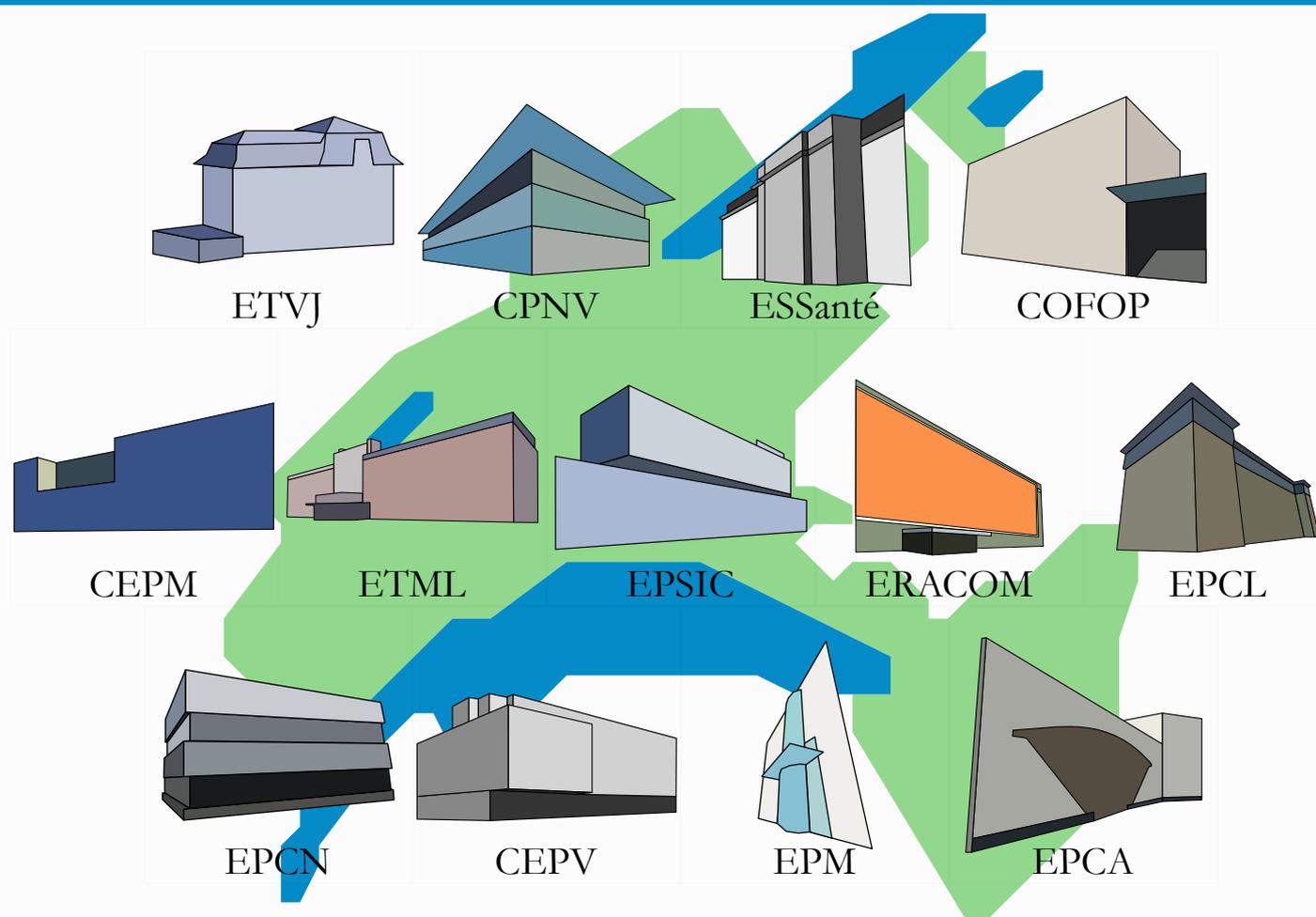


Synthèse



Les identités professionnelles des enseignant.e.s de la Formation Professionnelle Initiale vaudoise

Rapport de recherche présenté par
Farinaz Fassa et Simon Dubois
avec la collaboration de
Matilde Wenger et Jean Ceppi

Lausanne, Avril 2019

Introduction

La recherche sur les identités professionnelles des enseignant.e.s des établissements professionnels vaudois a été réalisée pour répondre à un mandat confié par la Direction Générale de l'Enseignement postobligatoire (DGEP) à Prof. F. Fassa au printemps 2015¹.

Le mandat confié montre l'intérêt porté à la Formation professionnelle initiale (FPI) par la Division générale de l'enseignement postobligatoire (DGEP) et le Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture (DFJC).

La Conseillère d'État en charge de l'éducation et de la formation dans le canton de Vaud, Mme Cesla Amarelle, en a fait une de ses priorités, sa place ayant été décrite comme centrale par le programme de législation du Gouvernement vaudois afin de maintenir et de développer la cohésion sociale et la qualité de vie des vaudoises et des vaudois. Les actions prévues en ce domaine sont nombreuses. Elles concernent avant tout les publics potentiels ou actuels de la formation professionnelle et les partenaires du monde des entreprises. Mais elles visent aussi à « Promouvoir l'égalité des chances entre les femmes et les hommes dans la formation et le marché du travail dans le secteur privé comme public » (Programme de législation du Conseil d'Etat, 2017 -point 1.10, *Ibid.* p. 19)

Fort.e.s de notre conviction qu'une meilleure connaissance des acteurs et actrices de terrain favorise la prise de décisions politiques, notre travail s'est dédié à comprendre qui sont les enseignant.e.s qui travaillent dans les établissements de la FPI vaudoise. Mieux les connaître, savoir quels types de parcours ils et elles ont accomplis, comment ils et elles perçoivent leurs missions formatrices et leurs élèves nous a semblé nécessaire afin de mieux cibler les actions à mettre en œuvre pour que l'ensemble des élèves de la scolarité obligatoire, y inclus « les élèves en situation de difficulté », puisse trouver des perspectives épanouissantes grâce à la FPI et que l'égalité entre les filles et les garçons y soit plus réelle. Cet objectif semble d'autant plus important que la proportion de jeunes sans formation achevée au niveau du secondaire postobligatoire est plus élevé dans le canton de Vaud qu'en moyenne nationale : 15.2% contre 9.1% (en 2015)².

Nous espérons que ce résumé pourra y contribuer. Etant donné que le rapport de recherche est dense, nous souhaitons, au travers de ces quelques pages synthétiques, mettre à disposition les principaux résultats de la recherche que nous avons menée sur un terrain particulièrement complexe. Cette complexité est en partie due au fait que la formation professionnelle se transforme profondément depuis deux décennies, tout comme mue le paysage de la formation helvétique, mais elle est aussi due aux caractéristiques elles-mêmes de la formation professionnelle initiale.

Aussi un certain nombre de questions restent-elles ouvertes, qui tiennent aux capacités d'anticipation et d'adaptation de ce système tripartite. Notre travail ne pourra bien évidemment pas y répondre de manière globale, mais il vise à jeter un peu de lumière sur ce qui se déroule

¹ Cette recherche a également bénéficié du soutien financier du Pole National de recherche LIVES, que nous souhaitons remercier pour cette aide. Les échanges que nous avons eus avec des collègues de LIVES ont contribué à nos analyses et réflexions et nous leur en sommes reconnaissant.e tout comme nous remercions très vivement tous les enseignant.e.s et directeurs.trices qui ont participé à cette recherche et nous ont offert de leur temps et de leur expertise. Monsieur Simon Dubois a collaboré à cette recherche pour toute sa durée et il a mené une partie des entretiens sur lesquels s'appuie ce travail. Mme Matilde Wenger a elle aussi collaboré à cette recherche, concentrant ses analyses sur une partie du questionnaire et M. Jean Ceppi nous a aidé en transcrivant nombre des entretiens et en mettant en page ce rapport.

²<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/indicateurs/certification-degre-secondaire.assetdetail.4302032.html>

dans l'un de ses pendants, les établissements publics de la FPI. Partant de l'étude des enseignant.e.s, il propose quelques pistes de réflexion pour mieux saisir les défis que les experts de l'OCDE relevaient en 2013. Ils notaient en effet que, malgré les nombreuses passerelles permettant de poursuivre une formation professionnelle initiale plus avant, la formation générale de base constituait un enjeu fondamental et se révélait souvent insuffisante pour faire face à des exigences importantes en termes de littératie et de numératie (Fazekas et Field, 2013).

Objectifs

La recherche internationale a souligné l'importance des formateurs et formatrices et celle des enseignant.e.s dans le processus de la formation professionnelle initiale (FPI). Elle a mis en évidence leurs fonctions d'agent.e.s de socialisation et le rôle qu'ils et elles jouent, parfois de manière inconsciente, auprès des jeunes dont ils et elles ont la charge.

Notre travail visait à répondre aux questions de recherche suivantes :

1. Qui sont les enseignant.e.s qui travaillent dans les établissements de la formation professionnelle et des écoles de métier du canton de Vaud ? Quelles sont leurs trajectoires de formation et de profession ? Existe-t-il, au sein de ce corps enseignant lémanique, des lignes de fracture séparant les enseignant.e.s des branches de métier des enseignant.e.s des branches générales ?
2. Quelles sont les différentes dimensions liées à leurs activités professionnelles pertinentes dans les définitions identitaires qu'ils et elles donnent d'eux-mêmes ? S'agit-il prioritairement ou non d'éléments s'attachant à un métier autre que l'enseignement et si oui, comment ces différents éléments s'articulent-ils entre eux ? S'agit-il ou non d'éléments liés à un certain type de formation ou encore à certains types de rapports aux savoirs ?
3. Les rapports aux différents types de savoirs enseignés (savoirs de métier et savoirs scolaires) dans les établissements professionnels varient-ils selon que les enseignant.e.s prodiguent des savoirs théoriques liés au métier ou à la culture générale ? Si des variations existent, de quels types sont-elles, quelles sont leurs ampleurs ? Quels effets ont-elles sur l'image que ces professionnel.le.s se font des savoirs dont les apprenti.e.s doivent être dotés pour entrer dans la vie active ?

Fort.e.s de ces constats, et conformément à la littérature sur les trajectoires de vie et à leurs liens avec les trajectoires professionnelles (Abbott 2001 ; Elder 1985 ; Fejes et Andersson, 2008 ; Joye et Bergmann, 2004 ; Levy 1991 ; Levy et al. 2005 ; Nyström, 2008), à celle qui traite des enseignant.e.s (Berger et d'Ascoli, 2012a ; Bucher et Nicolet, 2003 ; Cattonar, 2001 ; Farges, 2011 ; Gohier et al. 2001 ; Jellab, 2005a, 2005b) et au cadre théorique construit par les travaux de Dubar et les études genre, **nous faisons l'hypothèse générale que le corps enseignant de la FPI est d'autant plus hétérogène que les branches enseignées dans les établissements de la FPI sont des branches de métier ou des branches scolaires, qu'elles induisent des représentations différentes des types de savoirs et de leurs hiérarchies et que les parcours professionnels et privés des enseignant.e.s de ces deux groupes de « disciplines » diffèrent en raison des dispositifs institutionnels et règlementaires.**

Les dynamiques identitaires qui se jouent au sein de ce segment des professions enseignantes sont ainsi tout à la fois les résultantes d'une part des parcours de vie et de formation de ces professionnel.le.s (les identités héritées) et de l'autre du contexte dans lequel elles et ils travaillent. Ce dernier participe en effet du modelage des transactions (biographiques et objectives) et il induit des processus transitionnels guidés par des images variables de la bonne professionnalité (les identités visées), puisqu'il est générateur de reconnaissance par différents types d'autrui.

Ces divers éléments nous ont conduit.e.s à formuler les sous-hypothèses suivantes :

1. les parcours de vie et de formation des enseignant.e.s de la FPI exercent une influence tant sur les représentations des savoirs nécessaires au plein exercice d'un métier et de la citoyenneté que sur les pratiques professionnelles des enseignant.e.s ;
2. les trajectoires de vie et de formation des enseignant.e.s sont marquées par leurs diverses appartenances sociales, les manières dont se combinent l'origine sociale et le sexe jouant notamment des rôles non-négligeables en raison de la féminisation (partielle) du corps enseignant du degré post-obligatoire impliquée par les réformes de la formation professionnelle initiale ;
3. du fait de l'existence d'au moins deux types d'expérience concernant les savoirs et savoirs-faire, au moins deux "types" d'identité professionnelle coexistent en FPI (les enseignant.e.s des branches de métiers et les enseignant.e.s des branches "scolaires" et générales);
4. les différences existantes au sein de ce corps enseignant influent sur leur processus de socialisation professionnelle et sur l'intégration d'une norme collective quant aux visées de la formation professionnelle initiale (FPI) et aux savoirs dont les apprenti.e.s doivent être doté.e.s pour parvenir à intégrer durablement le marché du travail et à jouer à part entière leur rôle de citoyen.ne.s.

Ces sous-hypothèses ont été testées dans un cadre sociologique et nous nous fonderons en partie sur la littérature traitant de la construction des identités professionnelles telles que Dubar (1990, 1991, 1992, 1998, 2000 et 2007) les définit. L'insistance mise par cet auteur sur l'importance des transactions entre le groupe défini et les groupes qui lui attribuent une définition exige toutefois que le contexte dans lequel ces processus prennent place soit évoqué. Ce point nous a fait considérer de manière particulière le poids des réformes et des structures institutionnelles de la FPI.

Le propos de Dubar est orienté par deux axes principaux : d'une part un axe synchronique qui oppose des structures objectives et des subjectivités dans un espace donné (« la société française »); d'autre part un axe diachronique (ou temporel) qui situe des évolutions macrosociologiques, notamment économiques et technologiques, et leurs effets sur la façon dont les individus agissent et interagissent (et rétroactivement sur l'organisation et la vie sociale). L'ensemble des analyses de cet auteur concerne donc les formes de reconnaissances inter-individuelles et sociales dominantes et c'est en ce sens qu'il nous a semblé particulièrement pertinent.

S'inspirer de ses travaux nous a fait systématiquement considérer les manières dont s'articulent les identités héritées du passé aux façons dont les personnes vivent leur métier et constituent des collectifs de travail. Cette réflexion n'a pu se faire qu'en mettant à jour les référents présents et absents qui définissent les images de ce qu'il convient de faire pour former des apprenti.e.s aptes à s'intégrer, professionnellement mais aussi socialement.

Des identités en contexte

La littérature portant sur les « identités professionnelles » relève ainsi que la définition que les membres d'un groupe professionnel se donnent d'eux-mêmes dans le champ du travail est tributaire de celles qui les définissent de l'extérieur (Dubar et al. 2011).

L'accent est ainsi mis sur les changements qui se produisent à travers le temps, insistant tout à la fois sur l'influence du passé sur le présent (les identités héritées) à un niveau individuel mais aussi à un niveau collectif. Les auteurs qui ont travaillé sur cette question dans la formation professionnelle ont toutefois aussi noté l'influence du contexte dans lequel vivent et travaillent les personnes (Jellab, 2005a, 2005b). Ce contexte, que nous pourrions appeler « étroit », est rattaché à des forces et des tendances qui dépassent les acteurs et modifient par exemple la marge d'action

Méthodologie et populations

Un design de mixed methods a été choisi pour mener cette recherche, qui allie enquête par questionnaire et entretiens individuels et collectifs. L'approche quantitative visait à construire une image globale des caractéristiques des enseignant.e.s de la FPI et des représentations qui organisent leurs opinions à propos de leur métier. Elle avait donc prioritairement un objectif descriptif permettant de mieux connaître ce segment de la population enseignante vaudois.

La partie qualitative de la recherche visait quant à elle à mieux saisir les articulations fines qui associent modes de professionnalité, parcours et constitution de groupes identitaires spécifiques.

Le questionnaire a été envoyé en février 2016 à l'ensemble des personnes travaillant dans les 13 établissements de la FPI –N=1290 ; il a nous a permis de récolter les réponses des 484 personnes, dont 183 femmes (37.8% des répondant.e.s) qui ont accepté de se plier à ce long exercice (37.5% des personnes contactées).

Cet instrument est constitué de six parties de base (A. Situation professionnelle actuelle ; B. Données personnelles et vie familiale ; C. Conditions d'exercice de la profession d'enseignant ; D. Perception de la profession ; E. Gestion du temps professionnel ; F. Temps privés), et il comprenait en outre un module additionnel et facultatif qui traitait les trajectoires professionnelles et de formation (G. Trajectoires professionnelles et de formation). De manière prévisible, la longueur et la complexité de l'instrument ont mené à une attrition relativement élevée lorsqu'on considère la partie facultative (N=203).

Répondre à ce questionnaire demandait un fort investissement de la part des répondant.e.s et le taux de réponses peut être considéré comme très satisfaisant, et ceci d'autant plus que le nombre de personnes (N=139) souhaitant poursuivre leur collaboration avec nous par un entretien était notable (plus de 20% des personnes ayant répondu au questionnaire). L'échantillon des répondant.e.s est significatif en ce qui concerne le sexe des personnes, mais des biais ont été constatés quant aux statuts représentés qui atteignent des disproportions importantes lorsqu'on les considère dans chacun des établissements. Ils limitent la portée généralisatrice de nos investigations qui se sont de ce fait volontairement concentrées sur la comparaison des deux sexes. Cette caractéristique permet par ailleurs de clarifier en partie les liens entre dynamiques identitaires, statuts et publics puisque les femmes et les hommes ont globalement des parcours de formation et d'emploi contrastés.

C'est dire à quel point les entretiens collectifs et individuels menés du printemps à l'automne 2017 ont été utiles. Ce n'est que grâce à ce type de données que nous avons pu atteindre le cœur de notre sujet.

Annoncés comme portant prioritairement sur les « plaisirs et difficultés du métier d'enseignant de la FPI », ils se sont déroulés en suivant un canevas pré-établi par les chercheur.euse.s. Ce dernier a, dans tous les cas, permis d'évoquer les parcours professionnels et parfois privés des personnes que nous avons sélectionnées (N=36) parmi les personnes volontaires pour participer à un entretien. L'ensemble des entretiens a été retranscrit, et des analyses de contenu comme de structure ont été menées sur ce matériau textuel qui a livré moult nuances quant à l'ambivalence qui est au cœur de la FPI et des dynamiques identitaires étudiées.

La sélection des personnes interviewées s'est faite en tenant compte du sexe, du statut professionnel, des types de formations effectuées et des enseignements donnés. Les proportions par sexe et par statut sont très proches de la population globale sur laquelle porte la recherche.

Enfin, les informations que nous avons recueillies auprès des enseignant.e.s ont été complétées tant par les entretiens que nous avons menés avec les directions (N=13) que par la lecture des documents officiels produits par le Canton et la Confédération sur la FPI.

Résultats globaux

Les analyses statistiques ont permis d'établir certaines des caractéristiques des enseignant.e.s mais elles se sont heurtées à la diversité des parcours qui mènent vers ce métier en FPI et n'ont pu que très partiellement éclairer les sens que les enseignant.e.s donnent à l'emploi dans ce segment des professions enseignantes. Ce résultat est en soi intéressant car il montre que le « compromis » qui, selon Bonoli (2016) caractérise la mise en place et le développement de la FPI s'est en effet révélé très actif au cœur même des établissements professionnels dans lesquels enseignent nos enquêté.e.s. Cet auteur a montré dans une perspective socio-historique que la FPI suisse s'est bâtie sur la collaboration, parfois difficile, entre les organisations professionnelles et les cantons. De manière simplificatrice, les premières ont souhaité saisir la période post-scolaire pour former des travailleurs.euses nécessaires au fonctionnement et à la rentabilité de domaines professionnels distincts alors que les seconds ont eu à cœur de fournir aux jeunes des formations qui leur garantissent une inscription sociale stable, évite les troubles et permette à la société helvétique de se développer économiquement. Répondre aux demandes de ces deux sphères peut réveiller des tensions. Et l'originalité de la FPI helvétique pourrait bien être selon Bonoli dans la gestion consensuelle des tiraillements inévitables qui sont occasionnés par la tentative de faire concilier les valeurs de la cité industrielle et celles de la cité civique (Boltanski et Chiapello, 1999).

Nous avons constaté que les établissements de la FPI vaudoise sont travaillés par ces tensions et que la gestion des tiraillements qu'elles occasionnent passe par la recherche constante de difficiles équilibres pour répondre à des demandes émanant d'acteurs institutionnels différents. L'engagement très intense de la très grande majorité des personnes rencontrées a ainsi pour objectif de parvenir à satisfaire les demandes provenant du monde du travail (socialisation aux exigences du salariat) et de ses secteurs particuliers (acquisition des savoirs de métiers) ; celles des jeunes adultes eux-mêmes et de leurs familles (obtenir une formation qui permettent l'insertion professionnelle et qui offre la garantie d'un bon emploi) ; mais aussi celles de l'Etat et du monde éducatif (former des citoyen.ne.s responsables et actifs.ves).

En tension, elles ont contribué à construire au fil du temps une « figure ambiguë de l'apprenti.e » (Bonoli, 2017), qui se réfère à la fois à l'idée de travailleur.euse, d'apprenant.e et de jeune. Une telle ambivalence, stabilisée dans la loi de 1930, constitue, selon Bonoli, une des clés du succès de l'apprentissage en Suisse et nous avons pu y déceler la raison principale de la complexité de notre travail. Les analyses effectuées ont ainsi finalement montré que la recherche de ces équilibres fragiles est non seulement le principe organisateur de chacun des établissements professionnels dans lesquels travaillent les enquêté.e.s, mais elles ont aussi révélé qu'elle est à la source de dynamiques identitaires en permanentes recherches d'équilibres de la part des individus sous enquête. Or, elles renvoient à des « autrui significatifs » très différents selon que les établissements sont des écoles à plein temps ou non, selon qu'ils forment à des métiers techniques, sociaux ou du commerce ou qu'ils soient polyvalents, selon qu'ils incluent des préapprenti.e.s ou des étudiant.e.s des écoles supérieures, etc. A ces caractéristiques qui tiennent aux métiers eux-mêmes et aux publics qui fréquentent telle ou telle école, il faut ajouter la taille, la situation géographique, les caractéristiques démographiques des corps enseignant.e.s et finalement les styles de gouvernance des directions. Le point de rencontre de ces éléments varie d'un établissement à l'autre et tous peuvent être considérés en cela comme les témoins les plus fiables du « compromis » évoqué par Bonoli.

Il n'est dès lors pas surprenant que cette ambivalence soit non seulement présente dans les établissements de la FPI mais aussi qu'elle se soit révélée comme la caractéristique première des dynamiques identitaires des enseignant.e.s de la FPI vaudoise. C'est notamment ce qui apparaît lorsque sont entendus les discours de nos interlocuteurs.trices et les référents multiples quant aux « autrui significatifs » dont ils et elles attendent reconnaissance. Leurs transactions objectives sont ainsi plus complexes que celles qui mettent ordinairement les enseignant.e.s aux prises avec

leur employeur, leurs élèves et le discours social, car s’y ajoute le regard porté par les membres des milieux professionnels.

Quelques éléments sur la FPI

Présenter brièvement la situation actuelle en ce qui concerne la Formation professionnelle initiale (FPI) semble nécessaire avant que nous fassions part des résultats plus précis auxquels cette recherche a abouti. Les dynamiques identitaires sont en effet incompréhensibles sans tenir compte des contextes dans lesquels les sujets que nous étudions travaillent et interagissent. Ils participent de façon importante aux manières dont chaque enseignant et enseignante se définit et comprend ses missions professionnelles. Nous ne rappellerons que très brièvement ici les éléments qui sont intervenus dans les transformations de la FPI et qui ont directement ou indirectement touché les enseignant.e.s que nous étudions.

Les réformes

La FPI a été le chantier de nombreuses réformes durant ces vingt-cinq dernières années qui visent à faire face à une complexité accrue et à une flexibilisation des demandes du marché de l’emploi. La maîtrise des langues étrangères est par exemple de plus en plus affirmée comme une nécessité pour tous et toutes. Il en est de même en ce qui concerne la nécessité de constituer des dispositions pour continuer d’« apprendre à apprendre », notamment par la maîtrise des technologies de l’information et de la communication (Fassa, 2002, 2005). L’une des conséquences de ces changements réside selon Masdonati et al. (2007) dans une augmentation générale des exigences de connaissances et de compétences, qui touche aussi bien aux publics de la formation professionnelle qu’aux personnes qui y travaillent.

L’introduction de la Maturité professionnelle en 1995 (qui concerne aujourd’hui plus de 12% des personnes effectuant une FPI), la réorganisation de la formation tertiaire avec la mise en place des Hautes écoles pédagogiques dès les années 1990 et des Hautes écoles spécialisées (au tournant du siècle), la tertiarisation de la formation enseignante comptent au nombre des changements structurels qui affectent la FPI vaudoise (Lehmann et al., 2006 ; Ambühl & Stadelmann, 2010, 2011) et les enseignant.e.s qui y travaillent.

La loi sur la formation professionnelle (LFPr), entrée en vigueur en 2004, régleme la formation professionnelle et la « formation des responsables de la formation professionnelle » (Confédération suisse, 2002, chapitre 6, art. 45-48). Son ordonnance d’application (Confédération Suisse, 2003) précise ces différentes exigences en fixant les diplômes qui attestent des compétences requises et les formations qui y préparent. Mais la mise en œuvre de la LFPr est laissée aux cantons, notamment en ce qui concerne la formation des enseignant.e.s et maîtres.ses professionnel.le.s dont les compétences doivent toutefois répondre aux demandes fédérales.

La situation vaudoise

Les enseignant.e.s vaudois travaillant dans les treize établissements où nous avons enquêté sont soumis à la loi sur le Personnel de l’Etat de Vaud et sont classés selon les critères établis par DECFO-SYSREM. Ils et elles sont colloqué.e.s dans cinq groupes différents dont les descriptifs de poste montrent qu’ils exigent des diplômes différents pour des charges et des salaires qui varient également :

- les Maîtres.ses d’enseignement professionnel (MEP) 1 qui forment à la pratique professionnelle et/ou enseignent les branches professionnelles spécifiques, sont issu.e.s de la voie de la Formation professionnelle supérieure (FPS), ils et elles doivent avoir un brevet fédéral, un diplôme d’école supérieure (ES) ou un diplôme fédéral supérieur (anc. maîtrise fédérale)

- les MEP 2 et les MEP 3 qui donnent également les branches spécifiques de la profession et qui détiennent pour les premiers.ères un Bachelor (BA) d'une Haute école spécialisée (HES) et pour les second.e.s un Master (MA) de cette filière de formation supérieure ;
- les Maîtres.ses d'enseignement postobligatoire (MPost) qui enseignent dans les classes de Maturité professionnelle (FPI et gymnase) et donnent des branches scolaires et/ou les branches de culture générale à des apprenti.e.s briguant tant des Attestations fédérales de formation professionnelle (AFP) que des Certificats fédéraux de capacité. Ils et elles doivent disposer d'un MA académique dans la branche qu'ils et elles enseignent ;
- Les Chargé.e.s de cours qui enseignent plus ponctuellement en FPI.

L'ensemble de ces enseignant.e.s doit en outre avoir effectué une formation pédagogique dans l'un des deux établissements que sont l'Institut fédéral de formation professionnelle (IFFP) et la Haute école pédagogique de Lausanne (HEP-L). L'IFFP s'adresse aux enseignant.e.s qui viennent du monde des métiers et des HES et la HEP prodigue des cours aux universitaires qui sont seul.e.s autorisé.e.s à enseigner dans les classes de maturité et doivent avoir préalablement obtenu un MAS académique. Ces enseignant.e.s sont également habilité.e.s à enseigner les branches pour lesquelles ils et elles ont été diplômé.e.s dans les gymnases ; les établissements de la formation post-obligatoire généraliste (gymnases) constituent donc une alternative professionnelle aux détenteurs.trices d'un MA universitaire qui se destinent à l'enseignement.

La HEP forme également les enseignant.e.s (MAS en enseignement pour le degré secondaire II) aptes à donner les branches de culture générale aux élèves de la FPI.

En ce qui concerne les apprenti.e.s, plusieurs modalités de formation sont offertes : la formation duale, qui repose sur une alternance hebdomadaire de journées passées en entreprise et en école ; elle regroupe la plupart des jeunes en FPI (82.4% selon l'OFS en 2017). La formation en école à plein temps se réalise en général dans les écoles de métier, mais une partie des apprenti.e.s de commerce et des assistant.e.s socio-éducatifs.ves fréquente les gymnases vaudois dans lesquels ils et elles effectuent leur scolarité. Outre cette particularité, le canton de Vaud est l'un des cantons dans lesquels la part des jeunes se dirigeant vers la FPI est inférieure à la moyenne nationale, la proportion des personnes effectuant leur formation dans des établissements scolaires qu'ils et elles fréquentent à plein temps (17.7%) étant par contre supérieure.

Les établissements

Les treize établissements dans lesquels nous avons mené l'enquête dépendent du DFJC. Ils constituent une très large part des établissements publics et subventionnés de la FPI. Leurs caractéristiques sont très variables de même que les publics qu'ils accueillent. Dans certains d'entre eux tous les degrés de la FPI sont représentés (du préapprentissage à l'École supérieure) et la formation est offerte sous les deux modalités que sont l'école à plein temps et les cours théoriques pour l'apprentissage en alternance. D'autres accueillent seulement des élèves en voie duale ou à plein temps. Certains offrent une large palette de formations, répondant ainsi à une demande locale, alors que d'autres sont organisés autour de pôles de compétences.

Figure 2 : Modalités de formation offertes par les établissements sous enquête (source direction et recherche internet – actualisation octobre 2018)

	AFP	CFC dual	CFC école	Maturités professionnelles	Formation ES
CEPM (Centre d'enseignement professionnel de Morges)	X	X	–	X	X
CEPV (Centre d'enseignement professionnel de Vevey)	X	X	X	X	X
COFOP (Centre d'orientation et de formation professionnelle)	X	–	X	–	–
CPNV (Centre professionnel du nord vaudois)	X	X	X	X	X
EPCA (Ecole professionnelle du Chablais)	X	X	–	X	–
EPCL (Ecole professionnelle commerciale de Lausanne)	X	X	–	X	–
EPCN (Ecole professionnelle commerciale de Nyon)	X	X	–	X	–
EPM (Ecole professionnelle de Montreux)	X	X	–	–	–
EPSIC (Ecole professionnelle Lausanne)	X	X	–	X	–
ERACOM (Ecole romande d'art et communication)	X	X	X	X	X
ESSanté (Ecole supérieure de santé)	–	X	X	X	X
ETML (Ecole technique et des métiers - Lausanne)	X	–	X	X	X
ETVJ (Ecole technique de la Vallée de Joux)	X	X	X	X	X

L'ensemble de ces caractéristiques crée une palette de conditions très différentes tant en ce qui concerne l'emploi que les recrutements en personnel. Elles ont des conséquences sur la sexuation des établissements et les statuts des enseignant.e.s.

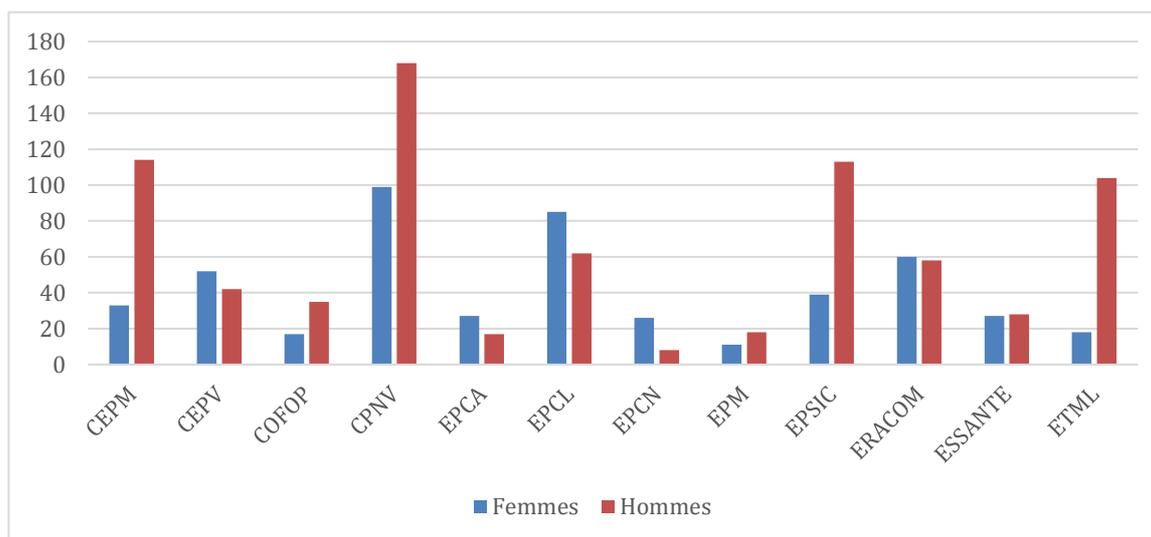
Chacun des centres se distingue toutefois suffisamment des autres pour que les tentatives comparatives soient peu pertinentes et l'on peut d'ores et déjà dire que le corps enseignant de la FPI ne peut de ce fait constituer un corps professionnel homogène.

Les références sont en effet très différentes puisque la FPI fait coexister des écoles de très grande taille et très polyvalentes (comme le CPNV et l'EPSIC) avec des établissements beaucoup plus petits et dans lesquels seul un domaine de métier est enseigné (comme l'EPCN ou l'ESSanté). Ces contextes créent des conditions d'emploi très différentes et dessinent des problématiques décrites comme très spécifiques par les directions et les enseignant.e.s que nous avons rencontré.e.s. Les remarques faites sur le métier enseignant ont en effet souvent été précédées par un préambule disant « Dans mon domaine », « dans mon école » ou encore « dans mon métier/ma branche ».

Qui sont les enseignant.e.s de la FPI ?

Selon les informations fournies par la DGEP, le corps enseignant de la FPI est principalement masculin (60.5% des enseignant.e.s sont des hommes), mais cette caractéristique ne touche pas tous les établissements de manière égale ; ainsi, l'on compte plus de 70% d'hommes dans certains d'entre eux (CEPM, EPSIC et ETML) alors que les écoles de commerce emploient au contraire une plus grande proportion de femmes, leur proportion n'excédant 70% que dans l'une d'entre elles (EPCN).

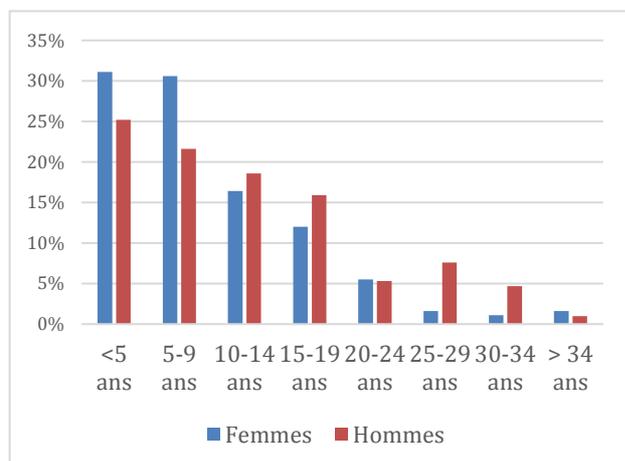
Figure 3 : Etablissement et sexe (données de la DGEP, février 2016 – en nombre)



Si la proportion entre les sexes est représentative de la population de référence (N=1290), cela n'a malheureusement pas été le cas ni lorsqu'on ventile les répondant.e.s dans leurs établissements ni lorsqu'on tient compte de leurs statuts. Par comparaison avec la réalité, les MPost sont sous-représenté.e.s d'environ 12.2% et les chargé.e.s de cours de 4.3%. Les enseignant.e.s professionnel.le.s sont en revanche sur-représenté.e.s, Les MEP 1 de 7.6%, les MEP 2 de 6.6% et les MEP 3 de 2.3%.

Ces précautions étant prises, nous constatons une féminisation dans la population de notre échantillon. Les femmes sont sur-représentées parmi les personnes engagées dans les dix dernières années puisqu'elles forment 44.5% des personnes embauchées entre 2007 et 2016, mais ce rééquilibrage provient avant tout de l'arrivée en FPI de femmes diplômées des HEU (35.4% de celles qui sont récemment devenues enseignant.e.s en FPI sont détentrices d'un Master, respectivement 28.4% des hommes).

Figure 4 : Ancienneté et sexe



Cette féminisation (Fassa, 2016) appelle des commentaires car elle reflète bien les transformations que la FPI a subies ces dernières décennies.

Les Maturités professionnelles se sont développées et les personnes qui sont habilitées à enseigner dans ces classes sont prioritairement des diplômé.e.s des HEU, parmi lesquel.le.s une féminisation a aussi été constatée.

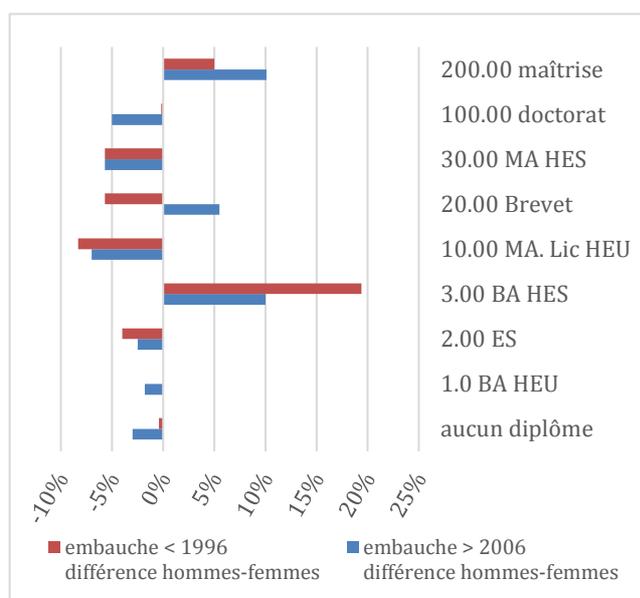
Elle a aussi pour conséquence que les femmes enseignant.e.s de la FPI sont en

moyenne plus jeunes que les hommes de plus de deux ans (44.9 ans pour les femmes et 47.2 ans pour les hommes) mais elle se traduit surtout par le fait qu'elles constituent près de 60% (58.5%) des enseignant.e.s de moins de 35 ans (alors que leur proportion n'est que 31.1% pour les 45-54 ans).

Elle s'accompagne d'une transformation de l'origine sociale globale des personnes travaillant en FPI puisque les femmes proviennent plus souvent que les hommes de familles dont les pères occupaient des positions dirigeantes ou d'encadrement : 51.2% d'entre elles sont originaires de ce type de famille alors que ce n'est le cas que pour 40% des hommes. Ces éléments ont comme conséquences que 60% des hommes enseignant sont dans des trajectoires de mobilité sociale ascendante, alors que ce n'est le cas que pour moins de 50% des femmes, parmi lesquelles environ 15% maintiennent le même niveau social que celui de leurs pères et près de 10% (9.8%) vivent plutôt une forme de déclassement. Ils se marquent aussi significativement sur la satisfaction des personnes face à leur poste, de même que sur l'évaluation qu'elles font des avantages retirés de la profession.

La féminisation des embauches récentes pourrait aussi indiquer que l'enseignement en FPI exerce une moindre attraction auprès des hommes que par le passé, du moins au sein de la catégorie des personnes qualifiées par une Haute école au niveau Master ou équivalente.

Figure 5 : Diplômes, générations enseignantes et sexe



Lecture :

Avant 1996, tout comme depuis 2006, les femmes sont proportionnellement plus nombreuses à détenir un MA académique ou un titre équivalent, les hommes étant quant à eux proportionnellement plus nombreux à travailler en FPI avec une maîtrise fédérale ou un BA de HES. La différence en ce qui concerne ce diplôme est de 19.4% pour les personnes embauchées avant 1996 et de 10% pour celles qui travaillent en FPI depuis 2007. Une égalisation entre les sexes s'est donc produite mais elle ne modifie pas fondamentalement la répartition sexuée des diplômes.

La figure ci-dessus (Figure 5) compare les niveaux des diplômes des hommes et des femmes de deux générations : celles des personnes embauchées entre 2007 et 2016 et celles des personnes embauchées avant 1996. Le sens des tendances reste le même, les barres de droite indiquant une plus grande proportion d'hommes et les barres de gauche une plus grande proportion de femmes. Une telle distribution des diplômes se traduit également dans les statuts dont bénéficient les enseignant.e.s étudié.e.s, dans le type de branches enseignées par les deux sexes et par les types des élèves qu'ils et elles fréquentent au quotidien.

Figure 6 : Statut et sexe

Statut	Femmes (en nombre et en % par sexe)		Hommes (en nombre et en % par sexe)		Femmes (en % dans la classe)	Hommes (en % dans la classe)
MEP 1	43	25.7%	97	34.3%	30.7%	69.3%
MEP 2	29	17.4%	85	30.0%	25.4%	74.6%
MEP 3	15	9.0%	15	5.3%	50.0%	50.0%
MPost	68	40.7%	58	20.5%	54.0%	46.0%
Chargé.e.s de cours	12	7.2%	28	9.9%	30.0%	70.0%

Les élèves/apprenti.e.s et étudiant.e.s rencontré.e.s par les enseignant.e.s ne sont ainsi pas les mêmes, ces disparités induisant des visions différentes des missions de la FPI et des qualités et défauts des élèves sur lesquelles nous reviendrons plus loin.

Une situation originale

Etant donné que la classification des fonctions et des salaires s'établit en grande partie sur la base des diplômes obtenus, l'ensemble de ces éléments se traduit par une chose rare dans les mondes professionnels, puisque l'on observe une ségrégation verticale au profit des femmes (leurs statuts sont en moyenne supérieurs à ceux des hommes).

On en comprend notamment l'importance à travers l'étude des motivations qui ont conduit ces diverses catégories de personnes à devenir enseignant.e.s dans les établissements vaudois de la FPI. Les analyses en composantes principales (ACP) que nous avons menées à ce propos montrent que sept éléments contribuent à moduler les opinions à ce propos. Ne pouvant revenir sur l'ensemble de ces éléments, nous nous contenterons de noter ici que les opinions des femmes se distinguent de celles des hommes en quelques occasions : elles obtiennent par exemple des scores plus élevés sur le facteur faisant état du salaire et de l'autonomie ce qui indique que cette motivation se marque plus dans leur groupe que dans celui des hommes.

Mais il faut noter que les enseignant.e.s reconstruisent leurs motivations initiales et qu'ils et elles se livrent de ce fait à une réinterprétation. Dans ce cas, il faut tenir compte du fait que les MPost (majoritaires au sein de la population féminine) et les MEP 1 sont les groupes d'enseignant.e.s pour lesquels la continuité entre la formation et la profession enseignante joue le rôle le moins net dans les motivations. Dans les deux cas, ces personnes exercent un métier auquel elles ne pensaient pas s'être préparées et légitimement rétrospectivement leurs choix par les facteurs qu'elles ont pu discerner comme les plus favorables.

Ceci étant dit, nous avons observé une très grande intrication entre les statuts, les publics et les branches enseignées qui rend impossible de parler de catégories pures, des MEP1 faisant par exemple état de cours de théorie professionnelle (50.7%), de même que les MPost (10.7%).

Ces configurations multiples expliquent que les analyses statistiques que nous avons menées sur les représentations que les enseignant.e.s ont des apprenant.e.s et de leurs missions se révèlent peu pertinentes selon les contextes. Nous n'avons pas poussé plus avant ces analyses, les effectifs par établissement étant très dissemblables et parfois très faibles.

Ainsi de manière globale pouvons-nous dire que les représentations des savoirs nécessaires à l'issue de la FPI diffèrent selon l'appartenance des enseignant.e.s de la FPI à un groupe de sexe. Les femmes insistent plus sur la construction d'éléments tenant à la citoyenneté que sur ceux qui tiennent à l'intégration immédiate sur le marché du travail. De la même manière, on peut

constater que les femmes considèrent plus volontiers leurs élèves comme indépendant.e.s et autonomes que les hommes. Mais ces résultats sont immédiatement contredits lorsqu'il s'agit des apprenti.e.s effectuant un CFC en voie duale, les universitaires, parmi lesquels une grande proportion de femmes, étant les personnes le plus en désaccord avec cette opinion.

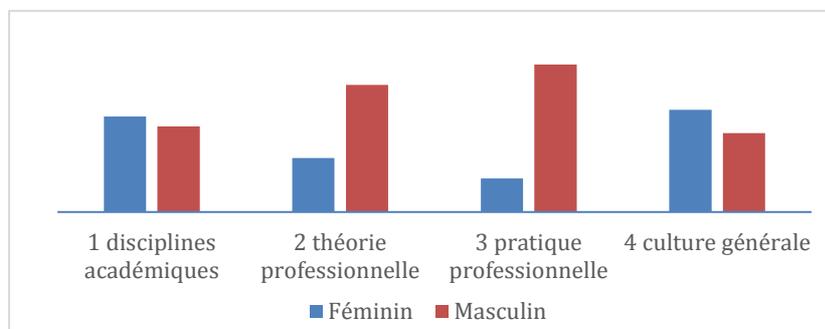
Ces éléments ont plaidé pour que les dynamiques identitaires soient avant tout étudiées sur la base des matériaux textuels recueillis en entretiens (environ 800 pages de retranscription).

L'importance des publics

Les analyses lexicales que nous avons effectuées ont permis de montrer l'importance des publics dans ces définitions.

De manière générale cinq types d'autrui significatifs en lien avec leur activités professionnelles d'enseignant.e ont été systématiquement évoqués par nos interlocuteurs.trices en entretien : les publics, les milieux professionnels, le Département, les supérieur.e.s hiérarchiques direct.e.s (directions et décanats) et les collègues. Une sixième catégorie mérite en outre d'être soulignée, les proches de la sphère privée (enfants et famille).

Figure 7: Types de branches enseignées et sexe



Ainsi, les enseignant.e.s travaillant dans des écoles de métiers à plein-temps ont plus insisté sur la nécessaire reconnaissance de leur travail par les milieux professionnels que celles et ceux qui travaillent avec des apprenti.e.s fréquentant l'école en alternance avec

l'entreprise. C'est par ailleurs dans le premier groupe que les remises en cause des contenus des ordonnances de formation pour les métiers ont été les moins fréquentes.

Mais il convient de rappeler que ce groupe d'enseignant.e.s est aussi celui qui comprend le plus de personnes enseignant des branches pratiques de métiers, et qu'il s'agit en majorité d'hommes.

Ces enseignants se sont distingués de leurs collègues enseignant en voie duale en faisant peu état d'une forme de défiance face aux milieux professionnels et en assumant d'autant plus volontiers les normes de rentabilité des entreprises que leurs « élèves-apprenti.e.s » en sont protégé.e.s par le fait qu'ils et elles étudient en école à plein temps.

De manière apparemment contradictoire, les femmes qui enseignent en voie duale ont développé le même type de discours et leurs vues les ont rapprochées de celles des enseignants hommes des écoles à plein temps. Elles ont ainsi insisté sur la nécessité de fournir avant tout des savoir-faire professionnels à leurs « apprenti.e.s-élèves », mais elles ont aussi évoqué à plus d'une occasion une certaine forme de frustration, précisant dans plusieurs cas qu'enseigner à d'autres groupes d'apprenant.e.s (des élèves de Maturité ou d'Ecole supérieure dans le cadre de la FPI ou d'autres publics plus scolaires que les apprenti.e.s dans d'autres structures de formation) permettait de maintenir leurs motivations professionnelles. Les universitaires parmi elles se sont par ailleurs montrées beaucoup moins critiques à l'égard des ordonnances de formation que leurs collègues masculins ayant aussi fréquenté l'Université. Leurs motivations et leurs conditions d'entrée dans l'enseignement en FPI ou encore les événements qui modulent leurs trajectoires et participent de ce que Dubar (1998) décrit comme des « formes identitaires » liées aux expériences des sujets sont aussi très distincts. Jouant un rôle instituant dans les dynamiques à l'œuvre dans la

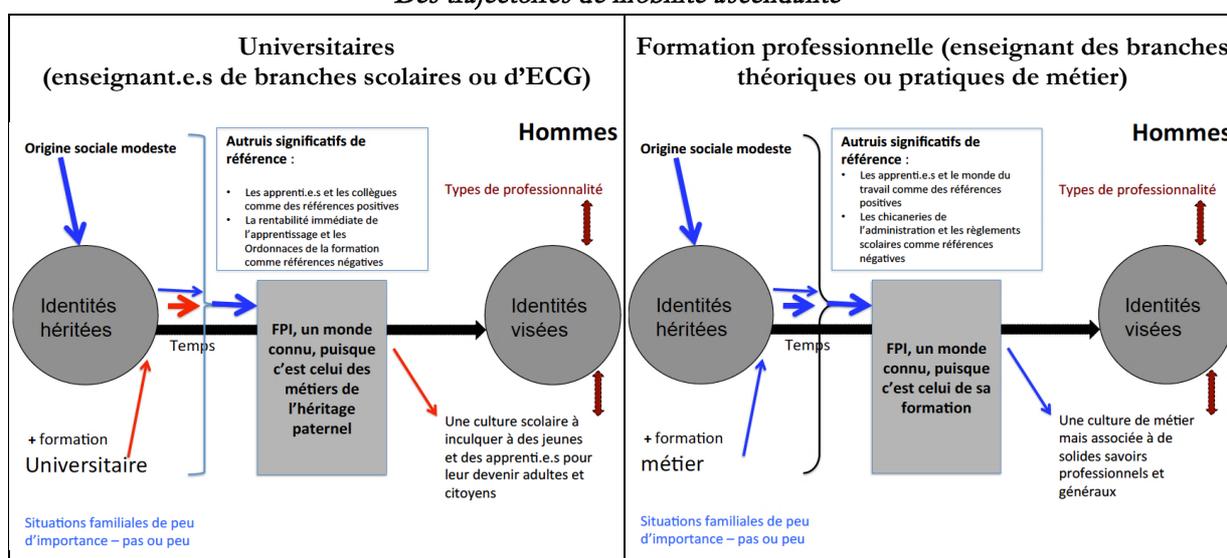
construction des identités professionnelles selon Dubar, elles allient différemment selon le sexe des personnes les « identités héritées » et les « identités visées » (Dubar, 2005).

Des parcours différents

Travaillant dans un milieu surtout masculin et régi par les normes de professions majoritairement masculines, les enseignants hommes sont aussi plus souvent issus des mondes des métiers et la conversion professionnelle qu'ils ont opérée pour devenir enseignant les satisfait significativement plus que les femmes. Ils insistent volontiers sur la liberté accrue que leur a procurée ce nouvel environnement professionnel et ils considèrent que leurs connaissances du « terrain » (celui des métiers auxquels ils forment) les fait reconnaître par leur hiérarchie et leurs apprenti.e.s. Ils vivent également leur travail sous l'angle de l'engagement, plusieurs d'entre eux faisant clairement référence à la « passion » de transmettre et insistant sur la nécessité d'adopter une attitude empathique à l'égard des apprenti.e.s. Bien que sur un mode plus désenchanté qui les fait parfois aussi rechercher des publics adultes, les universitaires donnent une tonalité militante à leur engagement à l'égard du public des apprenti.e.s en voie duale. Elle les mène à vouloir les doter de compétences citoyennes élargies qui leur permettront peut-être aussi, après des formations complémentaires, d'échapper à la condition ouvrière que leur origine sociale leur présentait comme très probable.

Pour la majorité des hommes enseignants, les expériences vécues en FPI s'inscrivent ainsi dans la continuité sociale des mondes qu'ils ont fréquentés durant leurs parcours de vie (participation aux mondes des métiers et FPS) et/ou qu'ils connaissent bien du fait de leur origine sociale. Ce résultat s'apparente aux constats faits par Jellab à propos des néo-enseignants de LP [Lycée professionnel] (2005b) français. La mise en évidence par cet auteur des effets d'une origine sociale modeste (tendance à minimiser l'étrangeté que peuvent ressentir des universitaires face à des publics dont les habitus sont peu scolaires et adaptation facilitée au contexte de l'enseignement professionnel) rencontre nos constats en ce qui concerne les universitaires hommes.

*Figure 8 : Schéma de la majorité des dynamiques identitaires des hommes en FPI :
Des trajectoires de mobilité ascendante*



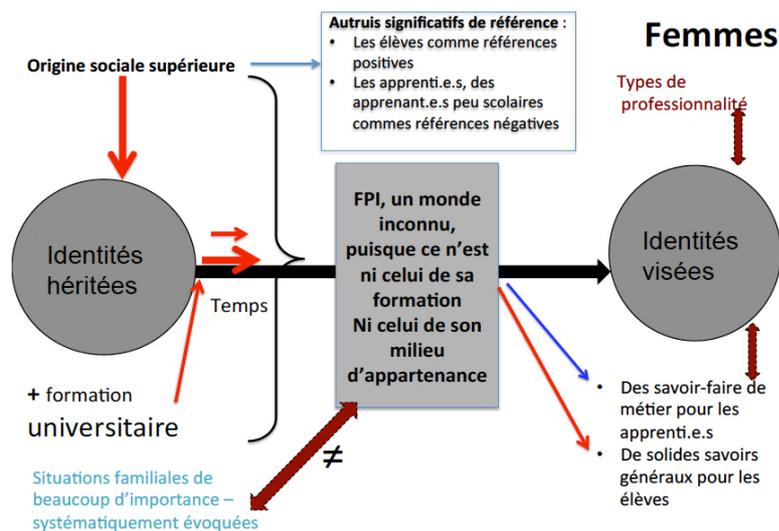
Pour la majorité des universitaires, la frustration de ne pouvoir transmettre les connaissances acquises durant leur formation est contrebalancée par un engagement quasi militant de type social.

Pour ceux qui enseignent des branches de métier, leur reconversion professionnelle est une réussite qui ne peut que les conforter dans l'idée que l'entrée immédiate dans le marché du travail

peut constituer une base suffisante à des réorientations ultérieures, réorientations qui permettent une mobilité professionnelle ascendante. Pour ce groupe de sexe, il n'existe donc aucune dissonance entre les catégories « 'officielles' et 'instituées' » (la classe sociale et le sexe) et « les catégories 'langagières' et 'instituant' » (Dubar, 1998;82) du monde la FPI.

Figure 9 : Schéma de la majorité des dynamiques identitaires des femmes en FPI :

Des trajectoires de déclassement ou de stabilité



Pour les femmes universitaires d'origine sociale supérieure, la majorité, la situation se présente tout autrement et elle est marquée par des dissonances nettes car leur intégration comme enseignante dans la FPI s'inscrit en rupture avec les projets professionnels qu'elles avaient initialement formés.

Mais cet élément qui pourrait conduire à d'intenses frustrations se voit tempéré par la situation familiale qui impose d'autres insertions comme prioritaires.

La pesée des intérêts et l'engagement ne peuvent donc être les mêmes. L'évitement des élèves les plus étrangers.ères à ce que constitue leurs identités héritées semble s'offrir comme la meilleure stratégie de conciliation entre vie privée et vie professionnelle car elle est la plus économique tant en termes de travail qu'en termes cognitifs. Elle permet en sus une articulation plus harmonieuse entre la formation effectuée et le quotidien professionnel et familial, car elle donne sens aux études effectuées. Cette lecture est facilitée par le fait que la situation de la FPI installe les femmes dans un milieu professionnel masculin dont elles sont poussées, en tant que minoritaires, à accepter les normes. Dans ce cadre, leur engagement en FPI répond avant tout à l'impératif de trouver une activité professionnelle qui permette de concilier vie professionnelle et vie familiale, et à l'absence de reconnaissance de leurs connaissances disciplinaires répond une forme de consentement aux règles en vigueur.

Etre minoritaires

La situation de minoritaires semble ainsi également influencer sur les dynamiques identitaires et elle marque aussi de son empreinte la situation de toutes les personnes enseignant dans les filières à plein temps de la FPI. Elle est notamment à la source de ce qui conduit les hommes des écoles à plein temps à maintenir des liens forts avec le monde qui était le leur avant leur entrée en FPI puisque la professionnalité qui leur est accordée par le Département tient avant tout à cette primo-insertion ; or, elle est jugée comme peu valorisée par les répondant.e.s qui en prennent pour preuve le statut et le salaire qui leur sont accordés.

Il est toutefois intéressant de noter que la culture des relations avec le métier d'origine va de pair avec la défense de la forme scolaire (Vincent, Lahire et Thin, 1994) comme cadre de la meilleure formation possible, soit celle d'un.e travailleur.euse qualifié.e et intégré.e au monde du travail, perçu.e de ce fait comme un.e citoyen.ne responsable et autonome.

Comme on l'a vu, cette situation de minoritaires pousse par contre les femmes à épouser les normes de la FPI, notamment sur l'intérêt de la formation duale et ses objectifs à relativement

court terme. Mais elle pousse aussi une partie d'entre elles à rechercher les publics les plus scolaires (adultes ou en classe de maturité) pour maintenir une cohérence avec ce qu'elles ont étudié avant de devenir enseignante en FPI.

Conclusion générale

L'ensemble de ces analyses nous paraît avoir montré à l'envi à quel point le programme de recherche que nous nous sommes fixé est complexe et il pointe les limites d'une approche quantitative sur ce terrain. Bien que l'effectif global soit tout à fait suffisant, les situations sont si peu apparentées que chacun des établissements finit par présenter l'image d'un monde professionnel en soi. La coexistence de statuts professionnels différents, d'élèves de tous types, de même que la volonté de construire les établissements autour de pôles de métiers participent à constituer ce puzzle tout en nuances. A ces éléments qui tiennent à l'histoire de la gouvernance de la formation professionnelle dans le canton de Vaud, il faut ajouter que les compromis faits dans chacun des établissements pour maintenir vivaces les références au monde professionnel et au monde scolaire sont à chaque fois différents. Ils rendent les situations si distinctes que les dynamiques identitaires que nous avons présentées plus haut ne constituent que des épures de ce qui se joue au quotidien dans chacun des établissements.

Il s'agit cependant d'ajouter ici que ces jeux entre les statuts, les sexes, les branches enseignées et les politiques d'établissement prennent aussi sens lorsqu'on compare la situation des maîtres.ses de la FPI avec leurs collègues les plus proches, les autres enseignant.e.s qui dépendent du Département.

Les enseignant.e.s des gymnases vaudois servent ainsi de référence aux MPost, des références présentées tantôt sous l'angle positif du désir de pouvoir enseigner ce que l'on a appris, tantôt déclinées sous celui, moins avantageux, de l'ennui que peut créer le fait de s'adresser à des jeunes très peu matures, puisque jamais confronté.e.s aux choix professionnels. Les propos tenus sont ambivalents à ce sujet aussi, mais il faut garder en tête que plus d'un tiers des personnes (N=345) répondent positivement à la question « Seriez-vous prêt.e à postuler pour un poste d'enseignant.e au gymnase si l'opportunité se présentait et que vous répondiez au profil disciplinaire ? ». Bien qu'il ne s'agisse pas de l'affirmation d'une volonté de changer de métier, cette proportion doit rendre attentif au fait que l'enseignement en FPI ne semble pas répondre aux attentes d'une proportion importante de ses enseignant.e.s. Les raisons en sont multiples mais le défaut de reconnaissance de la part de l'employeur semble être au cœur de ce relatif malaise. Les directions ont en effet rarement été mises en question, au contraire de la politique suivie par le Département. Les enseignant.e.s considéré.e.s pourtant comme les mieux loti.e.s en termes de statut, les MPost, ont relevé que la nature des savoirs qu'ils et elles mettent à disposition de la FPI n'est pas reconnue à sa juste valeur, leur autonomie étant peu à peu entamée par l'application très stricte de plans de formations de plus en plus détaillés et l'on peut parler à leur propos d'un « rapport contrarié » (Jellab, 2005b) à la profession enseignante imaginée.

Le défaut de reconnaissance a aussi été mis en avant par les MEP 1 et les MEP 2 qui ont décrit leur situation salariale et statutaire comme une injustice. L'existence du cliquet (possibilité de passer dans une autre classe salariale après 15 années d'expérience et l'accomplissement de tâches spécifiques) pour l'ensemble des enseignant.e.s qui travaillent dans l'école obligatoire et dans les gymnases mais pour une partie seulement des enseignant.e.s de FPI n'y est pas pour rien. Si elle a ainsi été évoquée comme une « discrimination » par certains enseignant.e.s, elle semble aussi peu propice, selon les directions, à mobiliser les jeunes professionnel.le.s qui ne trouvent dans l'enseignement en FPI que la possibilité d'une mobilité restreinte. Or, nous avons vu à quel point le sentiment d'évoluer ou d'avoir évolué durant sa carrière constitue un ressort essentiel des dynamiques identitaires et de constitution des collectifs de travail.

Mesures d'accompagnement

Au vu des différents constats que nous avons pu faire lors de cette recherche, et compte tenu de la complexité de la formation professionnelle initiale dans le Canton de Vaud, il ne nous avait pas semblé adéquat de faire des préconisations et des recommandations. Les éléments qui constituent des obstacles au développement professionnel des enseignant.e.s de la FPI appartiennent à une organisation structurelle de cette filière de la formation initiale et à la multiplicité des acteurs et de leurs intérêts parfois divergents. De ce fait, les choix et décisions à prendre découlent d'une pesée d'intérêts politique, et nous ne saurions nous immiscer dans un domaine qui n'est pas le nôtre.

Nos résultats suggèrent toutefois que la discussion des mesures d'accompagnement suivantes soit entamée par les personnes et les institutions concernées afin de favoriser la cohésion et l'intégration sociale à laquelle doit concourir largement le secteur de la formation initiale selon le Programme de législature 2017-2022 du Conseil d'Etat (2017). Ainsi, au terme de l'enquête, il nous semble pouvoir mettre en évidence :

La nécessité d'assurer la plus grande transparence sur les raisons qui conduisent à colloquer tel.le ou tel.le maître.sse dans une catégorie professionnelle spécifique, appliquant les principes de DECFO-SYSREM, soit reconnaître le diplôme puis la fonction pour décider des collocations professionnelles. Une proportion non négligeable des enseignant.e.s disait ne pas savoir pourquoi ils et elles ne bénéficiaient pas du statut de maître.sse postobligatoire alors qu'ils et elles détenaient un diplôme universitaire.

Le besoin de rassurer les enseignant.e.s quant à la reconnaissance que le Département accorde à leurs compétences. L'extension de l'octroi du cliquet pour les enseignant.e.s de tous les statuts irait dans ce sens car il semble quelque peu paradoxal de valoriser la voie de la formation professionnelle initiale mais de ne pas accorder les mêmes possibilités d'évolution dans leur carrière aux maîtres.ses venant justement du monde de métiers.

Au vu de **l'âge moyen relativement élevé du corps enseignant**, réfléchir à des mesures susceptibles d'assurer la relève dans les postes d'enseignement des métiers semble aujourd'hui une nécessité. **Une réévaluation des postes d'enseignant.e de métier devrait donc aussi constituer un axe du développement de la FPI.**

De manière plus substantielle encore, et **afin de lutter contre la sexuation des établissements**, le malaise qui peut en émerger de la part des minoritaires et une identification professionnelle difficile pour les apprenti.e.s du sexe sous-représenté (souvent des filles dans les secteurs sensibles que sont les métiers techniques), il faudrait volontairement mixer les métiers des domaines féminisés aux métiers de domaines plus masculinisés au sein des établissements de la FPI. **Ce problème suggère une réévaluation de l'organisation de la FPI autour de pôles de compétences professionnelles.** Prendre en compte la mixité des métiers enseignés dans les établissements permettrait en outre que **plus de femmes bénéficient de décharges liées à des activités de gestion et de pilotage des établissements** (elles reçoivent en moyenne moins de décharges que les hommes), ce qui favoriserait à un autre niveau le développement de l'égalité dans la formation.

Dans la même logique et afin de favoriser une sensibilisation de tous et de toutes les professionnel.le.s à la dimension d'égalité qui doit organiser la formation, la mise en place de journées pédagogiques traitant du harcèlement et du genre devrait se faire systématiquement dans les établissements. Une telle journée a récemment été organisée à l'ETML, de même qu'une intervention a eu lieu au printemps au CPNV (site de Sainte-Croix). Ce sujet devrait en outre figurer comme un module obligatoire dans la formation professionnelle des enseignant.e.s, notamment des branches de métier. Nos résultats montrent en effet que les hommes travaillant en FPI sont moins sensibles que les femmes, majoritaires dans les branches académiques, aux travers du sexisme et que les stéréotypes restent actifs dans ce domaine.

Références citées

- Abbott, A. (2001), *Time Matters: on Theory and Method*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ambühl, H. & Stadelmann, W., (eds), 2010. Tertiariation de la formation des enseignantes et enseignants, Berne, CDIP.
- Ambühl, H. & Stadelmann, W., (eds), 2011. Pertinence de la formation des enseignantes et enseignants – Une bonne Gouvernance pour une bonne Pratique scolaire - Conférence-bilan II, Berne, CDIP.
- Berger, J.-L., & D'Ascoli, Y. (2012a). Becoming a VET teacher as a second career: investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 317–341.
- Boltanski, L. & Chiapello, E., 1999. *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris: Gallimard, nrf Essais
- Bonoli, L., 2016. Aux origines de la fonction sociale de la formation professionnelle suisse Une logique de reproduction sociale. *Formation emploi*, 133, pp.17–34.
- Bonoli, L., 2017. An Ambiguous Identity: The figure of the apprentice from the XIX century up to today in Switzerland. In F. Marhuenda, ed. *Vocational Education, Citizenship and Participation: Relations between Education, Work and Politics*. Bern: Lang., pp. 31–49.
- Bucher, B., & Nicolet, M. (2003). *Profession enseignante – lignes directrices*. Berne: CDIP.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche Du GIRSEF [Groupe Interfacultaire de Recherche Sur Les Systèmes D'éducation et de Formation]*, (10), 1–35.
- Confédération suisse, 2002. Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFP), Berne, 13 décembre.
- Confédération suisse, 2003. Ordonnance sur la formation professionnelle (OFPr), Berne, 19 novembre.
- Conseil d'Etat vaudois, (CE), 2017. *Programme de législation 2017-2022 du Conseil d'Etat* (singé par N. Gorrite et V. Grandjean), Lausanne.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin (Collection U).
- Dubar, C., 1992. Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33(4), p.505–529.
- Dubar, C., 1998. Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés contemporaines*, (29), pp.73–85.
- Dubar Claude, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin (Collection U), 2005[1991].
- Dubar, C., 2007. Polyphonie et métarmophoses de la notion d'identité. *Revue française des affaires sociales*, (2), pp.9–25.
- Dubar, C., Tripier, P., & Boussard, V. (2011). *Sociologie des professions*. Paris : Armand colin.
- Dubar, C., Gadéa, C. & Perez, C. (2011). Sociologie de la formation post-scolaire. In P. Carré et al., ed. *Traité des sciences et des techniques de la formation*. pp. 125–142.
- Elder, G. H., Ed. (1985), *Life Course Dynamics: Trajectories and Transitions, 1968-1980*. Ithaca: Cornell University Press.
- Farges, G., 2011. Le statut social des enseignants français. *Revue européenne des sciences sociales*, 49(1), pp.157–178.
- Fassa, F., 2002. Société de l'information : quel savoir pour quel avenir ? *Revue européenne des sciences sociales*, XL(123), pp.115–146.
- Fassa, F., 2005. Société en mutation, école en transformation : le récit des ordinateurs, Lausanne : Payot.
- Fassa, F., 2016. *Filles et garçons face à la formation. Les défis de l'égalité*, Lausanne : Presses Polytechniques et universitaires (Le Savoir Suisse 118).
- Fazekas, M. & Field, S., 2013. A skills beyond School. Review of Switzerland - OECD Reviews of Vocation Education and Training.
- Fejes, A., & Andersson, P. (2008). Recognising Prior Learning: Understanding the Relations Among Experience, Learning and Recognition from a Constructivist Perspective. *Vocations and Learning*, 2(1), 37–55.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 27(1), 3.

- Jellab, A., 2005a. Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie*, 46(2), pp.295–323.
- Jellab, A., 2005b. Les « nouveaux enseignants » de lycée professionnel : un rapport « contrarié » au métier ? *L'homme et la société*, 156–157(2), pp.147–165.
- Joye, D., & Bergman, M.M. (2004). Carrières professionnelles: une analyse biographique. In (Erwin Zimmermann & Robin Tillmann, eds.) *Vivre en Suisse, 1999-2000*. Berne: Peter Lang. p. 77-92.
- Lehmann, L. et al., 2006. Les formations à l'enseignement en Suisse Rapport dans le cadre du monitoring de l'éducation 2006, Aarau : CSRE.
- Levy, R. (1991), Status passages as critical life course transition: A theoretical sketch, in: W. R. Heinz, Ed., *Theoretical advances on life course research*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Levy, R., Ghisletta, P., Le Goff, J.-M., Spini, D. & Widmer, E. D. (2005), *Towards an Interdisciplinary Perspective on the Life Course*, New-York: Elsevier science.
- Masdonati, J. et al., 2007. Les enjeux identitaires de la formation professionnelle duale en Suisse : un tableau en demi-teinte 1. *Formation emploi*, 100, pp.15–28.
- Nyström, S. (2008). The Dynamics of Professional Identity Formation: Graduates' Transitions from Higher Education to Working Life. *Vocations and Learning*, 2(1), 1–18.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D., 1994. L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles.