Les évolutions de la voie professionnelle en France : quelles conséquences sur les dynamiques enseignantes à l'échelle d'un établissement ?

The evolution of the professional path in France: What are the implications for school-wide teacher dynamics?

Thierry Bouchetal

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/1543>

DOI : 10.4000/ree.1543

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Thierry Bouchetal, « Les évolutions de la voie professionnelle en France : quelles conséquences sur les dynamiques enseignantes à l'échelle d'un établissement ? », *Recherches en éducation* [En ligne], 42 | 2020, mis en ligne le 01 novembre 2020, consulté le 01 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/1543> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.1543>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les évolutions de la voie professionnelle en France : quelles conséquences sur les dynamiques enseignantes à l'échelle d'un établissement ?

Thierry Bouchetal

Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation, Laboratoire Éducation,
Cultures et Politiques (ECP), Université Lumière Lyon 2

Résumé

Dans un contexte d'évolution de la voie professionnelle, cet article cherche à mieux comprendre comment, à l'échelle d'un établissement du secondaire, un processus d'interprétation des réformes s'opère, révélant des dynamiques professionnelles enseignantes variées. Dans le cadre d'une enquête ethnographique au sein d'un lycée professionnel, l'analyse des données recueillies auprès des professeurs de plus de cinquante ans (proportion importante de l'effectif enseignant) permet d'établir que la réception et la mise en œuvre des prescriptions s'élaborent au sein de collectifs fortement configurés par les filières et les disciplines, dans lesquels l'engagement est pondéré par la nature des parcours et des motifs menant à l'enseignement professionnel.

Mots-clés : changement et innovation, enseignement professionnel, politiques de l'éducation, profession d'enseignant

Abstract

The evolution of the professional path in France: What are the implications for school-wide teacher dynamics?

In the context of developments in the vocational pathway, this article seeks to understand better, how, at the level of a secondary school, a process of interpreting reforms takes place, revealing varied professional teacher dynamics. As part of an ethnographic survey within a vocational school, an analysis of the data collected from teachers over the age of 50 (a large proportion of the teaching staff), makes it possible to establish that the reception and implementation of the requirements are developed within groups strongly configured by the sectors and disciplines, where the commitment is weighted by the nature of the pathways and reasons leading to vocational education.

Keywords: change and innovation, professional education, education policies, teaching profession

De façon singulière, l'enseignement professionnel français cherche, non sans difficultés, à conjuguer scolarisation, formation professionnelle et élévation du niveau de diplôme minimal (Mailard, 2017). Pour tenter de gommer une image dévalorisée persistante, mais aussi pour s'adapter aux transformations des métiers visés, des réformes sont régulièrement mises en place par l'institution. Pour autant, les acteurs du lycée professionnel, en particulier les enseignants, sont reconnus comme des innovateurs pédagogiques travaillant avec un public souvent fragilisé (Jellab, 2017). L'accumulation de nouvelles prescriptions sur un temps de plus en plus resserré, touchant à parts égales organisation et contenus des cursus, recrutement des élèves et modalités pédagogiques, interroge l'ensemble des membres très diversifié de la voie professionnelle. Valeurs en conflits (entre autres sur le rôle de l'École, le rapport aux savoirs), perceptions différentes des attentes/nécessités sociales et professionnelles, désaccords sur le pilotage et les missions dévolues à chacun, caractérisent la teneur de discours, finalement peu médiatisés. Pour saisir la complexité de ces évolutions, l'établissement a été repéré (Lantheaume, Bessette-Holland & Coste, 2009) comme l'échelon intermédiaire permettant l'aboutissement d'un processus d'interprétation et de traduction des réformes. Ce processus est influencé d'un côté par la diversité des organisations locales, des modes de management et des collectifs de travail, et d'un autre côté, par les histoires et les stratégies des acteurs (Lapostolle & Genelot, 2015). Les professeurs occupent, à ce titre, une place prépondérante d'autant plus que leur venue à l'enseignement professionnel relève d'une pluralité de trajectoires.

Par conséquent, nous proposons, à la suite de ces recherches, de mieux comprendre à l'échelle d'un lycée professionnel comment s'articulent des dynamiques (individuelles et collectives) d'engagement ou de désengagement dans l'activité de travail touchée par une série de changements. Nous ciblons en particulier les professeurs de plus de cinquante ans, car, d'une part, ils représentent une proportion importante de l'effectif enseignant de la voie professionnelle et, d'autre part, leur parcours (dans ce métier ou ailleurs) permet d'accéder à une certaine profondeur sociohistorique. Après avoir détaillé dans un premier temps quelques éléments caractéristiques des évolutions de la voie professionnelle puis ce que nous entendons par dynamiques professionnelles enseignantes, cette contribution propose, dans le cadre d'une approche ethnographique, une enquête dans un établissement dont la majorité des professeurs (19/34) ont entamé la dernière partie de leur carrière. L'analyse des données recueillies permet d'établir, en particulier, que la réception et la mise en œuvre des prescriptions s'élaborent au sein de collectifs fortement configurés par les filières et les disciplines, dans lesquels l'engagement est pondéré par la nature des parcours et des motifs menant à l'enseignement professionnel.

1. La voie professionnelle : éléments de compréhension d'un enseignement en perpétuelle mutation

Le système scolaire français 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. À cela s'ajoutent les besoins des entreprises, entre restrictions et innovations, mais aussi les aspirations de chaque génération, entre rejet de certaines formes de travail manuel et désir d'ascension sociale. La figure de l'ouvrier toujours omniprésente (Vatin, 2008) ne correspond plus exactement à la réalité de l'emploi où les métiers du tertiaire sont devenus majoritaires, tout en étant régulièrement, à leur tour, remodelés par les nouvelles technologies et les évolutions sociétales (public, comportement, etc.).

Afin de mieux appréhender la mutation continue de la voie professionnelle, on peut considérer deux premiers niveaux de lecture : à l'échelle macro, à partir de quelques jalons sociohistoriques depuis la création du « bac pro » en 1985 jusqu'aux réformes actuelles ; à l'échelle méso, à partir de l'établissement, où il est possible de mesurer aussi bien l'emprise réelle des injonctions au changement que les stratégies des acteurs.

1.1. La voie professionnelle de 1985 à aujourd'hui

Dès sa création, en 1985, le baccalauréat 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 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 85 mentions possibles, entre filières désertées et niches offrant des perspectives fortes de réussite. 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 ajoute à cela 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.

La réforme déjà évoquée de 2009, ramenant le « bac pro » à une durée de trois ans équivalente aux autres baccalauréats, visait à valoriser l'accès au supérieur : dans un contexte de réduction des moyens alloués à l'action éducative, cette perspective est enclenchée (38 % des bacheliers de la voie professionnelle poursuivent en études supérieures 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 (rénovations 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.

1.2. L'établissement comme lieu de traduction des réformes

Si la dimension la plus visible d'une réforme est surtout celle de l'annonce des principes et objectifs visés, occasionnant alors des débats nourris, le processus réel de mise en œuvre demeure plus obscur. Concernant la voie professionnelle, le rythme des décisions conjugué à la diversité des situations des établissements conduit à s'interroger sur la teneur de leur application. Les répercussions attendues dans l'activité des élèves et dans le travail des enseignants ne sont jamais immédiates et nécessitent plusieurs phases et modalités d'interaction, mises au jour notamment lors d'une précédente recherche (Lantheaume, Bessette-Holland & Coste, 2009) concernant la mise en place des Projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP) en 2000. En faisant référence clairement à la sociologie de la traduction (Callon, 1986), ces chercheurs caractérisent le processus qui conduit de la prescription à l'activité d'enseignement comme « une hybridation non linéaire » dans laquelle différents groupes professionnels sont actifs (inspecteur, formateur, personnel de direction, syndicat, groupe disciplinaire, etc.). Chacun d'entre eux interprète les demandes de changement avec son propre langage, à l'occasion

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

d'échanges plus ou moins formels, soit dans une perspective d'enrôlement successif (enrôler les formateurs pour enrôler les enseignants afin d'enrôler les élèves), soit dans une logique de détournement de certaines parties des nouveaux dispositifs pour d'autres usages. Ces interactions donnent lieu à des controverses et/ou des compromis locaux, car d'une part, les règles de fonctionnement et les indicateurs prioritaires sont différents selon les académies et les établissements, et d'autre part, les styles de pilotage s'appuient sur des stratégies variées (Lapostolle & Genelot, 2015). L'influence des commentaires oraux des textes de loi tout comme leurs transcriptions en objets (par exemple diaporamas, tableaux organisationnels, etc.) est prépondérante. Les chercheurs soulignent également la posture complexe des enseignants partagés entre revendications dans les discours (formalisés entre autres par les syndicats) et, en même temps, obligations plus ou moins contraintes de mise en œuvre.

C'est vers ce troisième niveau d'analyse (micro), celui des ajustements dans des contextes situés que nous souhaitons orienter la suite de cette contribution : de quelles façons les changements prescrits sont-ils sources de dynamiques professionnelles, sans doute hétérogènes ? Modifient-ils par exemple les pratiques professionnelles, individuellement et collectivement, mais aussi, de façon indirecte, les trajectoires et l'identité enseignante ?

2. Articuler dynamiques professionnelles et changements institutionnels : problématique et méthodologie

Au cœur de notre propos initial, les dynamiques professionnelles enseignantes méritent dans un premier temps une définition plus approfondie, notamment avec les notions sous-jacentes de parcours professionnel et de professionnalité. À partir de là, notre perspective est d'interroger, en étudiant le cas d'un lycée professionnel, comment réception et traduction des changements institutionnels modifient (ou non) ces traits professionnels.

2.1. Les dynamiques enseignantes

Les dynamiques professionnelles enseignantes peuvent s'envisager selon au moins deux dimensions : sur un temps long, à travers la description des phases des parcours professionnels, et en contexte, à travers la professionnalité. Mickaël Huberman (1989) détermine une succession de phases professionnelles qui dessinent les contours d'une carrière : de « l'exploration » des débuts au « désengagement (serein ou amer) » des dernières heures de classe, auxquelles il faut ajouter des phases intermédiaires de « stabilisation », de « remise en question », de « prise de responsabilité », de « spécialisation » ou de « repli sur soi ». De ces cycles, suite à des recherches plus récentes (Bouchetal, 2017), nous retenons principalement leurs propriétés dynamiques qui se singularisent, au sein de chaque parcours, par leurs intensités, leurs temporalités et leurs agencements, en ne sous-estimant pas les périodes de transition. Autrement dit, ces phases ne s'enchaînent pas forcément selon une logique de causalité immédiate et peuvent éventuellement se reproduire plusieurs fois tout au long de l'exercice professionnel.

La notion de professionnalité, à savoir « un système de normes et de valeurs en actes », (Lantheaume & Simonian, 2012, à partir des travaux d'Aballéa) permet de rendre compte des dynamiques professionnelles des enseignants, de façon plus fine, dans la (re)définition de leur activité au quotidien. À l'occasion d'injonctions plus ou moins fortes au(x) changement(s), émises par les décideurs politiques, les cadres institutionnels, voire les élèves et leurs familles, les enseignants ne font jamais table rase du passé (le leur et celui du métier), car d'une part, ces demandes sont parfois contradictoires entre elles ou peu développées dans leur application, et d'autre part, elles nécessitent une adaptation au(x) contexte(s) d'exercice. Cela génère des « normes intermédiaires », des « entre-définitions » (allant du « presque refus » à l'expérimentation « porteuse d'innovation ») auxquelles il s'agit de donner du sens, individuellement et collectivement (c'est sans doute un des enjeux principaux pour la formation continue que d'accompagner ces processus). Analyser les conditions d'une professionnalité vivante, à

l'échelle d'un individu et/ou d'un collectif professionnel, en particulier à l'occasion d'évolutions attendues, peut également permettre de renseigner ce qui constitue les dynamiques enseignantes.

2.2. Problématisation

En somme, depuis plus de trente ans, la voie professionnelle en France fait l'objet de nombreuses transformations, sous l'influence conjointe de politiques éducatives et de politiques économiques, visant à de meilleures qualification et insertion des jeunes, objectifs partagés par la majorité des acteurs mais donnant lieu à des modalités d'action différenciées. Des premières recherches ont identifié l'établissement scolaire, le lycée professionnel, comme le lieu stratégique d'un processus de traduction d'ambitions nationales en opérationnalités locales, mais également, de façon concomitante, comme un cadre plus ou moins organisé permettant aux acteurs de (re)définir à la fois leur professionnalité pour une action quotidienne et à la fois l'orientation qu'il souhaite donner à leur parcours professionnel. Ces opérations étant rarement automatiques et immanentes, notre recherche s'attache donc à décrire les phases d'interprétation et d'adaptation, mais aussi les dynamiques professionnelles à l'œuvre chez les acteurs, cherchant individuellement et/ou collectivement à donner du sens à leur travail.

2.3. Choix méthodologiques

Pour mener à bien cette recherche, nous délimiterons notre enquête à un seul établissement afin de mettre en relief ce qui, à partir d'un même contexte d'enseignement, est facteur de distinction entre les différentes trajectoires et les différentes dynamiques enseignantes. Ce choix est partie prenante d'une recherche plus large sur les parcours des professeurs de lycée professionnel en fin de carrière, conduite par un chercheur (l'auteur de cet article) et une professeure associée issue de la voie professionnelle². Ainsi, dans le cadre d'une approche ethnographique (Marchive, 2012), le choix du lycée a été effectué à partir de données objectives (proportion importante d'enseignants de plus de cinquante ans, présence de filières des secteurs industriel et tertiaire) et d'opportunités (contact facilité par des relations professionnelles entre l'enseignante associée et un groupe de professeurs). Les premiers échanges se sont effectués ensuite progressivement d'abord avec le proviseur, puis lors d'une présentation de notre projet devant l'assemblée des professeurs. Cela a suscité de façon concomitante intérêt (« *il y a peu de gens qui s'intéressent au lycée pro* ») et méfiance (le chercheur est assimilé à l'institution ou à une personne qui « *prend mais ne dit rien en retour* »). Nous avons opté pour une présence à la journée, un à deux jours par semaine, étalée sur une période de trois mois, faite d'observations informelles et de participation à des séances de classe (en cas d'accord) ainsi que d'entretiens individuels avec des professeurs, des personnels de la vie scolaire et de la direction. À la suite d'Alain Marchive (2012), un dialogue constant entre les deux chercheurs a permis de définir une posture « éthique et pragmatique », pour notamment trouver la bonne distance, par exemple vis-à-vis des prises à partie sur le niveau des élèves, sur les choix du proviseur ou le comportement de certains collègues, entre confidences, recueils de données et restitutions d'éléments (au fur et à mesure ou bien différées à la fin de la recherche).

2.4. Présentation du terrain d'enquête

Le lycée professionnel étudié se situe dans la banlieue d'une grande agglomération : en 2017-2018, 320 élèves y sont scolarisés, 60 % en filière industrielle, 40 % dans le tertiaire. Selon les données fournies par l'académie, 50,2 % des élèves sont issus des catégories sociales les plus défavorisées, 31 % sont titulaires à leur arrivée du diplôme national du brevet (contre 70 % au niveau académique). Le proviseur, en poste depuis un an, présente son établissement avec quelques paradoxes marquants selon lui : « *Nous avons par exemple en industriel une option décolletage, c'est une option très spécialisée, il n'y a que cinq établissements en France qui la pro-*

² L'auteur remercie Christel Touraille, professeure de lycée professionnel, associée à la recherche dans le cadre d'un partenariat IFE-DGESCO (Institut français d'éducation – Direction générale de l'enseignement scolaire).

pose, et en même temps nous proposons le bac GA (Gestion Administration) qui est très généraliste, peu attractif et favorise un recrutement très local. » Il ajoute que « le lycée est confronté à la grande difficulté scolaire, sociale et éducative avec par exemple beaucoup d'absentéisme. Le climat scolaire est pacifié même si le nombre de conseils de discipline a beaucoup augmenté [...]. Nous souffrons d'une mauvaise image à l'extérieur mais en interne il y a du positif : nous sommes soutenus par la mairie, nous sommes bien équipés, nous avons de nombreux partenariats, des retours positifs d'anciens élèves. »

L'équipe enseignante présente la particularité d'être composée de 19 professeurs de lycée professionnel, sur 34 titulaires, âgés de plus de cinquante ans. Parmi eux, 16 ont accepté de participer à notre recherche : 10 hommes et 6 femmes (âge moyen : 55,13), 10 enseignent en disciplines professionnelles (dont 6 en GA) et les autres en disciplines générales (maths-sciences / lettres-histoire / anglais / éducation physique et sportive). Leur ancienneté dans le métier s'échelonne de 9 à 30 années (ancienneté moyenne : 20,6) et la majorité (9 sur 16) est présente dans l'établissement depuis plus de 8 années scolaires.

3. Résultats

Dans la présentation suivante des principaux résultats, nous nous attachons à identifier ce qui peut différencier, au moment de l'enquête, la diversité des dynamiques enseignantes au sein d'un même contexte d'exercice. Après avoir décrit les éléments structurants des parcours de ces enseignants (ainsi que ce qu'ils disent de leurs difficultés et de leurs réussites), nous nous attachons ensuite sur les façons dont ils qualifient et s'approprient les diverses réformes promulguées depuis une dizaine d'années, entre stratégies individuelles et stratégies collectives.

3.1. Les parcours des enseignants : entre difficultés et réussites

Assez communément pour des professeurs de lycée professionnel, 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'Éducation nationale (nous l'avons considérée à partir de trois années consécutives à temps plein). 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). La venue à l'enseignement professionnel s'est faite progressivement, par exemple en étant vacataire dans la formation pour adultes (AFPA³, GRETA⁴, service de formation interne à l'entreprise) ou en effectuant des remplacements à différents niveaux du système éducatif. De façon assez pragmatique, ils expliquent aussi leur bifurcation définitive par nécessité économique (contexte du chômage émergeant), par des événements de leur vie personnelle (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.). Le choix du lycée professionnel est aussi lié, pour quelques-uns, à l'obtention d'une allocation de préparation ou à la réussite à ce concours tenté parmi d'autres. Pour les autres c'est un choix plus affirmé en raison du profil des élèves ou pour valoriser sa propre expertise dans un domaine. Enfin, l'implantation dans l'académie actuelle, puis dans le l'établissement étudié 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.

³ AFPA : Association pour la formation professionnelle des adultes, devenue en 2017 Agence nationale pour la formation professionnelle des adultes.

⁴ GRETA : Groupements d'établissements publics de l'Éducation nationale qui interviennent dans la formation continue pour adultes.

Pour comprendre leur rapport au métier, 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 propos des professeurs se rejoignent, de façon massive, sur leurs rapports aux élèves, source d'épanouissement avec la réussite d'élèves fragilisés et, en même temps, source de désarroi en raison d'une « *dégradation* » des comportements nécessitant un engagement fort de soi pour tenir la classe et « *mettre les élèves au travail* ». Avec un même regard paradoxal, ils évoquent leur appartenance à des collectifs de travail au sein/en dehors de l'établissement, permettant soutien et mise en projet, tout en soulignant « *l'individualisme* » au sein de la profession et « *l'embarras à se positionner vis-à-vis de la difficulté/retrait de certains collègues* ». Le point saillant des reproches adressés à l'institution concerne finalement les missions dévolues aux enseignants : les professeurs ne comprenant pas, par exemple, l'injonction désormais récurrente de « *garder les élèves qui posent problème en cours, dans l'établissement* ». Cela contribue selon eux à dévaloriser la voie professionnelle. Pour autant, le sentiment de liberté (pour la préparation des cours, pour d'autres activités en dehors des horaires de présence dans le lycée ou bien encore en se positionnant comme « *interface avec le monde du travail lors des visites de stage* ») demeure prégnant et reste un atout pour durer. 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.

3.2. La réception des réformes : accords et tensions

Qu'il s'agisse des propos livrés lors des entretiens ou échangés de façon plus informelle à la suite d'une observation de cours, un sentiment d'insatisfaction prédomine : « *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 masque en réalité différentes demandes d'évolution. Au cours de la dernière décennie, la plus emblématique demeure 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 du rajeunissement des lycéens qui sont « *moins matures* », « *avec un moins bon niveau* », « *aux codes de comportement changés et difficiles à comprendre* ». Comparant à ce qu'ils avaient connu auparavant, ils dénoncent « *avoir moins de temps pour devoir faire plus avec des élèves moins mûrs* », rappelant que « *le bac pro avant se passait après deux années de BEP (brevet d'études professionnelles) et qu'il y avait de l'écémage !* »

Deuxième type de réforme évoquée : la rénovation de certains diplômes et en particulier, relatif à cet établissement, ceux de la filière du tertiaire administratif qui a donné naissance en 2012 au baccalauréat Gestion et administration (GA), issu de la fusion des baccalauréats Comptabilité et Secrétariat, devenus désuets au regard des compétences attendues par les structures employeuses. Cette transformation a été très décriée au niveau national, notamment par les organisations syndicales mettant en avant la perte de repères des professeurs spécialisés dans une discipline et devant désormais enseigner selon des scénarios professionnels plus complexes. Si immanquablement cette réforme a bousculé les pratiques pédagogiques et les gestes professionnels, elle a aussi été l'occasion d'un réengagement individuel et collectif – sur lequel nous reviendrons – notoire dans ce lycée qui compte, rappelons-le, sept professeurs concernés (dont six âgés de plus de cinquante ans). De façon transversale, d'autres changements ont été cités par exemple dans l'évaluation des apprentissages (mise en place du contrôle en cours de formation) ou avec la promotion du co-enseignement associant deux professeurs de disciplines différentes.

La troisième catégorie d'évocation des réformes est sans doute plus protéiforme et rassemble diverses décisions configurant différemment le parcours scolaire des élèves, comme la procédure informatisée d'affectation des élèves à l'issue de la troisième (Affelnet en 2008), la quasi-disparition du redoublement jugé inefficace (Loi d'orientation de 2013) 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 à plus de cohérence et d'égalité laissent un sentiment mitigé chez les professeurs, éprouvant en bout de chaîne une sorte de dé-
 possession (« *on ne peut plus choisir nos classes* ») et de mise en tension entre plusieurs logiques
 scolaires (par exemple, inclusion vs insertion, sélection vs massification).

Souvent pointée comme une difficulté pour durer dans le métier, la direction de l'établissement
 est ici épargnée par la critique, sans doute en raison de choix forts, déjà anciens, dans
 l'organisation des enseignements permettant le dédoublement de plusieurs cours de matières
 professionnelles (douze élèves en atelier). Ces compromis, fruits de négociations, offrent un
 « *confort de travail* » mais renforcent cependant « *une hiérarchisation des disciplines* » au détri-
 ment des enseignements généraux. Des désaccords perdurent au sujet des conduites à tenir
 avec des élèves perturbateurs ou peu investis : les enseignants estiment ne pas être soutenus
 lorsqu'ils renvoient un élève. Le cas de la tenue professionnelle, exigée un jour par semaine et
 plus ou moins respectée par certains lycéens, illustre les tensions avec la vie scolaire : faut-il ex-
 clure ou non d'un cours en cas de manquement à cette règle ?

De natures différentes, les réformes énoncées font l'objet de traitements différenciés avec plu-
 sieurs niveaux de traduction : l'individu, le collectif disciplinaire, les collectifs des différents pro-
 fessionnels, entre arbitrage de la direction et stratégies des acteurs.

3.3. Les stratégies individuelles et collectives des professeurs face aux réformes

Dans leur positionnement vis-à-vis des réformes, nous remarquons que les professeurs de notre
 établissement d'étude, exerçant de fait dans un même contexte, développent différentes straté-
 gies alliant dimensions individuelle et/ou collective, à l'interne et/ou à l'externe du lycée.

Avançant dans le métier, au fil des années, certains enseignants adoptent une posture de relati-
 visation (« *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* »), voire de désengagement partiel
 afin de limiter la charge mentale (« *personnellement j'évite au maximum les classes de troisième
 ou de seconde* », « *je ne suis plus prof principal* »). Cela peut cependant s'accompagner d'un nou-
 vel investissement en dehors du lycée, souvent vecteur d'une reconnaissance accrue par opposi-
 tion 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 déve-
 loppant un intérêt professionnel nouveau (« *je fais cours à l'IUT⁵* », « *j'ai pas mal d'heures en
 formation d'adultes au GRETA* »), un nouvel équilibre ainsi se fait jour.

Par ailleurs, il est possible de cartographier, à l'échelle d'un établissement, différents collectifs,
 constitués principalement autour des disciplines d'appartenance, qui permettent dans une lo-
 gique de don/contre-don, « *un soutien émotionnel* », la possibilité de « *faire des projets en-
 semble* » mais aussi de « *voir comment on va faire quand on nous demande ci ou ça* ». Aux
 marges de ces groupes, nous retrouvons un ou deux enseignants en souffrance (aux causes
 multifactorielles) ou, à l'inverse, comme c'est le cas avec le seul enseignant d'éducation physique
 et sportive parmi les participants de l'enquête, la coopération active au « *groupe départemental
 des profs d'EPS-LP* » qui permet « *de relativiser les échecs* », « *de se maintenir en forme et
 d'évoluer par l'autoformation [...], par exemple ayant de plus en plus de filles qui n'ont aucune ac-
 tivité physique, je me suis formé au Step [...]* ». Il ajoute que ce groupe est accompagné par
 l'inspecteur disciplinaire de référence, favorisant ainsi un travail d'appropriation des nouvelles
 exigences. De façon plus générale, nos déambulations dans le lycée confirment cette structura-
 tion des collectifs disciplinaires, via l'occupation des espaces, avec une démultiplication des
 « *salles de profs* », réparties en des lieux éloignés (atelier industriel, îlot central des salles du ter-
 tiaire administratif, gymnase, etc.).

⁵ Institut universitaire de technologie.

Enfin, revenons plus précisément sur la réforme du baccalauréat GA dont le processus de traduction est assez typique : dans un contexte peu favorable, malgré un constat partagé d'une mauvaise insertion des bacheliers, les sections comptabilité et secrétariat ont été fondues au profit de compétences transversales nécessitant un changement important des pratiques professionnelles. Une des enseignantes concernées, comptable de formation, témoigne de ses « *craintes 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'interaction 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.* » 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, permettant une complémentarité. La mise en place des duos, selon des logiques affinitaires, a pu cependant parfois fragiliser la démarche.

4. Discussion et conclusion

Que deviennent les réformes initiées en différents lieux du système éducatif, au fur et à mesure de leur accumulation à l'échelle d'un établissement et à l'échelle d'un individu enseignant ? Cette question, entre autres, nous a conduit à mener une enquête ethnographique dans un lycée professionnel industriel et tertiaire, présentant la particularité d'être animé par une équipe éducative dont la majorité des titulaires a plus de cinquante ans. Dans un même contexte d'exercice, celui d'un établissement marqué par la grande difficulté scolaire et sociale mais bénéficiant d'équipements de travail très adaptés, le premier constat largement partagé est celui d'une frénésie d'injonctions au changement donnant lieu à l'expression d'une plainte récurrente exprimant « *un métier de plus en plus difficile* » et « *un manque de reconnaissance* ». Il est à noter que ce malaise ambiant ne diffère pas de celui véhiculé par le reste du corps enseignant, de la maternelle au supérieur. Notre enquête montre cependant que toutes les réformes, nombreuses depuis plus d'une décennie, ne sont pas identiques dans les discours des enseignants et n'ont pas fait l'objet d'un même traitement. Reprenant à notre compte les éléments structurants de la sociologie de la traduction, il est possible notamment, avec l'exemple de la rénovation du baccalauréat GA, de voir comment un processus, à la fois individuel et collectif, s'appuyant sur différents acteurs (groupe national, inspecteur et formateurs académiques, équipe disciplinaire de l'établissement, etc.), différents dispositifs (formation, vidéos, site dédié, travail en binôme, dédoublement des cours, etc.) et divers objets (salles équipées à la manière d'un service administratif, entreprise fictive, etc.) a pu, in fine, enrôler « *élèves et collègues* ». Ce résultat n'est en rien définitif, car d'une part, il pourrait gommer, 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 transformations demeurent fragilisées par le profil des élèves et leur orientation scolaire, souvent faite par défaut.

La réception et l'interprétation des réformes ne sont pas anodines dans les reconfigurations des dynamiques professionnelles. Du point de vue des parcours, la principale période étudiée (depuis 2009) a enregistré peu de mobilité (changement d'établissement ou de fonction) chez les enseignants. Cette stabilité s'explique à la fois par la rareté de postes disponibles, l'impression que « *ce ne sera pas mieux ailleurs* » mais aussi par des conditions de travail (matériel, collègues, accès) jugées satisfaisantes dans ce lycée. Si 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. La vie personnelle, avec ses contraintes et ses ressources (assez caractéristiques de l'âge de la population enquêtée) compte également dans cette phase de la carrière.

Du point de vue de la professionnalité, la première carrière 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. 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.

Une dernière remarque, d'ordre plus général : en filigrane de notre réflexion, il est possible de lire la méconnaissance de la voie professionnelle par les autres acteurs du système éducatif. Cette fragmentation pèse aussi sur les dynamiques enseignantes à l'échelle d'un établissement.

Références

BOUCHETAL Thierry (2017), « Les professeurs des écoles en cours de carrière : épreuves et temporalités du métier », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, n° 3/50, p. 11-29.

BUISSON-FENET Hélène & REY Olivier (2016), *Le lycée professionnel, relégué et pourtant avant-gardiste*, Lyon, ENS Éditions.

CALLON Michel (1986), « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de St-Brieuc », *L'Année sociologique*, n° 36, p. 169-208.

HUBERMAN Mickaël (1989), « Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision », *Revue française de pédagogie*, n° 86, p. 5-16.

JELLAB Aziz (2017), *Enseigner et étudier en lycée professionnel aujourd'hui*, Paris, L'Harmattan.

LANTHEAUME Françoise & SIMONIAN Stéphane (2012), « La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit ? », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, n° 3/45, p. 17-38.

LANTHEAUME Françoise, BESSETTE-HOLLAND Françoise & COSTE Sabine (2009), « Les inattendus des réformes : hybridation et construction de normes locales. Exemple des lycées professionnels », *Spirale*, n° 43, p. 105-115.

LAPOSTOLLE Guy & GENELOT Sophie (2015), « Petite histoire d'une expérience innovante dans l'académie de Dijon : du rôle du chef d'établissement dans la naissance, l'installation et la diffusion d'une pratique de "classes sans note" (2006 à 2014) », *Spirale*, n° 55, p. 3-16.

MAILLARD Fabienne (2017), « Les évolutions de l'enseignement professionnel depuis 1985 : entre innovations et ruptures », *Le français aujourd'hui*, n° 199, p. 17-26.

MARCHIVE Alain (2012), « Contrôle et autocensure dans l'enquête ethnographique. Pour une éthique minimaliste », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, n° 4/45, p. 77-94.

TANGUY Lucie (2000), « Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : un siècle en perspective », *Revue française de pédagogie*, n° 131, p. 97-127.

TROGER Vincent, BERNARD Pierre-Yves & MASY James (2016), *Le bac pro, impasse ou seconde chance. Les lycées professionnels à l'épreuve des politiques éducatives*, Paris, Presses universitaires de France.

VATIN François (2008), *Le travail et ses valeurs*, Paris, Albin Michel.