



Enseigner en lycée professionnel : les épreuves de l'entrée dans le métier

Christophe Auvray, Michaël Huchette

► To cite this version:

Christophe Auvray, Michaël Huchette. Enseigner en lycée professionnel : les épreuves de l'entrée dans le métier. Recherche et formation, 2020, 95, pp.25-40. 10.4000/rechercheformation.7169 . hal-03702383

HAL Id: hal-03702383

<https://hal.science/hal-03702383>

Submitted on 16 Dec 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Enseigner en lycée professionnel : les épreuves de l'entrée dans le métier.

Auteurs : Christophe Auvray, Michaël Huchette

Le lycée professionnel est une particularité du système éducatif français : on y prépare massivement, en milieu scolaire, des adolescents aux métiers d'ouvriers et d'employés qualifiés (Troger, 2003). A la rentrée 2019, 643 000 élèves y étaient ainsi scolarisés, ce qui représente 28% des lycéens¹ (DEPP, 2020a). Les professeurs titulaires² exerçant en lycée professionnel public sont, comme pour les autres secteurs de l'enseignement public, fonctionnaires de l'État. Mais ce même statut cache des réalités différentes. Leur contexte d'exercice et leurs missions spécifiques rendent globalement plus difficile la pratique du métier, et par conséquent aussi l'entrée dans le métier. Les élèves y sont majoritairement issus de classes populaires³, après une orientation souvent vécue comme un échec, et un travail important doit être fait par les équipes pédagogiques pour les remotiver (DEPP, 2019a, 2020a, Jellab, 2008). C'est aux difficultés de l'entrée dans le métier que nous nous intéressons dans cet article, ces « épreuves du feu » (Rayou et van Zanten, 2004) auxquelles sont confrontés les professeurs de lycée professionnel (notés PLP dans la suite du texte) lors de leurs débuts, en particulier lors de l'année de stage, quand ils commencent à prendre en charge des classes d'élèves tout en étant en formation universitaire. Nous proposons de les caractériser à partir de la littérature scientifique et d'une enquête par questionnaire auprès de 69 professeurs stagiaires. Nous nous demanderons si elles sont spécifiques à l'exercice du métier en lycée professionnel et aux caractéristiques de ces enseignants débutants. Nous analyserons en quoi elles questionnent la formation.

Débuter dans l'enseignement : les épreuves de la confrontation au réel

L'entrée dans le métier, analysée par les chercheurs qui se sont intéressés aux phases typiques de la carrière des enseignants (Huberman, 1989), est généralement marquée par une problématique de « survie », compensée et rendue tenable par l'enthousiasme de la « découverte ». Cette dimension de survie correspond à la confrontation au réel des situations professionnelles : tâtonnement continu, souci de faire face, décalage entre idéaux et réalités quotidiennes du métier, fragmentation du travail, gestion de la classe et transmission de savoir menées de front, gestion de la distance dans la relation aux élèves.

Dans le contexte français, l'entrée dans le métier se fait de manière très rapide, vécue comme un « basculement ». Elle est caractérisée par la prise en charge de classes d'élèves, seul, immédiatement après avoir été certifié par le concours essentiellement sur la base de la maîtrise des « savoirs savants » de la discipline (Deauviau, 2009), et donc sans « socialisation anticipatrice » au métier. Ce constat est à nuancer depuis que des stages d'« observation » et de « pratique accompagnée » sont organisés en première année de master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation), et via divers dispositifs de préprofessionnalisation dès la licence. Mais nombreux sont les lauréats aux

¹Sont comptés ici les lycées publics et privés. Ne sont pas comptés : les jeunes apprentis formés en Centre de formation d'apprentis et unités de formation d'apprentis ; les élèves des lycées agricoles dépendant du ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation

²7,2% des enseignants du second degré public français ne sont pas titulaires. Ils sont « contractuels » pour une durée déterminée ou indéterminée, ils ne sont pas fonctionnaires. Ils ne sont pas recrutés sur concours et ne suivent pas la formation en INSPÉ que suivent des lauréats aux concours

³A la rentrée 2019, 56,9% des élèves de lycée professionnel sont d'origine sociale défavorisée (parents ouvriers, retraités ouvriers et employés, inactifs) (DEPP, 2020a)

concours qui ne sont pas passés par ces formations. Globalement, donc, cette faible préparation à l'exercice professionnel avant l'année de stage, et l'écart perçu entre le statut de professeur et sa pratique vécue, sont à l'origine de ce qui est analysé par les sociologues comme une expérience éprouvante. C'est à ces épreuves, vécues comme des difficultés par les individus, que nous nous intéressons. Périer (2014) en caractérise les principales dimensions pour les enseignants en collège et en lycée d'enseignement général et technologique : les doutes liés aux premiers cours et à la découverte des élèves, les instabilités de l'ordre scolaire, les défis pédagogiques. Pour les professeurs de lycée professionnel, la confrontation aux élèves, vécue comme la principale difficulté, est analysée comme une « épreuve identitaire décisive » (Perez-Roux et Troger, 2010). Obligés d'innover, ils s'appuient sur les valeurs qui leur semblent constitutives d'une éthique professionnelle, centrée sur la remédiation des difficultés qui ont marqué l'histoire scolaire des élèves de lycée professionnel.

Les manières d'affronter et de donner sens à ces épreuves de début de carrière semblent largement influencées par la trajectoire d'accès au métier. Pour ceux qui deviennent enseignants par « vocation », minoritaires dans le secondaire général, ces difficultés paraissent faciles à surmonter via des ressources personnelles extra-scolaires (Rayou et van Zanten, 2004). Pour les autres, diverses configurations ont été observées. Les uns, qui deviennent enseignants par choix raisonné, pour un goût pour la discipline étudiée à l'université et par recherche d'un emploi stable, semblent trop peu engagés pour tenter d'agir avec succès sur les situations difficiles rencontrées. Ils se rabattent sur des « stratégies de survie » : attribuer la cause de leurs difficultés sur le niveau des élèves, demander une mutation ou quitter l'enseignement. Les autres, après une période de doute, vivent ces difficultés comme un parcours de mise à l'épreuve de soi qui permet de s'épanouir et de progresser (*ibid.*). Toujours pour ceux qui enseignent dans le second degré général, la trajectoire est marquée par une plus ou moins longue acculturation aux « savoirs savants » qui semble déterminer leurs capacités d'ajustements pédagogiques sans renoncer aux exigences didactiques et cognitives de la relation aux élèves (Deauviau, 2009). Concernant les PLP, d'autres travaux (Jellab, 2008) ont montré que certains vivent comme un déclassement leur accès au métier et semblent ainsi vivre une proximité de condition avec leurs élèves, mais cela ne détermine pas complètement la diversité des postures observées, « entre l'enseignant s'impliquant et recherchant une proximité avec son public, et l'enseignant qui, craignant d'être stigmatisé et identifié à ses élèves, en vient à instaurer une distance, voire du mépris » (*ibid.*, p.51).

La logique d'accès au métier influence aussi le rapport à la formation et conditionne les ressources mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées. La prise en charge de classes d'élèves immédiatement après le concours a pour conséquence un rapport consumériste à la formation largement répandu, la formation étant soumise à des attentes fortes des professeurs stagiaires liées aux exigences immédiates de la pratique. Cette situation conduit à des attitudes réfractaires aux savoirs formalisés sur l'enseignement, considérés comme trop éloignés de la pratique (Deauviau, 2009). L'accès au métier par un processus de reconversion professionnelle, assez fréquente chez les PLP, peut autant être vécu comme une ascension sociale et un parcours de réussite très engageant, que comme une remise en question identitaire déstabilisante qui conduit à mesurer son implication (Perez-Roux, 2010). Dans ces cas de reconversion professionnelle, les phénomènes de rémanence des habitus professionnels antérieurs ou au contraire de rejet de l'ancien métier peuvent pour certains constituer des ressources, mais pour d'autres des difficultés pour la pratique de l'enseignement (Dozolme et Ria, 2019).

Par ailleurs, certaines caractéristiques de l'année de formation initiale (« l'année de stage »), en alternance entre l'INSPÉ⁴ et l'exercice professionnel en établissement scolaire, héritées de l'ÉSPÉ et de l'IUFM, sont identifiées comme des ressources pour surmonter les épreuves rencontrées par les

⁴ Dans l'histoire récente (depuis 1989), les institutions chargées de la formation initiale obligatoire des professeurs de l'enseignement public français aux niveaux primaire et secondaire (général, technologique et professionnel) ont été successivement les IUFM - Instituts universitaires de formation des maîtres (1989-90), puis les ÉSPÉ - Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (depuis 2013) puis les INSPÉ - Instituts supérieurs du professorat et de l'éducation (depuis 2019)

enseignants débutants. D'autres peuvent au contraire constituer des facteurs aggravants. Parmi les ressources reconnues par les stagiaires (Deauviau, 2009, Périer, 2014), on trouve : les échanges entre pairs stagiaires et avec les collègues, avec les formateurs et le tuteur, permettant une « socialisation des épreuves », de relativiser les erreurs supposées et de se réassurer face aux doutes ; les soutiens des personnels de l'établissement (chef d'établissement, CPE, ...) dans la cadre d'une « stratégie de survie collective » dans les établissements difficiles. Parmi les facteurs aggravants, les stagiaires interrogés dans les enquêtes parlent de la prégnance de l'évaluation dans les relations institutionnelles et avec les formateurs universitaires et le tuteur, obligeant à jongler entre plusieurs postures, et donnant le sentiment d'être infantilisés. Le temps court de la formation concentre ces tensions, et empêche l'implication forte dans les équipes de collègues de l'établissement, qui auraient pu constituer une ressource. D'autres ressources sont mobilisées par les professeurs stagiaires : sites web spécialisés notamment pour préparer les cours, forums d'enseignants pour échanger sur des problèmes inavouables aux collègues.

L'enquête présentée dans la suite de cet article vise à contribuer à l'actualisation des connaissances sur les caractéristiques des épreuves vécues par les enseignants débutants, dans un contexte d'évolution de leurs profils (plus divers et en moyenne plus âgés, DEPP, 2020b) et de la formation initiale (avec la création des diplômes de Master MEEF en 2013 et leur réforme en cours lors de l'écriture de cet article). Notre objectif est aussi d'enrichir et d'affiner les rares études portant spécifiquement sur les professeurs de lycée professionnel, en particulier sur l'importance relative des différentes natures d'épreuves vécues, et sur les ressources mobilisées pour les surmonter.

Notre enquête par questionnaire⁵

Les PLP enquêtés sont des professeurs fonctionnaires stagiaires : ils sont lauréats récents d'un concours de recrutement à l'Éducation nationale (le CAPLP) et ont commencé à exercer en tant que professeur en responsabilité complète (à mi-temps) en établissement scolaire, pour une année probatoire qui doit se conclure par leur titularisation. En alternance, deux jours par semaine, ils suivent aussi une formation universitaire, dans une École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ), parmi les 33 sur le territoire national, au moment de l'enquête. Nous les avons interrogés via un questionnaire anonyme en ligne à la fin du mois de mars 2018, soit environ 7 mois après leur prise de poste comme professeur stagiaire.

Au total 399 professeurs stagiaires ont été contactés via nos réseaux professionnels : 190 parmi les inscrits en formation à l'Université Paris Est Créteil d'une part, et 209 parmi les adhérents du syndicat SNETAA-FO d'autre part. 83 (soit 21% des personnes contactées) ont répondu au questionnaire. Nous avons exploité les réponses de 69 d'entre eux (soit 17% des personnes contactées) après avoir écarté ceux qui ont une expérience de professeur contractuel supérieure à 5 ans. L'infographie en annexe donne les caractéristiques de la population interrogée. 15 disciplines différentes sont présentes, ainsi que 17 académies.

Le questionnaire est ainsi structuré :

- Partie 1 : informations générales, niveau d'étude, expériences professionnelles, mode d'accès au professorat, type d'établissement d'exercice.
- Partie 2 : les « difficultés rencontrées dans votre métier ». Une question ouverte et une série de questions fermées sur la persistance des difficultés portant sur 45 « aspects du métier »⁶.
- Partie 3 : un ensemble de questions sur les ressources mobilisées et celles qui ont manqué pour surmonter les difficultés.

⁵Cette enquête est issue d'un travail réalisé par Christophe Auvray dans le cadre de son master MEEF Pratiques et ingénierie de formation à l'UPEC, sous la direction de Michaël Huchette

⁶Les 45 items proposés recouvrent avec une certaine redondance les 5 thématiques identifiées comme sujets de préoccupation les plus fréquents dans l'étude de Pellanda Dieci et al. (2014)

Nous avons ainsi choisi d'approcher les épreuves vécues par les difficultés ressenties. L'enjeu d'exploration qualitative nous a orienté vers le choix de questions ouvertes dont les réponses ont fait l'objet d'une analyse thématique, inspirée de la typologie de préoccupations élaborée par Pellanda Dieci et al. (2014)⁷. L'analyse des réponses à ces questions nous permet d'identifier dans un premier temps les difficultés majeures ressenties, dont nous présentons un panorama ci-dessous.

Le tableau ci-dessous présente les occurrences d'items de réponse à la question ouverte sur les « Cinq difficultés principales rencontrées dans votre métier depuis le début de l'année », recensés par thème, les thèmes étant listés du plus fréquent au moins fréquent.

<i>Catégorie de difficultés</i>	<i>Nombre d'items associés</i>	<i>Nombre de répondants différents</i>
Gestion de classe, dynamique et climat de classe	50 (19%)	39 (57%)
Formation à l'université	44 (17%)	30 (43%)
Planification et préparation des cours	36 (14%)	27 (39%)
Conciliation de la vie personnelle et professionnelle	22 (8%)	28 (41%)
Conditions de travail au lycée	20 (8%)	17 (25%)
Intégration à l'établissement, relation avec la hiérarchie	18 (7%)	16 (23%)
Maintien de l'ordre, autorité, instauration d'un cadre, de règles	14	13
Affects, gestion des émotions	12	10
Hétérogénéité des élèves, différenciation de l'enseignement	11	9
Evaluation, auto-évaluation	10	8
Communication avec les collègues, travail en équipe	9	8
Transposition didactique	5	5
Motiver et intéresser les élèves	5	5
Rendre les élèves acteurs (élèves décrocheurs, de niveau faible)	4	2
Image de soi, identité	2	2
Rapport à la discipline (non maîtrise des savoirs à enseigner)	2	2
Non classé	2	2
<i>Total</i>	<i>266 (100%)</i>	<i>69 (100%)</i>

Tableau 1 : Panorama des difficultés exprimées à la question ouverte, classées par ordre décroissant d'occurrence des items. Moyenne : 4,1 items exprimés par étudiant.
Catégories inspirées de Pellanda Dieci et al. (2014), hormis deux catégories créées *ad hoc* : « Formation à l'université » et « Conciliation de la vie personnelle et professionnelle »

Certaines difficultés exprimées nous sont apparues comme prégnantes parce qu'elles concernent une grande proportion de répondants et pour leur intensité, lisible dans les descriptions qui en sont faites. Elles constituent deux principaux ensembles, que nous analysons comme deux épreuves remarquables dans les deux parties suivantes : le choc de la confrontation aux élèves éloignés des normes scolaires ; les tensions inhérentes à la condition d'adulte - étudiant - stagiaire.

Le choc de la confrontation aux élèves éloignés des normes scolaires

Nous le constatons dans le panorama précédent, les difficultés liées à la gestion de classe, au maintien d'un certain ordre, à la « maîtrise » du groupe classe, à la mise au travail des élèves, à leur motivation sont des préoccupations majeures des professeurs stagiaires de lycée professionnel (rang 1 des difficultés exprimées à la question ouverte, tableau 1). Cela corrobore les analyses de sociologues présentées plus haut. Comment ces difficultés sont-elles exprimées dans notre enquête ?

Ce qui apparaît de manière assez claire et dominante, c'est le choc de la confrontation des professeurs débutants aux publics d'élèves accueillis au lycée professionnel, dans la variété de leurs caractéristiques éloignées des normes scolaires. Ils mentionnent ainsi : des « élèves difficiles »,

⁷L'analyse de 30 portfolios d'étudiants de master « Enseignement secondaire » à Genève a permis aux chercheurs de répertorier au total 21 thèmes de préoccupation de ces enseignants en formation initiale, correspondant à des « situations questionnantes » (p. 101)

« certains profils d'élèves atypiques (multi-dys, hyperactif) », des « élèves instables et hyper agités difficiles à canaliser », des élèves « allophones ne parlant ou lisant peu le français », une « hétérogénéité des niveaux - 11 élèves avec 5 niveaux de compréhension et dextérité » (en spécialité Matériaux souples – textiles et cuirs), des « élèves qui ne valident pas les opérations de montage et continuent sans apprendre par l'échec » (*idem*). Ils sont aussi confrontés au phénomène d'absentéisme et de décrochage (mentionné comme une difficulté principale par cinq personnes). Certains mentionnent aussi l'épreuve de la différence de milieu social et culturel : « Environnement social de mes élèves (violence et pauvreté) », « le décalage culturel avec les élèves (milieu familial et culturel /culture des cités / références, projections, préoccupations des adolescents) », « l'insécurité (je suis en Zep zone de violence) toute l'année ».

Des comportements sexistes sont aussi mentionnés : « le racisme envers les femmes (je suis jeune / blonde) j'ai eu des difficultés à imposer mon autorité » (professeure de Lettres Histoire-Géographie). Nous mettons cette difficulté en relation avec un trait du lycée professionnel : la répartition genrée des élèves selon les spécialités de formation, et la répartition genrée des professeurs selon la discipline enseignée. Or le genre structure les dynamiques des groupes et les rapports pédagogiques⁸, qui peuvent être complexifiés quand par exemple se produit une distance entre le statut et le rôle (fille scolarisée dans une formation aux métiers du bâtiment, enseignante en maintenance automobile, par exemple).

Certaines conditions de l'enseignement en lycée professionnel sont considérées comme aggravant les difficultés liées à la gestion de classe : « longueur des séances de cours pratiques 6 heures jour » (Génie industriel), « la longueur des séquences » (Economie-gestion), « effectif élevé à 30 élèves » (Lettres-histoire-géographie).

Notons que de nombreuses difficultés sont formulées par les professeurs stagiaires comme des objectifs à atteindre, comme des défis pédagogiques à relever, assez bien identifiés :

- Le climat de confiance entre les élèves et moi-même au début de l'année - La mise au travail des élèves - Gestion de conflits - Evaluer des élèves relativement faibles - Susciter l'intérêt des élèves - Activités concrètes et variées à proposer aux élèves (Lettres-Histoire-géographie - ex-ingénieur) - Différenciation pédagogique - La gestion des problèmes de chaque élève tout au long de l'année - Construire des cours qui mettent réellement les élèves au travail, pédagogie de la motivation - Faire lire des œuvres intégrales/Travail de groupe/Organiser des sorties scolaires" (Lettres-Histoire-géographie).

Ces formulations nous rappellent les postures constructives face aux épreuves, relevées par les chercheurs (Rayou et van Zanten, 2004) et l'éthique professionnelle observée chez les professeurs stagiaires en lycée professionnel (Perez-Roux et Troger, 2010). Elles dénotent un certain degré d'analyse, appuyée sur des notions vraisemblablement issues de leur formation, nous y reviendrons plus loin.

Les tensions inhérentes à la condition d'adulte - étudiant - stagiaire

Sans surprise, nombreux sont les enseignants débutants qui expriment des difficultés liées à la préparation des cours pour être opérationnels devant les élèves dès septembre et de manière continue chaque semaine de l'année (items que nous avons inclus dans la catégorie « Planification, objectifs apprentissages »). Cela est caractéristique du recrutement actuel des enseignants à l'Éducation nationale : ils doivent être opérationnels immédiatement dès le début de l'année de stage, en assurant seuls la responsabilité pédagogique des classes, au même titre qu'un enseignant expérimenté.

⁸Depoilly (2018) montre comment les filles et les garçons vivent différemment le lycée professionnel, et comment le genre influence les rapports pédagogiques

L'absence de supports de cours sur lesquels s'appuyer est questionnée, mais aussi les conditions de préparation de ces cours.

« 4 ordinateurs connectés à l'internet et aux imprimantes en salle des professeurs - 60 profs -, nécessité d'avoir mon propre ordinateur pour travailler mais sans accès internet, Pronote ou imprimante : transferts via clé USB / pannes d'imprimantes »

Cette charge de travail liée à l'exigence professionnelle d'assurer les cours chaque semaine et de « faire le programme » *ex nihilo* est vécue comme étant en tension avec la triple condition d'étudiant – stagiaire – adulte. Les extraits choisis suivants illustrent ces tensions.

« Le grand-écart perçu entre les exigences de type universitaire de la formation à l'ÉSPÉ (recherches à effectuer et devoirs à rendre pour une date donnée, sans considération des contraintes et objectifs de l'enseignement au lycée : préparation des cours ex-nihilo, coordination pédagogique et temps passé autour des "incidents", accompagnement des élèves, communication avec les parents...) »

« Les visites conseils dès octobre : proviseurs, tuteurs ÉSPÉ, inspecteur/tuteur lycée: trop de pression avec parfois des retours qui se vont dans des directions différentes »

« La gestion du travail en classe en parallèle avec la gestion du travail à l'ÉSPÉ (septembre) - La grande difficulté de mener de front une reconversion et une vie de parent isolé (septembre) »

« La charge de travail demandée tout au long de l'année, les problèmes financiers qu'engendre cette formation (transports, logement, fatigue, ...) »

La condition d'étudiant transparaît dans la catégorie de difficultés « Formation initiale à l'université » (2ème rang en fréquence, tableau 1). Elle est caractérisée par une pression ressentie liée aux exigences des travaux universitaires demandés, au regard évaluateur des enseignants-formateurs universitaires, et à l'incertitude de l'obtention du diplôme. La condition de stagiaire est caractérisée par l'urgence de préparer les cours, le poids des évaluations du tuteur, du chef d'établissement et de l'inspection qui conditionnent l'issue incertaine de l'année en terme de recrutement comme professeur titulaire. Quatre répondants ont aussi exprimé un manque de bienveillance « ...du tuteur dans les moments difficiles » ; « ...réelle et non formelle (institution) » ; « ...au sein de la formation universitaire/inspections ».

Ces tensions s'ajoutent aux contraintes logistiques et financières qui s'exercent sur ceux qui résident loin des lieux de formation et d'exercice professionnel, dans une autre région pour certains. Ces situations sont assez fréquentes car, d'une part certaines spécialités d'enseignement sont rares et les affectations ne respectent pas forcément les vœux des lauréats du concours, d'autre part parce que de nombreuses nouvelles recrues PLP sont d'un âge avancé et sont installées dans une vie familiale⁹. L'extrait suivant illustre ce type de situation (Enseignant de Génie civil, homme, 41-50 ans, 2 enfants) :

1 - éloignement de ma famille (400 km) toute l'année ; 2 - temps de parcours hebdomadaire (14 à 16h00) toute l'année ; 3 - difficultés financières (840 €/mois de loyer CC + train 248 €/mois + 500 €/an abonnement + métro 79 €/mois + en plus de mon crédit immobilier) toute l'année ; 4 - problèmes de santé (sans absence de ma part) liés au rythme imposé et à un hiver rude (de fin décembre à fin mars)

Quatre répondants ont aussi exprimé un manque de bienveillance « ...du tuteur dans les moments difficiles » ; « ...réelle et non formelle (institution) » ; « ...au sein de la formation universitaire/inspections ». Ces tensions débouchent parfois sur un malaise et une souffrance exprimée en des termes forts : « stress », « surmenage », « pression physique et morale ».

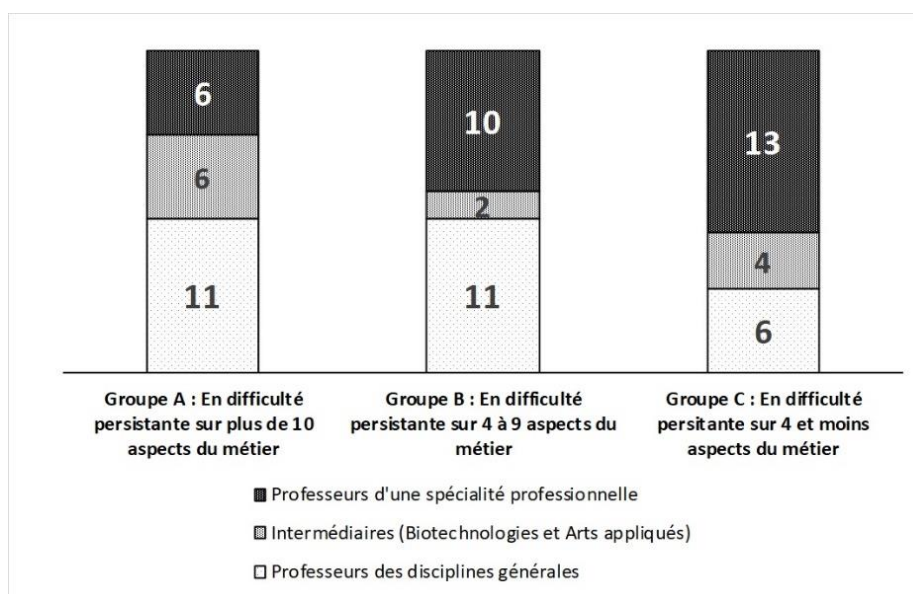
Ces résultats corroborent les travaux antérieurs (Deauviau, 2009, Périer, 2014) sur les facteurs aggravant les difficultés, liées à la dimension évaluative de la formation. Ils précisent les contours des tensions liées aux multiples postures à tenir dans un temps très resserré de socialisation au métier

⁹Parmi nos répondants, 35 (sur 69) sont âgés de plus de 30 ans et ont au moins un enfant ; parmi eux 24 sont des femmes (soit 2/3).

d'enseignant. En plus de la tension entre la posture d'étudiant et celle d'enseignant stagiaire en responsabilité, déjà montrée dans des travaux de recherche antérieurs, une autre tension apparaît dans nos données, liée à l'engagement dans une vie d'adulte « installée » (âge avancé, chargé de famille, etc.).

Enseigner des disciplines générales *versus* une spécialité professionnelle

Le graphique ci-dessous montre que, dans les réponses aux questions sur les difficultés persistantes, les enseignants des disciplines générales interrogés sont proportionnellement plus nombreux dans le tiers des répondants exprimant des difficultés sur plus d'aspects du métier (groupe A). Au contraire, les enseignants des spécialités professionnelles sont surreprésentés dans le tiers déclarant peu de difficultés persistantes (groupe C).



Graphique : Disciplines enseignées et ampleur des difficultés ressenties
 (Réponses aux questions fermées sur 45 « aspects du métier »)

Sept mois après l'entrée en fonction, l'ampleur des difficultés persistantes seraient-elles donc globalement plus importante pour les enseignants de disciplines générales que pour ceux des professeurs des spécialités professionnelles ? Nos données ne permettent pas de généraliser, mais nous supposons qu'un facteur qui peut expliquer ces différences concerne le rapport des élèves au savoir induit par la discipline scolaire considérée, et les conditions d'enseignement associées. L'enseignement des spécialités professionnelles peut s'appuyer sur des leviers de motivation : le concret et la relation aux métiers. L'enseignement en demi-classe, fréquent dans les enseignements professionnels, est aussi un facteur facilitant l'apprentissage de la gestion de classe. L'enseignement des disciplines générales est, quant à lui, à construire à partir des parcours d'élèves peu à l'aise dans ces disciplines au collège.

Y aurait-il des difficultés spécifiques à l'une ou l'autre de ces catégories d'enseignants ? Nous le voyons dans les réponses à la question ouverte sur les difficultés : des difficultés uniquement exprimées par des enseignants des disciplines générales et les professeurs de biotechnologies-santé-environnement, sont liées à la pluridisciplinarité du domaine à enseigner, qui n'est pas maîtrisée dans toutes ses composantes, et qui nécessite donc un travail supplémentaire de mise à niveau et d'autoformation.

- « Apprendre la matière enseignée le 28 août et les niveaux » (Biotechnologies) - « La non maîtrise de certaines parties des cours à dispenser » (Lettres-Histoire-géographie) – « La valence lettres puisque je viens d'histoire » - « Surcharge de travail (difficile de concilier Master et la double préparation de Séquences quand on est bivalent) » (Anglais-lettres)

De même nous avons identifié, pour les professeurs des spécialités professionnelles, des difficultés liées à l'appropriation des pédagogies de l'enseignement professionnel.

- « Avoir assez de notes par trimestre (à cause des PFMP [périodes de formation en milieu professionnel] on ne voit parfois les élèves que 4-5 fois entre deux conseils de classe) » – « Compréhension du déroulement d'examen (CCF, ponctuel etc...) (encore flou) » - « Prendre ses marques dans l'atelier (comment fonctionne l'atelier, où sont les outillages communs, dans quelle zone puis-je travailler, sur quelles voitures...) » - « Maîtrise de la méthodologie de l'entrée par les compétences »

La formation : ressource pour surmonter les épreuves ?

Nous l'avons montré, certaines caractéristiques de l'année de stage sont elles-mêmes sources de difficultés pour les professeurs débutant en lycée professionnel, peut-être plus que pour les autres secteurs d'enseignement. Mais en quoi constitue-t-elle tout de même une ressource pour eux ?

Interrogés sur les éléments de la formation qui ont permis de surmonter leurs difficultés, ce sont des unités d'enseignement à l'ÉSPÉ qui arrivent en tête, contre toute attente si on se réfère aux travaux antérieurs sur le rapport à la formation des professeurs stagiaires du second degré (voir plus haut, Deauvau, 2009, Périer, 2014). En bonne place sont citées la formation de préparation de la rentrée, qui fournit le « kit de survie », et les séances d'analyse de pratiques, qui permettent de socialiser les épreuves dans un cadre formel (« cela m'a permis de voir que je n'étais pas la seule en difficultés », écrit une stagiaire). Sont aussi cités les éléments de formation plus généraux et transversaux aux parcours disciplinaires : tronc commun, écrit réflexif, etc. Arrivent ensuite la formation « orale » entre pairs, avec les enseignants de l'ÉSPÉ, et avec le tuteur, qui sont des items aussi fréquemment cités dans les enquêtes antérieures auprès de professeurs stagiaires.

Éléments de formation cités	Fréquence
Les formations suivies à l'ÉSPÉ	33
Les échanges entre étudiants stagiaires	10
Les échanges avec les enseignants formateurs de l'ÉSPÉ	9
Les échanges avec le tuteur « terrain »	8
L'expérience sur le terrain	5
Les échanges avec des enseignants titulaires	4
Un stage du plan académique de formation continue	1

Tableau 2 : Éléments de formation qui ont permis de surmonter les difficultés
Catégories élaborées à partir de l'analyse thématique des réponses à la question ouverte. Sur un total de 69, 14 personnes n'ont pas répondu, 9 ont répondu « aucun », les 46 autres ont répondu par un ou plusieurs items comptabilisés dans le tableau.

Environ la moitié des professeurs stagiaires interrogés semble ainsi reconnaître une certaine utilité à la formation universitaire en ÉSPÉ, et montre une certaine disposition à participer à ces formations. La terminologie mobilisée pour répondre à la question ouverte sur les difficultés, notamment quand elles sont exprimées comme des défis pédagogiques, dénote une acculturation aux savoirs formalisés sur l'enseignement (en pédagogie et didactique). Cette disposition est aussi visible dans la suite du questionnaire, quand on les interroge sur les modalités de formation souhaitées après la titularisation. Deux tiers des personnes interrogées mentionnent des stages de formation ou des cours.

Spécificités des débuts en lycée professionnel

Les résultats de notre enquête corroborent les travaux antérieurs sur certaines épreuves de l'entrée dans le métier d'enseignant, celle-ci étant caractérisée par une problématique de survie et, en France,

par une absence de socialisation anticipatrice au métier. Ces épreuves sont-elles spécifiques à l'exercice en lycée professionnel ?

Concernant le choc de la confrontation aux élèves, les enseignants débutant en lycée professionnel expriment non seulement une difficulté liée à une simple découverte des élèves (Périer, 2014), mais bien d'un choc violent, fait du cumul de la confrontation à un milieu socioculturel différent du leur (comme pour certains enseignants de collège en banlieue, Rayou et van Zanten, 2004) et à des besoins éducatifs « particuliers » (difficultés cognitives, handicaps, élèves allophones, ...). Ce choc est d'autant plus fort pour qu'il est concomitant, pour les PLP débutants d'âge avancé, avec la découverte (a) d'un métier en rupture avec un métier précédent, (b) d'un milieu scolaire très différent de son vécu d'élève, (c) d'un territoire inconnu.

L'épreuve de la triple condition d'adulte-étudiant-stagiaire, que notre enquête révèle aussi, présente des similitudes avec la tension de posture déjà mise en évidence pour des enseignants de collège et de lycée d'enseignement général et technologique (Deauvau, 2009 et Périer, 2014). Mais nous avons montré que celle-ci est exacerbée par la condition d'adulte d'âge avancé, bien installé dans une vie sociale et familiale, qui caractérise un grand nombre des professeurs de lycée professionnel débutants¹⁰. A ces tensions s'ajoute le stress lié à l'éloignement géographique de la famille sur les plans affectifs, organisationnels et financiers, situation fréquente pour les professeurs des spécialités professionnelles, à petit effectif à l'échelle nationale. Cette épreuve nous semble à ce titre spécifique de l'entrée dans le métier d'enseignant en lycée professionnel.

Outre ces deux dominantes nous confirmons une difficulté propre aux PLP des disciplines générales, chargés d'enseigner plusieurs disciplines (Beaudrap et al., 2007). Elle porte sur le manque de maîtrise d'une partie des savoirs à enseigner auxquels ils n'étaient pas préalablement formés. Cette difficulté est aussi dominante pour les enseignants de Biotechnologies, les professeurs stagiaires de cette discipline étant souvent chargés d'enseigner la matière « Prévention – Santé – Environnement », en transversalité sur les filières de formation sur plusieurs champs professionnels. Ce manque de maîtrise des savoirs à enseigner se traduit concrètement en un surcroît de travail pour préparer ses cours.

Une autre difficulté spécifique aux enseignants des spécialités professionnelles porte sur l'appropriation des pédagogies de l'enseignement professionnel : « périodes de formation en milieu professionnel », travail à l'atelier, contrôle en cours de formation, démarche par les compétences, etc.

Des défis pour la formation

La plupart des difficultés exprimées sont constitutives de l'expérience professionnelle en construction et participent à ce titre au processus d'apprentissage du métier. Conscientisées, elles peuvent être travaillées en formation dans un cadre formel, et faire l'objet d'un accompagnement de tutorat, par exemple. Par ailleurs les difficultés liées à la faible maîtrise des disciplines enseignées peuvent contribuer à une certaine empathie cognitive avec les élèves, utile pour comprendre leurs difficultés et pour les accompagner dans leurs apprentissages. La formation (en particulier celle reçue à l'ÉSPÉ), est considérée par la moitié des stagiaires comme une ressource pour surmonter les difficultés rencontrées. Cependant l'intensité ressentie de certaines épreuves, leur persistance dans le temps, et la souffrance qu'elles engendrent nous conduisent à proposer quelques pistes de réflexion sur la formation des professeurs débutants dans le contexte français.

Une première piste de réflexion porte sur l'« adoucissement » du choc de l'entrée dans le métier. La mise en œuvre d'une certaine progressivité dans la socialisation au métier, en particulier dans la prise de responsabilité, est déjà installée sur les deux années du master MEEF, notamment via le stage d'observation et le stage de pratique accompagné (en première année de master). Par ailleurs le

¹⁰Parmi les néo-titulaires du second degré public, les PLP sont en moyenne 5,7 ans plus âgés que les professeurs certifiés qui enseignent en collège ou en LEGT (hors EPS, qui sont encore plus jeunes, statistique nationale, année 2018, DEPP, 2020b). Parmi les 69 répondants à notre questionnaire, 19 ont entre 30 et 40 ans et 25 ont plus de 40 ans (voir l'infographie en annexe).

ministère de l'Education Nationale propose depuis 2019, dans certaines disciplines déficitaires, un « parcours de préprofessionnalisation » à partir de la 2ème année de licence et sur trois années aux étudiants se destinant au métier de professeur, où une prise de responsabilité progressive est annoncée. Il faudrait en analyser les effets sur les individus. Mais cela concerne aujourd'hui une minorité de professeurs débutants, pour différentes raisons que nous n'analysons pas ici mais qui ouvrent à d'autres questions : l'attractivité du master MEEF et du métier d'enseignant ; la formation des professeurs contractuels (non étudiés dans notre enquête) ; la pertinence de pouvoir devenir enseignant titulaire sans faire le master MEEF. Le constat d'une rupture dans cette progressivité interroge le « continuum de formation » entre la formation initiale et la formation continue tant souhaité par l'institution (Filâtre, 2016). Certes il existe, dans certaines académies, des stages de formation continue spécialement conçus pour les enseignants « néotitulaires » du secondaire. Quelle progressivité et quelle continuité permettent-ils vraiment dans le processus de professionnalisation des individus ? Quelles autres modalités d'accompagnement peut-on imaginer à grande échelle sur un temps plus long que l'année de stage ?

La seconde piste de réflexion porte sur la « décrispation » de l'entrée dans le métier. Les tensions de postures constatées invitent à dissocier plus clairement l'accompagnement de formation et l'évaluation certificative, et à prendre en compte le parcours antérieur des individus. Elles nous interrogent sur l'éclatement de la formation, sur les plans de la répartition des rôles entre les intervenants dans la formation, de la temporalité, ainsi que des contextes. Elles soulèvent aussi des questions concernant l'éthique des acteurs de la formation vis-à-vis des adultes en formation initiale. Dans un système éducatif où les établissements publics d'enseignement secondaire gagnent en autonomie, quels nouveaux partenariats de formation construire entre instituts universitaires de formation et établissements scolaires « apprenants », comme alternative à la logique de « placement » de l'administration centrale rectorale de gestion des ressources humaines ?

Enfin, les épreuves plus spécifiques aux professeurs de lycée professionnel à l'entrée dans le métier posent des défis spécifiques pour la formation initiale des PLP. Certains ont fait l'objet d'innovations : initiation au partenariat école-entreprise (Huchette et Mallard, 2013), accompagnement de la transition d'un ancien métier vers l'enseignement professionnel (Balleux et Gagnon, 2015), initiation à l'« intervalence » en didactique du français (Rossignol, 2017), par exemple. Notre étude suggère qu'un travail spécifique est aussi nécessaire sur le thème du public des élèves de lycée professionnel, incluant les élèves à besoins éducatifs particuliers, et sur la manière de les accompagner dans leurs apprentissages. Il conviendrait également que l'on prenne davantage en compte les conditions de vie des PLP stagiaires, en particulier ceux des disciplines à petit flux, souvent obligés de mettre entre parenthèses leur vie familiale parce qu'ils sont obligés de se former loin de leur foyer.

Références bibliographiques

- Balleux, A. et 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*, 24.
- Beaudrap (de), A.-R., Clénet, M. et Houssais, Y. (2007). *Littérature en lycée professionnel ? Représentations des PLP en formation à l'IUFM*. Besançon : SCÉRÉN, CRDP de Franche-Comté.
- Deauvau, J. (2009). *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*. Paris : La Dispute.
- Depoilly, S. (2008). *Genre, parcours scolaires et rapports aux savoirs en lycée professionnel. Le français aujourd'hui*, 163(4), 65-72.
- DEPP (2019a). *En 2017-2018, l'absentéisme touche en moyenne 5,6 % des élèves du second degré public*. Note N° 19.04 – Mars 2019
- DEPP (2019b). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2019*.

DEPP (2019c). *Résultats de l'enquête Sivis 2018-2019 auprès des établissements publics et privés sous contrat du second degré. Note d'information n° 19.44* – Novembre 2019.

DEPP (2020a). *Repères et références statistiques 2020*.

DEPP (2020b). *La moyenne d'âge des nouveaux enseignants augmente dans l'enseignement scolaire public. Note d'information n°20.17* – Mai 2020.

Dozolme, S. et Ria, L. (2019). Bifurcation professionnelle du monde de l'entreprise au monde scolaire : phénomène d'hystérésis ou de rejet de l'ancien métier ? *Recherche & formation*, 90, p. 57-71.

Filâtre, D. (2016). *Vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie. Rapport sur la formation continue*. Comité national de suivi de la formation des enseignants et personnels d'éducation.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : Evolution et bilan d'une profession*. Neufchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

Huchette, M. et Mallard, J.-M. (2013). Un stage en entreprise en formation d'enseignants ? In Vincent de Briant & Dominique Glaymann (Dir.), *Le stage. Formation ou exploitation ?* (pp. 281-292). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Jellab, A. (2008). Une orientation professionnelle par défaut. L'expérience des nouveaux professeurs de lycée professionnel et ses implications sociologiques. *Spirale*, 41, 43-56.

Pellanda Dieci, S. B. et Tosi J.-M. F. (2014). Des préoccupations des enseignants débutants aux différentes facettes du métier. *Diversité*, 77, 99-108.

Perez-Roux, T. (2010). Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires : deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France. *Nouveaux cahiers de recherche en éducation*, 13/1, 83-101.

Perez-Roux, T. et Troger, V. (2010). *Les enseignants débutants en lycées professionnels et le rapport au savoir de leurs élèves*. Actes du congrès de l'AREF, Genève.

Périer, P. (2014). *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*. Paris : PUF.

Rayou, P. et van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Paris : Bayard.

Rossignol, M.-F. (2017). Intervallence et didactique du français dans la formation en master « lettres-histoire-géographie » et « lettres-langues ». *Le français aujourd'hui*, 199, 67-80.

Troger, V. (2003). Une exception française, la scolarisation de la formation professionnelle initiale. *Revue Internationale d'Éducation*, 34, 117-126.

