. L'activité la plus remarquée (dépassant les 10 réponses) est celle de formateur en formation continue académique avec (2,9 %).

Concernant leur(s) parcours, il est possible de retenir :

- L'entrée dans le métier se partage globalement par tiers : moins de 20 ans, 20 à 30 ans et plus de 30 ans
- Environ la moitié des personnes interrogées a été affectée dans plus de 5 établissements depuis le début de sa carrière d'enseignant. Une sur cinq a même connu plus de 7 postes. Cette mobilité importante tient probablement au fait que nombreux sont ceux qui débutent dans le métier en tant que contractuel, notamment dans l'enseignement des disciplines professionnelles.
- L'enseignement n'est pas la première carrière pour 63,5% des répondants. Les expériences antérieures sont dans des domaines variés sur des postes couvrant la quasi-totalité des CSP.

Concernant les conditions du travail enseignant :

- La rémunération est le principal changement attendu.
- Les réformes, la direction de l'établissement et les élèves représentent les principales difficultés pour durer dans le métier
- Les ressources seraient plus nombreuses que les difficultés et ordonnées comme suit : les élèves, les collègues, la vie personnelle, le travail en équipe, l'emploi du temps et la localisation de l'établissement.

Le traitement croisé des données (test du KHI2) montre que la variable « *réforme* » est celle qui a le plus d'interdépendance avec les autres variables étudiées : sexe, statut, ancienneté, ancienneté dans l'établissement, première carrière, reconversion. Il est aussi remarqué les variables « *travailler avec les collègues* », la « *rémunération comme difficulté* » et le « *genre* », sont des variables discriminantes étant donné qu'elles permettent d'établir des relations de dépendance avec de nombreuses autres variables.

Plus spécifiquement, concernant les difficultés pour durer, il est remarqué que :

- La rémunération comme difficulté apparaît sous représentée dans la population sans enfant ou avec un ou deux enfants, en revanche à partir de 3 enfants et pour 4 enfants et plus, la rémunération apparaît plus souvent comme une difficulté.
- La seule population sous représentée dans la groupe « la rémunération est une difficulté » est celle des PLP hors classe (232 personnes, 58,3 % de l'échantillon). Nous pouvons noter que pour un quart de la population CN, la rémunération est une difficulté pour durer.
- Une tendance des hommes à considérer la rémunération comme une difficulté et la sous-représentation des femmes à considérer la rémunération comme une difficulté.
- La relation de dépendance semble avérée entre ceux qui ont eu une première carrière et ceux pour qui la rémunération constitue une difficulté. En revanche la relation de dépendance semble moins solide entre le fait que la rémunération n'est pas une difficulté et le fait d'avoir ou pas eu une première carrière.

Concernant les ressources pour durer dans le métier, il est constaté que :

- Les professionnels qui n'ont pas une expérience professionnelle antérieure ont tendance à considérer les aménagements des horaires comme une variable pour durer, ceux ayant une expérience professionnelle antérieure sont sous-représentés pour considérer l'aménagement des horaires comme une variable qui aide à durer dans le métier.
- Les professionnels qui n'ont pas une expérience professionnelle antérieure ont tendance à considérer l'engagement comme une ressource pour durer alors que ceux qui ont une expérience sont sous-représentés pour considérer l'engagement comme une ressource
- Les professionnels de la discipline *Hôtellerie Restauration* ont tendance à considérer les partenaires extérieurs comme une aide pour durer. Les professionnels des disciplines *Génie industriel* et *Biotechnologie* sont sous-représentés pour considérer les partenaires extérieurs comme une aide pour durer
- Les professionnels ayant une activité extérieure ont tendance à considérer les partenaires comme une aide pour durer
- La tendance des professionnels n'ayant pas d'activité associative à ne pas considérer la vie personnelle comme une aide pour durer et à être sous-représenté pour considérer la vie personnelle comme une aide pour durer. Les professionnels ayant une activité associative ont tendance à considérer la vie personnelle comme une aide pour durer.

Nous pouvons aussi questionner des variables qui sont très peu explicatives d'une relation de dépendance : la discipline, le milieu (rural ou urbain), le nombre d'enfants.

L'ensemble des résultats nécessite une interprétation au regard des données qualitatives.

Question 1 : Quel est votre âge ?

	%		%
50-54 ans	33,3	60-64 ans	23
55-59 ans	39,5	NRP	4,2
Total : 100			

Question 2 : Quel est votre sexe ?

	%	<i>Total PLP, public, tous âges confondus⁶</i>
Homme	48.5	49.3
Femme	51.5	50.7

Question 3 : Quelle est votre situation matrimoniale ?

	%	<i>Population enquête LP MGEN⁷</i>
Célibataire	8,8	
Couple	74,8	80
Séparé	12,5	
Autre	3,9	
Total	100	

Question 4 : Votre conjoint est-il enseignant (e) ou formateur (trice) ?

	Réponses	%
Oui	79	19.4
Non	224	54.9
Non réponse	103	25.2
Ne se prononce pas	2	0.5
Total	408	100

⁶ Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2018
http://cache.media.education.gouv.fr/file/RERS_2018/38/6/depp-2018-RERS-chap-09_1067386.pdf

⁷ Education et formation Voie professionnelle : choix d'affectation, conditions de vie, conditions de travail n°93
 Mai 2017
http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_93/37/8/EF-93-complet_763378.pdf

Question 5 : Combien avez-vous d'enfants ?

	Réponses	%
1	65	15.9
2	188	46.1
3	80	19.6
4 et plus	22	5.4
Aucun	53	13.0
Total	408	100

Question 6 : Quel est votre dernier diplôme obtenu ?

	Réponses	%
Baccalauréat	18	4.4
BTS	85	20.8
DUT	31	7.6
Licence ou équivalent bac + 3	99	24.3
Maîtrise ou équivalent bac +4	61	15.0
Bac + 5 (DEA, DESS, école ingénieur de commerce,.)	66	16.2
Doctorat	14	3.4
Autre	34	8.3
Total	408	100

Question 7 : En quelle année avez-vous obtenu ce diplôme ?

Les réponses à cette question ont été traduites en nombre d'années depuis l'obtention du diplôme en question. Les réponses s'étalent de 0 à 50 ans, elles ont été regroupées tous les 10 ans.

	%		%
Moins de 10 ans	7,1	De 30 à 39 ans	46,8
De 10 à 19 ans	9,3	De 40 à 50 ans	8,8
De 20 à 29 ans	27,9		

Question 8 : Quel est votre statut ?

	%
PLP hors classe	58,6
PLP classe normale	36
Enseignant non titulaire	3,4
Autre (certifié, agrégé)	8
Total	100

Question 9 : Quelle matière enseignez-vous ?

	Répondants	%	%	%
Economie et gestion	101	24,8	48%	63,2
Hôtellerie-restauration	21	5,1		
Génie chimique	0	0	34%	
Génie civil	19	4,7		
Génie électrique	19	4,7		
Génie industriel	28	6,9		
Génie mécanique	17	4,2		
Industries graphiques	2	0,5	18%	
Biotechnologies	30	7,4		
Esthétique-cosmétique	1	0,2		
Sciences et techniques médico-sociales	14	3,4		
Sections et options pour lesquelles il n'existe pas de diplôme supérieur au niveau IV du groupe A	5	1,2	1,2	
Sections et options pour lesquelles il n'existe pas de diplôme supérieur au niveau IV du groupe B	1	0,2	0,2	
Arts appliqués	12	2,9	2,9	30,4
Autre langue vivante que l'anglais	4	1	17,2	
Anglais-lettres	30	7,4		
Lettres-histoire et géographie	36	8,8		
Math-physique-chimie	42	10,3	10,3	
EPS ⁸	0	0	0	
Autre	26	6,4		6,4
Total	408	100	100	100

Question 10 : Quel que soit votre statut, quelle est votre ancienneté dans l'enseignement ?

Ancienneté en nombre d'années	%
Moins de 10 ans	6,6
De 10 à 19 ans	23
De 20 à 29 ans	37,6
De 30 à 42 ans	33,1
Total	100

Question 11 : Depuis quand êtes-vous dans votre établissement actuel ?

Réponse en nombre d'années y compris année en cours

Ancienneté en nombre d'années (année en cours incluse)	%
Moins de 5 ans	28,6
De 5 à 9 ans	15,4
De 10 à 14 ans	13,7
De 15 à 19 ans	16,7
De 20 à 29 ans	21,8
30 ans et plus	3,8
Total	100

Question 12 Depuis votre premier poste, dans combien d'établissements avez-vous enseigné ?

(Y compris celui où vous êtes en poste)

Nombre d'établissements (dont l'établissement actuel)	%
1 ou 2	24
3 ou 4	30,6
5 ou 6	22,1
7, 8, 9 ou 10	16

⁸ Il n'existe pas de concours PLP pour les enseignants d'EPS, ils appartiennent donc aux corps des certifiés ou des agrégés.

Plus de 10	7,4
Total	100

Question 13 : l'établissement où vous effectuez la plus grosse part de votre service est-il classé en éducation prioritaire ?

	Réponses	%
Oui	60	14.7
Non	344	84.3
Ne se prononce pas	4	1.0
Total	408	100

Question 14 : Dans quel type d'établissement effectuez-vous la plus grosse part de votre service ?

	%	Total enseignants LP public tous âges confondus ⁹
LP (lycée professionnel)	72,3	63
LPO (lycée polyvalent)	9,1	33
SEP	11,5	
Autre (segpa,...)	7,1	5
Total	100	

Question 15 : Enseignez-vous dans plusieurs établissements ?

	Réponses	%
Oui	19	4.7
Non	386	94.6
Ne se prononce pas	3	0.7
Total	408	100

⁹ Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2017
http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/41/4/depp-RERS-2017-personnels_824414.pdf

Votre établissement principal se situe-t-il ?

	%	Population enquête LP MGEN ¹⁰
En milieu urbain.	64,5	56
En milieu périurbain.	19,1	30
En milieu rural.	15	15
Ne se prononce pas.	1,5	
Total	100	env 100

Question 16 : Dans quelle filière enseignez-vous actuellement ?

<i>Filière</i>	%
STI sciences et techniques industrielles	44,4
SBSSA sciences biologiques et sciences sociales appliquées	15,2
Economie-gestion	40,4
Total	100

Question 17 : Depuis vos 50 ans, dans quel niveau intervenez-vous le plus ?

	Réponse	%
Avant la seconde	18	4.4
Seconde	83	20.3
Première	53	13.0
Terminale	165	40.4
Postbac	9	2.2
Autre	80	19.6
Total	408	100

Question 18 : Avez-vous eu une première carrière professionnelle en dehors de l'éducation nationale ?

	% réponse	Données enquête MGEN ¹¹
Oui	63,5	57

¹⁰ Education et formation Voie professionnelle : choix d'affectation, conditions de vie, conditions de travail n°93 Mai 2017 http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_93/37/8/EF-93-complet_763378.pdf

¹¹ Education et formation Voie professionnelle : choix d'affectation, conditions de vie, conditions de travail n°93 Mai 2017 http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_93/37/8/EF-93-complet_763378.pdf

Non	36,5	43
Total	100	100

Question 19 : A quelle catégorie socioprofessionnelle apparteniez-vous au cours de cette première carrière ?

<i>Catégories socio-professionnelles</i>	Réponses	%
Agriculteurs exploitants	1	0.2
Artisans	12	2.9
Commerçants et assimilés	7	1.7
Chefs d'entreprises	10	2.5
Professions libérales et assimilées	7	1.7
Cadres fonction publique, profession intellectuelle et artistiques	6	1.5
Cadres d'entreprises	42	10.3
Professions intermédiaires de l'enseignement, santé, fonction publique et assimilés	25	6.1
Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises	23	5.6
Techniciens	33	8.1
Contremaîtres, agents de maîtrise	15	3.7
Employés administratifs d'entreprise	21	5.1
Employé de commerce	9	2.2
Personnels de service aux particuliers	0	0
Ouvriers qualifiés	20	4.9
Ouvriers non qualifiés	1	0.2
Ouvriers agricoles.	0	0
Autre	29	7.1
Non réponse	147	36.0
Total	408	100

Question 20 : Dans quel domaine exercez-vous cette profession ?

	Réponses	%
Agriculture et pêche, espaces naturels et espaces verts, soins aux animaux	2	0,5
Arts et façonnage d'ouvrages d'art	7	1,7
Banque, assurance, immobilier	15	3,7
Commerce, vente et grande distribution	28	6,9
Communication, media et multimédia	16	3,9
Construction, bâtiment et travaux publics	31	7,6
Hôtellerie- restauration	0	0
Tourisme loisirs et animation	46	11,3
Industrie	7	1,7
Installation et maintenance	37	9,1
Santé	20	4,9
Services à la personne et à la collectivité	20	4,9
Spectacle	1	0,2
Support à l'entreprise	13	3,2
Transport et logistique	6	1,5
Autre	8	2
Non réponse	151	37
Total	408	100

Question 21 : Avez-vous actuellement une activité professionnelle complémentaire à l'extérieur de l'établissement ?

	%
Oui	10
Non	88,2
Ne se prononce pas	1,7
Total	100

Question 22 : Depuis vos 50 ans, quelles sont ces activités professionnelles complémentaires à vos fonctions d'enseignant en formation initiale ? (3 réponses possibles)

Seuls 41 répondants ont signalé exercer une activité professionnelle, soit 10% de l'ensemble. La seule activité dépassant les 10 réponses est celle de formateur en formation continue académique avec 12 réponses soit 2,9 %. Les formateurs académiques sont 10 soit 2,5 %. On trouve ensuite 9 dans l'enseignement supérieur soit 2,2 %.

Question 23 : Avez-vous des activités associatives ? (3 réponses possibles)

	Réponses	%
Oui	275	67,4
Non	129	31,6
Non réponse	4	1
Total	408	100

Question 24 : Détails des activités associatives

	Non Rep %	Oui %	Non %	Pas d'engagement %
Engagement syndical (élus, correspondant local, ...)	1	23,3	44,1	31,6
Engagement politique (élus, militants,..)	1	8,1	59,3	31,6
Au bureau d'une association non syndicale ou politique	1	21,3	46,1	31,6
Simple adhérent d'une association non syndicale ou politique	1	31,9	35,5	31,6
Autre	1	9,6	57,8	31,6

Question 25 : Quel concours avez-vous passé pour devenir enseignant en lycée professionnel?

Concours	Réponses	%
Concours externe	204	50.0
Concours interne	95	23.3
Concours réservé	68	16.7
Autres formes titularisations	27	6.6
Je ne suis pas titulaire	11	2.7
Non réponse	3	0.7
Total	408	100

Question 26 : Pourquoi êtes-vous devenu enseignant dans l'enseignement professionnel ? (3 réponses possibles)

	% des répondants qui ont coché
L'intérêt de la discipline	32,1
L'aide aux élèves fragiles	28,2
La reconversion professionnelle par choix	24,3

La transmission d'un premier métier	23,8
Le statut de fonctionnaire	17,6

Question 27 : Parmi les éléments ci-dessous, pour durer dans le métier, lesquels ont pu être pour vous...

	Une difficulté %	Une aide %	Un changement attendu %
L'aménagement de l'établissement, son équipement, l'aménagement des salles	16,2	10,8	23
L'emploi du temps	7,84	27,9	14,7
L'inspection	13,5	8,3	13,7
La direction de l'établissement	40,9	11,8	28,2
La localisation de l'établissement	9,56	22,8	6,37
La rémunération	18,9	12,7	41,7
La variation de l'engagement	8,33	8,8	5,39
La vie personnelle (famille, amis, loisirs, association)	4,9	35,5	2,21
Le travail en équipe	9,07	32,4	17,4
Les aménagements d'horaires (ex temps partiel, ...)	2,7	8,8	27,9
Les collègues	13,2	40,9	8,82
Les élèves	35,3	50,7	20,6
Les partenaires extérieurs	0	9,3	3,19
Les réformes	43,6	1,7	27,9
Les responsabilités (réfèrent TIC, projet, P.P., élu, etc.)	8,58	16,7	7,6
Un suivi médical	4,9	3,7	12,7
Autre (à préciser dans la zone de texte).	8,58	2,5	6,13
Aucun	8,09	3,7	3,92
Total des répondants	255	309	272

Question 28 : pour vos collègues de 50 ans et plus, dans la liste ci-dessous, quels éléments sont une difficulté ou aident à durer dans le métier ?

	% sont une difficulté	% les aident
L'aménagement de l'établissement, son équipement, l'aménagement des salles	11,3	12
L'emploi du temps	17,9	35
L'inspection	11,8	2,21
La direction de l'établissement	35,8	7,84
La localisation de l'établissement	5,1	16,9
La rémunération	22,5	17,9
La variation de l'engagement	11,8	5,15
La vie personnelle (famille, amis, loisirs, associations,...)	5,6	34,1
Le travail en équipe	9,6	30,9
Les aménagements d'horaires (ex temps partiel, cessation progressive d'activité)	9,8	22,8
Les collègues	7,4	41,9
Les élèves	55,9	14,7
Les partenaires extérieurs	1	2,94
Les réformes	50,2	1,47
Les responsabilités (réfèrent TIC, projet, P.P., élu, etc.)	11,8	6,62
Un suivi médical	7,8	6,37
Autre (moindre investissement, suivi médical, ...)	3,7	2,7
Aucun	4,4	7,35
Total des répondants	283	269