

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

PREAMBULE	1
PRESENTATION DU RAPPORT	2
OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	3
<i>Histoire de la recherche</i>	4
ETUDIER LES ENSEIGNANT.E.S DE LA FPI.....	5
REMERCIEMENTS.....	7
SYNTHESE DE LA RECHERCHE	9
INTRODUCTION	11
OBJECTIFS	12
DES IDENTITES EN CONTEXTE	13
METHODOLOGIE ET POPULATIONS	15
RESULTATS GLOBAUX	16
QUELQUES ELEMENTS SUR LA FPI.....	17
<i>Les réformes</i>	17
<i>La situation vaudoise</i>	17
<i>Les établissements</i>	18
QUI SONT LES ENSEIGNANT.E.S DE LA FPI ?	20
UNE SITUATION ORIGINALE	22
<i>L'importance des publics</i>	23
<i>Des parcours différents</i>	24
<i>Etre minoritaires</i>	25
CONCLUSION GENERALE.....	26
MESURES D'ACCOMPAGNEMENT	27
REFERENCES CITEES	28
PREMIERE PARTIE	31
PROBLEMATIQUE	33
LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN SUISSE	33
<i>La FPI et ses réformes</i>	34
La loi fédérale sur la Formation professionnelle	34
La maturité professionnelle	35
<i>Modalités de la formation professionnelle initiale</i>	36
Architecture du système de formation professionnelle	36
Formation requise pour les enseignant.e.s de la FPI	38
Les enseignant.e.s et leurs statuts.....	39
<i>Statut des enseignant.e.s vaudois.es de la FPI</i>	40
LE TERRAIN DE L'ENQUÊTE.....	43
<i>Les établissements de la formation professionnelle vaudoise gérés par la DGEP</i>	43
Description des établissements.....	44
<i>Identités héritées et identités visées, des transactions multiples</i>	58
<i>Les transactions identitaires au cœur de remaniements permanents</i>	59
<i>Les rapports sociaux de sexe au cœur des transactions</i>	60
QUELLES PROFESSIONNALITÉS ?.....	60
<i>Les rapports au/x savoir/s au cœur des transactions</i>	61
HYPOTHESES ET OPERATIONNALISATION DES APPORTS THEORIQUES	62
METHODOLOGIE	64
LES INSTRUMENTS DE RECUEIL DES DONNÉES	65

<i>Les données de l'enquête statistique</i>	65
Gestion des envois et population.....	66
Structure du questionnaire	66
Taux de réponses et représentativité des répondant.e.s au questionnaire.....	68
Représentativité des répondant.e.s.....	70
Taux de participation et effet-établissement.....	71
LES INSTRUMENTS QUALITATIFS	74
<i>Les entretiens collectifs (focus groups)</i>	74
Le déroulement des focus groups	76
<i>Les entretiens individuels</i>	78
Caractéristiques des personnes rencontrées.....	80
DEUXIEME PARTIE : RESULTATS	83
IDENTITES HERITEES : QUI SONT LES ENSEIGNANT.E.S DE LA FORMATION	
PROFESSIONNELLE INITIALE	85
LES ELEMENTS OBJECTIFS – VARIABLE <i>ASCRPTIVES</i>	85
<i>Sexe</i>	85
<i>Age</i>	85
<i>Sexe et âge</i>	86
<i>Nationalité</i>	86
<i>Origine sociale et diplôme des parents</i>	86
<i>Sexe et origine sociale des répondant.e.s</i>	87
<i>Formation professionnelle</i>	88
<i>Formation professionnelle et âge</i>	90
<i>Formation professionnelle, âge et sexe</i>	91
<i>Parcours avant l'entrée en FPI</i>	91
<i>Statuts et diplômes au moment de l'entrée en FPI</i>	92
LES FACTEURS SUBJECTIFS	92
<i>Motivations d'entrée dans le métier enseignant</i>	92
LES CADRES DES TRANSACTIONS IDENTITAIRES : UN ETAT DES LIEUX DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE	
VAUDOISE	98
<i>Les établissements, des pôles de métiers et de petits mondes</i>	98
Proximités et distances.....	99
Les marques de l'histoire.....	101
Un monde professionnel qui reste masculin mais que les réformes tendent à féminiser	102
Les métiers déterminent la coloration statutaire et sexuée des établissements	104
LES CONDITIONS DE L'EMPLOI.....	106
<i>Les conditions objectives</i>	106
Statut et établissement	106
Statut et sexe.....	106
Taux d'activité et sexe	108
Taux d'activité et statut	109
Ancienneté et sexe	110
Décharge et sexe	110
Branches enseignées.....	111
<i>Formation continue</i>	114
<i>Autre activité professionnelle</i>	116
REPRESENTATIONS ET PERCEPTIONS : LES FACTEURS SUBJECTIFS.....	120
REPRESENTATIONS DES ELEVES / APPRENTI.E.S / ETUDIANT.E.S	120
QUELS AUTRUIS SIGNIFICATIFS ?	123

<i>L'apprenti.e, une figure « ambiguë »</i>	123
Les publics	124
Parcours de formation	125
Enseignement en école de métiers vs enseignement dans les filières en alternance : des positionnements différents selon les modalités de la formation	126
<i>Un équilibre délicat entre les demandes des milieux professionnels et celles de l'Etat formateur</i>	126
« Nous on est pris là au milieu »	128
<i>L'enseignant.e en Formation professionnelle, une figure elle aussi ambiguë</i>	129
<i>Représentation des missions de la FPI</i>	129
Enseigner en FPI : former des citoyen.ne.s et/ou des travailleurs.euses à la vie ?.....	130
Comprendre les représentations différentes des missions de la FPI.....	132
Les disciplines, les apprenant.e.s ou les plans de formation au cœur du métier ?	133
Trajectoires sexuées et critique sociale.....	135
<i>Egalité et sexisme</i>	136
CONCLUSION : UNE SITUATION ORIGINALE	139
Les dynamiques identitaires et les autrui.s significatifs.....	139
Des dynamiques identitaires sexuées	141
L'importance des publics et les autrui.s significatifs.....	143
De la critique.....	144
De la reconnaissance	144
BIBLIOGRAPHIE CITEE	149

Préambule

Le système de formation duale jouit aujourd'hui d'un regain d'intérêt sur la scène internationale et constitue, selon la Commission européenne, un moyen de lutter contre le chômage des jeunes. Situé au carrefour de l'école obligatoire et du monde professionnel, cet espace éducatif reste cependant peu étudié, notamment en ce qui concerne les savoirs qui y sont formés et les personnels éducatifs qui concourent à leur construction. Ces lacunes sont d'autant plus problématiques que les institutions supranationales insistent par ailleurs (1) sur la nécessité d'augmenter globalement le niveau des connaissances pour permettre aux pays européens de demeurer compétitifs dans la nouvelle économie de la connaissance et (2) sur le besoin concomitant d'enseignant.e.s qualifié.e.s dans tous les secteurs du système d'éducation/formation.

En Suisse, la filière duale est la filière la plus largement fréquentée par les jeunes à la sortie de l'école obligatoire. La formation théorique est effectuée par des enseignant.e.s dont les trajectoires (professionnelles et de formation) sont très différentes selon qu'ils et elles enseignent les branches générales ou de métier, mais qui ont en commun de constituer des savoirs, savoir-faire et savoir-être (dispositions) dont les contenus sont décrits dans les ordonnances sur la formation professionnelle initiale, de travailler dans le même espace professionnel, de s'adresser aux mêmes publics étudiants et de dépendre d'un même employeur, majoritairement public.

Elle a été le chantier de nombreuses réformes durant ces vingt-cinq dernières années qui influent tant sur les personnes des enseignant.e.s que sur les définitions des savoirs jugés nécessaires à une bonne intégration sociale, sans parler de celles qui traitent des compétences et dispositions favorisant l'apprentissage tout au long de la vie (SEFRI, 2013) pour 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 tou.te.s et leur étude s'inscrit dans les branches professionnelles des métiers liés au commerce et à la vente. De même, la nécessité de constituer les dispositions à l'apprendre à apprendre, notamment par la maîtrise des technologies de l'information et de la communication (Fassa, 2002, 2004, 2005) devient un centre des politiques éducatives vaudoises. 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 la formation professionnelle initiale (FPI).

Comprendre les manières dont le corps enseignant de la FPI répond à ces changements, notamment du fait des images qu'il se construit de son/ses identités professionnelle/s (Beckers, 2007 ; Dubar, 1991, 1992, 2001 ; Dubar et al., 2011b) et qui sont tributaires des trajectoires de formation des enseignant.e.s, des publics auxquels ils et elles s'adressent et de la reconnaissance¹ qu'ils et elles pensent attribuée à leur profession est de ce fait très important.

¹ Elle est liée au salaire selon différentes enquêtes (Müller & Stauffer, 2003 ; OCDE & CERI, 2007; European Commission / Eurydice, 2013) mais Naegele et Bestvater (2012) soulignent que l'aspect pécunier ne joue qu'un rôle secondaire.

Présentation du rapport

Cette recherche a été réalisée pour répondre à un mandat confié par la Direction Générale de l'Enseignement postobligatoire (DGEP) à Prof. F. Fassa (cf. annexe 1) au printemps 2015. 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 Wenger², financée par le Pôle nationale de recherche LIVES³ a elle aussi collaboré à cette recherche, concentrant ses analyses sur une partie du questionnaire et enfin M. Jean Ceppi a retranscrit nombre des entretiens. Le mandat confié montre l'intérêt porté par la DGEP et le Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture à la Formation professionnelle. 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, un récent communiqué de presse signalant que « la revalorisation de la formation professionnelle, pour que non seulement tous les jeunes mais aussi les adultes accèdent à une formation de qualité » constituait la seconde priorité du Département en charge de l'éducation et de la formation vaudois (Communiqué de l'Etat de Vaud, 21.08.2018⁴). Cette filière de la formation est par ailleurs au centre du programme de législature⁵ 2017-2022 du Conseil d'État vaudois (conférence de presse du 1 novembre 2017). Sa place – la première du premier des trois axes sur lesquels le gouvernement se propose d'intervenir⁶ – montre à quel point elle apparaît fondamentale tant pour le bien-être économique que pour l'intégration sociale. Ainsi, la volonté

² Engagée en qualité d'assistante-étudiante, elle avait pour mission de transcrire les entretiens ; le monde qu'elle a découvert à cette occasion l'a suffisamment fascinée pour qu'elle rédige un mémoire sur un aspect de la socialisation professionnelle et citoyenne des apprenti.e.s à laquelle les enseignant.e.s participent, consciemment ou non, la socialisation de genre. Son travail de fin d'études universitaires (Master en psychologie) a ainsi montré que les hommes sont moins enclins que les femmes à défendre des positions favorables à l'égalité entre les sexes dans ce secteur de l'enseignement secondaire post-obligatoire. Cet aspect est d'importance : il participe en effet à dessiner des carrières différentes pour les apprentis et les apprenties et à reconduire tant la ségrégation horizontale que verticale (cf. infra).

³ Nous remercions LIVES pour ce financement et sommes reconnaissant.e à nos collègues de ce Pôle national pour les échanges et discussions sans lesquels ce travail n'aurait pu être réalisé dans d'aussi bonnes conditions.

⁴ Canton de Vaud, Communiqué de presse du 21 août 2018, L'éducation numérique et la formation professionnelle au cœur de la rentrée scolaire vaudoise 2018, L'éducation numérique et la formation professionnelle au cœur de la rentrée scolaire vaudoise 2018, <https://www.vd.ch/toutes-les-actualites/communiques-de-presse/detail/communiquel/education-numerique-et-la-formation-professionnelle-au-coeur-de-la-rentree-scolaire-vaudoise-2018.pdf>, dernière consultation le 15 octobre 2018.

⁵ « Le programme de législature constitue ainsi, conformément au vœu du constituant et du législateur, un instrument de conduite politique et un cadre de référence établi par le gouvernement, pour guider son action et celle de l'administration durant une période de cinq ans. Son adoption, comme son adaptation en cours de route, sont soumises aux formes prévues par la loi. En intégrant une planification financière elle-même évolutive année après année, il fait le lien entre les intentions du gouvernement et les moyens qu'il estime nécessaires pour les réaliser. Il reste subordonné à l'ordre juridique de notre pays, soit aux institutions et aux règles du droit supérieur (droit international, droit fédéral) comme à celles du droit cantonal. Si le programme de législature fournit aux autorités les indications prévisionnelles qui leur permettent d'anticiper et de planifier leurs projets, leurs investissements et leurs dépenses, il ne se substitue pas pour autant à la procédure annuelle du budget » (programme - <https://www.vd.ch/toutes-les-autorites/grand-conseil/seances-precedentes/annee-2018/seance-du-mardi-20-mars-2018/programme-de-legislature-2017-2022-du-conseil-detat/>)

⁶ Pour mémoire, les trois axes prioritaires retenus par le Gouvernement vaudois sont : 1. « Cohésion sociale et qualité de vie des vaudoises et des vaudois ; 2. Rayonnement, attractivité et compétitivité du canton et 3. Gestion, fonctionnement et investissements de l'état. (p. 11) ». Ils répondent à la volonté du gouvernement de « perpétuer une politique d'ouverture, renforcer la compétitivité et l'attractivité du canton, en veillant aux équilibres sociaux » et ceci dans le cadre du « déploiement de la feuille de route RIE III [qui] constitue un facteur important pour la planification financière ». A ce titre, 40 millions seront affectés aux diverses « nouvelles » actions jusqu'à 2022.

de « Renforcer la formation professionnelle (duale et en école) ainsi que le soutien à la certification des acquis professionnels » apparaît sous le titre « Cohésion sociale – qualité de vie des vaudoises et des vaudois ». Si les actions prévues en ce domaine⁷ concernent avant tout les publics potentiels ou actuels de la formation professionnelle, elles suggèrent aussi de mieux connaître qui sont les enseignant.e.s des jeunes inscrit.e.s dans un processus de formation professionnelle initiale (FPI).

Notre travail, qui articule les éléments liés à la professionnalité enseignante à ceux qui touchent aux identités professionnelles, espère y contribuer.

Objectifs de la recherche

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-elles-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 doté.e.s pour entrer dans la vie active ?

⁷ « Développer l'intérêt et le lien des jeunes avec le monde du travail dès la scolarité par l'élargissement du catalogue de mesures d'information et de stages de sensibilisation pour tous les élèves quelles que soient leurs filières. / Concevoir et déployer des renforts socio-éducatifs dans le cadre scolaire pour les élèves en situation de difficulté afin de leur permettre de reprendre le fil de leur formation. / Créer, au niveau régional, des plateformes réunissant les acteurs de l'école obligatoire, de l'orientation professionnelle et de la formation postobligatoire (orientation, écoles professionnelles et entreprises formatrices). / Favoriser l'augmentation des places d'apprentissage tant dans les écoles qu'en entreprise, ainsi que le nombre des commissaires d'apprentissage; prévenir l'échec de la formation professionnelle par un soutien personnalisé systématique en cas de risques de décrochement. / Encourager le développement de l'accès à la formation tout au long de la vie et l'intégration professionnelle et sociale (validation des acquis de l'expérience, formation continue, cursus adaptés à des publics en réorientation ou réintégration professionnelle, poursuite ou achèvement d'une formation tertiaire). »

Il nous semble que comprendre qui ils et elles sont, quels types de parcours ils et elles ont accomplis, comment ils et elles perçoivent leurs missions formatrices et leurs élèves permettra 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 réelle⁸.

Un tel 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, sources OFS). Les raisons à une telle situation sont complexes selon l'OFS; la proportion des jeunes n'obtenant pas de titres du secondaire II avant 25 ans varie en effet selon les régions linguistiques, les cantons et le type de communes dans lesquelles ils et elles vivent (OFS, 2018) mais aussi selon leur sexe, la formation de leurs parents, leur nationalité et/ou leur parcours de migration, la filière choisie et les domaines professionnels dans lesquels ils et elles se forment⁹ (Lagana et Babel, 2018).

Histoire de la recherche

Cette recherche fait suite à une étude assez similaire réalisée entre 2010 et 2011 sur les enseignant.e.s des gymnases vaudois (Fassa et Dubois, 2012) et en constitue en quelque sorte le pendant dans la filière professionnelle. De ce fait, un point de comparaison existe, qui permet de mieux cerner certaines des spécificités socio-démographiques d'une partie des enseignant.e.s de la filière professionnelle : les enseignant.e.s qui donnent des cours dans le cadre de la Maturité professionnelle, parfois les cours de culture générale de la FPI (FPI-CG). Ces derniers et ces dernières sont en effet soumis.es aux mêmes exigences de formation (formation initiale universitaire de niveau Master et Master pédagogique délivré par la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne – HEP-L) que celles et ceux qui travaillent dans la filière généraliste (les gymnases) et doivent répondre à la même fiche métier (maître postobligatoire- fiche no 359, cf. annexe 2¹⁰).

La recherche sur les enseignant.e.s de gymnase (Fassa et Dubois 2012) était intervenue dans un contexte particulier, celui des débats –parfois houleux– autour de la classification des salaires et des fonctions. Si elle avait conclu à l'existence d'un problème lancinant provenant du sentiment

⁸ Le quatrième objectif du Programme de législation dépeint l'égalité entre les sexes comme un facteur d'intégration et de cohésion (« Il est essentiel, pour la cohésion du canton, que chacun puisse trouver un travail lui permettant de subvenir à ses besoins. Pour cela, il faut une économie diversifiée, des conditions-cadres permettant notamment aux parents de concilier vie familiale et professionnelle, ainsi que la promotion des principes d'égalité des droits et d'égalité des chances, notamment entre les hommes et les femmes. »- CE 2017) et le CE prévoit de poursuivre l'action de « 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 » (point 1.10, *Ibid.* p. 19) et de la renforcer en tant que valeur démocratique « en adaptant les discours, les pratiques et les règles dans les domaines du social, de la formation et de l'intégration notamment (développement d'une large campagne de sensibilisation aux valeurs démocratiques et à l'égalité des droits dans les lieux de formation, auprès des milieux associatifs, religieux, sportifs, ainsi que dans tous les espaces de l'action sociale) » (point 1. 4.- *Ibid.* p. 15).

⁹ Ainsi le taux de certification, parfois analysé comme un indice de l'efficacité du système de formation, est plus élevé en Suisse alémanique (92.7%) qu'en Suisse romande et italienne (respectivement 86.4% et 87.9%) et dans toutes les régions, les taux de certification sont plus bas dans les districts urbains et dans les ville-centres (86.5%) comparativement à ceux qui se présentent hors des agglomérations (94.1%). Les femmes sont plus nombreuses à obtenir un certificat (92,9% des femmes et 88,9% des hommes), de même que les Suisses né.e.s en Suisse (94,0% et 72,5% des étrangers nés à l'étranger) (OFS 2018).

¹⁰ Répertoire des emplois : <https://www.vd.ch/themes/etat-droit-finances/etat-employeur/salaire-et-assurances/repertoire-des-emplois-types-rem/>, consulté le 5 octobre 2018.

partagé par une très large majorité des enseignant.e.s de gymnase que leur employeur manquait de reconnaissance à leur égard, elle avait aussi mis l'accent sur le fait que, dans les gymnases, les identités professionnelles semblaient rencontrer les identités disciplinaires. Nous avons ainsi pu constater que les domaines de formation (langues, sciences humaines, sport et arts, mathématiques, sciences expérimentales pour en donner quelques exemples) étaient à la source de représentations différenciées des missions du gymnase et des élèves et qu'ils exerçaient leur influence sur les pratiques des enseignant.e.s, au même titre que l'allongement de la durée de formation préalable à l'embauche au gymnase, notamment par la réalisation d'un travail doctoral dans le monde académique.

Ces liens ne se présentaient toutefois pas de manière absolument similaire dans tous les établissements du secondaire post-obligatoire (SII) généraliste. Les autres résultats significatifs que nous avons mis à jour tenaient aux tonalités particulières que prenaient les corps enseignants de tel ou tel établissement et nous en avons conclu que ceci provenait des critères d'embauche, qui tenaient aux représentations que les différentes directions entretenaient face à la professionnalité d'enseignant de gymnase. Les résultats statistiques montraient en effet que les corps enseignants de certains établissements se distinguaient des ceux d'autres établissements en raison d'une part de la proportion de personnes ayant entrepris ou terminé un doctorat (vs la proportion de celles et ceux qui avaient accumulé une expérience dans le secondaire obligatoire) et d'autre part des motivations annoncées pour entrer dans une telle profession. Elles tenaient, dans certains établissements, au contenu de leur discipline de formation alors qu'elles étaient plus nettement rattachées à un intérêt pédagogique ou au plaisir de travailler avec des jeunes de ce groupe d'âge dans d'autres gymnases.

Etudier les enseignant.e.s de la FPI

Ce rapport de recherche ne pourra effectuer aussi systématiquement ce type de comparaison car les spécificités de la FPI et des métiers auxquels elle prépare sont telles qu'elles ont empêché que des comparaisons puissent se faire entre des établissements professionnels qui préparent à des métiers forts différents et recrutent de ce fait des publics eux aussi peu ressemblants et constitués parfois d'apprenti.e.s et de personnes suivant des formations supérieures (Ecole Supérieure).

Ces caractéristiques ont contribué à dessiner une peinture particulièrement complexe et variée des conditions de l'emploi des enseignant.e.s dont les noms nous avaient été fournis par les directions des treize établissements de la FPI qui dépendent directement du DFJC. Elle apparaît au travers des réponses faites au questionnaire en ligne mais aussi, et peut-être plus nettement encore, dans les entretiens que nous avons réalisés avec des enseignant.e.s et avec tous les directeurs et directrices de la FPI. Les spécificités de la FPI ont aussi eu pour effet que les outils de construction des données utilisés pour PROGYM doivent être adaptés de manière si profonde que les questions ne sont souvent pas les mêmes dans le questionnaire PROFID que dans le questionnaire PROGYM (adressé aux enseignant.e.s de gymnase par voie électronique en 2010).

Le parcours que propose ce rapport de recherche est donc original. Il constitue un complément à la recherche menée sous la direction de Lamamra et Baumeler (Baumeler et Lamamra, 2018 ; Besozzi et al, 2017 ; Duc et al. 2018) sur les formateurs et formatrices professionnelles. A la différence de ce groupe d'adultes (Besozzi et Lamamra, 2017) qui participent aussi, parfois surtout, à transmettre des savoirs aux jeunes en formation, les enseignant.e.s ont cependant

toutes et tous pour caractéristiques (1) d'avoir choisi de faire de la formation leur métier, (2) et une partie notable d'entre elles et eux a de ce fait effectué une reconversion professionnelle (Berger et d'Ascoli, 2011, 2012a, 2012b), quittant totalement ou partiellement les métiers dans lesquels ils et elles exerçaient pour entrer dans une nouvelle carrière, celle de l'enseignement.

Aussi la **première partie** de ce rapport présentera-t-elle le cadre problématique et la méthodologie employée. Cette première section permettra de faire connaissance avec la formation professionnelle initiale (FPI) en Suisse, de retracer les réformes principales qui ont participé à modeler les nouveaux contextes dans lesquels travaillent les enseignant.e.s et finalement de se familiariser avec les particularités de la FPI dans le canton de Vaud.

La **seconde partie** de ce rapport fera état des résultats les plus saillants concernant la constitution des identités professionnelles et ses liens avec des visions différentes de la professionnalité des « enseignant.e.s de FPI ». Elle mettra tout d'abord au jour ce que sont les identités héritées des enseignant.e.s de cette filière de la formation post-obligatoire, insistant dans un premier temps sur leurs caractéristiques ascriptives et leurs motivations pour devenir enseignant.e dans les établissements de la FPI vaudoise. Les cadres des transactions identitaires seront ensuite présentés ce qui permettra de dresser un état des lieux de la FPI dans le canton de Vaud. La présentation des conditions de l'emploi se poursuivra par une analyse des représentations des enseignant.e.s en ce qui concerne leurs élèves et les missions de la FPI. Nous verrons à quel point le poids de la formation initiale et des parcours professionnels et privés des personnes jouent, tout comme pour les maîtres de gymnase (Fassa et Dubois 2012), un rôle fondamental et empêchent qu'une identité partagée se construise tant au sein des différents établissements de la formation professionnelle initiale qu'entre ces établissements. Ces obstacles apparaissent de manière particulièrement nette lorsqu'on prend en considération les publics auxquels s'adressent les différents types d'enseignant.e.s et les manières dont ils participent à inscrire au cœur des établissements mais aussi des identités enseignantes le compromis dont Bonoli (2017) rappelle qu'il caractérise historiquement la formation professionnelle initiale en Suisse.

Ce rapport de recherche poursuit ainsi un double objectif :

- documenter les connaissances existantes sur le versant scolaire de la formation professionnelle initiale vaudoise par une meilleure connaissance du corps enseignant de cette importante filière de formation du secondaire post-obligatoire ;
- comprendre comment les identités héritées s'articulent ou non avec la constitution de collectifs en vue de favoriser les apprentissages des apprenti.e.s et (ou) de leur permettre une insertion harmonieuse sur le marché du travail.

Comme on peut s'en douter, répondre à ces objectifs a pour conséquence que le texte du rapport lui-même est très dense. Il nous de ce fait semblé particulièrement utile de le faire précéder d'une synthèse qui en reprend les principaux points.

Remerciements

La présentation de cette recherche ne saurait être complète sans que nous exprimions nos dettes envers toutes les personnes qui l'ont rendue possible.

Les *deux conseillères d'État* qui nous ont fait confiance tout d'abord¹¹, mais aussi et surtout *tou.te.s les enseignant.e.s qui ont accepté de nous consacrer du leur temps* pour répondre à notre (long) questionnaire, nous rencontrer en groupe ou en entretien de face à face.

Nous aimerions aussi saisir l'occasion de ce préambule pour remercier *tou.te.s les directeurs et directrices de la FPI*, grâce à qui nous avons pu adapter notre questionnaire au plus près de ce qui se passe dans leurs établissements.

L'aide et le support des *membres du groupe d'accompagnement* de la recherche nous ont en outre été très précieux et nous tenons à leur exprimer notre gratitude pour leur implication et les conseils éclairés qu'ils et elles ont bien voulu nous prodiguer. Ce groupe a facilité le travail de recherche et l'a orienté sur des pistes fructueuses grâce aux débats et aux questions qui y ont été discutées lors des six séances réunissant des représentant.e.s des acteurs institutionnels de la formation professionnelle. Les enseignant.e.s y étaient représentés par Madame Angèle Lopès et Monsieur Cyril Curchod qui exercent, ou ont exercé, des responsabilités dans le Syndicat vaudois des maîtres et maîtresses de l'enseignement professionnel. Messieurs Jean-François Savary et Antoine Chappuis représentaient le monde des entreprises et des organisations professionnelles. Directeur de l'École de la construction à Tolochenaz¹², M. Savary nous a fait bénéficier de ses connaissances à propos des cours inter-entreprises mais aussi de son savoir de terrain concernant la formation initiale, continue et le perfectionnement dans les différents métiers de la construction. M. Chappuis, Secrétaire patronal au Centre patronal depuis près de 20 ans, nous a lui aussi fait partager ses connaissances des dossiers en rapport avec la formation professionnelle à tous les niveaux, tant législatif que pédagogique et organisationnel. Son expérience et son implication ont été particulièrement utiles pour comprendre la situation particulière de la formation des employés de commerce et les liens parfois complexes entre école et entreprises. Messieurs Louis Staffoni et David Aubert ont eux piloté notre plongée dans la formation professionnelle vaudoise. En qualité de directeurs d'établissement de la formation professionnelle, ils nous ont recommandé.e.s à leurs collègues et nous ont sensibilisé.e.s à l'importance des publics et des domaines professionnels dans l'organisation des établissements de

¹¹ Le rapport ci-après fait suite à un mandat (cf. Annexe 1) qui a été confié en 2015 par la Ministre du Département de la Formation, de la jeunesse et de la culture, Mme Anne-Catherine Lyon, à Farinaz Fassa, alors professeure assistante puis professeure ordinaire à la Faculté des Sciences sociales et politiques de l'UNIL et co-directrice de l'Observatoire de l'éducation et de la formation (OBSEF). La recherche s'est terminée sous l'égide Mme Cesla Amarelle, ministre responsable du Département de la Formation, de la jeunesse et de la culture depuis juillet 2017.

¹² L'école de la construction de Tolochenaz participe à l'apprentissage des « carreleurs, charpentiers, constructeurs de routes, constructeurs métallique, dessinateur-constructeur sur métal, ébéniste, maçon, menuisier, peintre, plâtrier constructeur à sec, polybâtitseur, étanchéité, poseur de sol (parquet), poseur de sol (revêtements textiles et résilients), vitrier » par ses cours inter-entreprise, 3^e pilier de la formation professionnelle initiale au sens de la Loi fédérale sur la Formation professionnelle de 2002. Elle offre aussi des cours de perfectionnement pour l'obtention de titres de la formation professionnelle supérieure (**brevets fédéraux** de chef poseur de revêtement de sol, contremaître peintre, chef d'atelier et de montage constructeur sur métal, de projeteur constructeur sur métal, chef carreleur et contremaître vitrier et **diplômes fédéraux** de maître menuisier ébéniste, chef de chantier peintre, maître peintre, maître constructeur sur métal) et des cours de formation continue sur différentes thématiques qui « couvrent tous les secteurs d'une entreprise, afin de répondre aux attentes de la direction, des cadres, des collaborateurs techniques et administratifs. » (<https://www.ecole-construction.ch/formations/formation-continue/>).

la FPI. Mes collègues, les Professeurs Félix Buhlman et Dominique Joye ont volontiers partagé leur expertise méthodologique. Nous les en remercions, tout comme nous remercions les responsables du DFJC, au premier rang desquels figure Monsieur Claude Vetterli, adjoint du directeur de la DGEP puis directeur *ad interim* de la DGEP, qui a favorisé l'obtention des renseignements dont nous pouvions avoir besoin de la part de son service et qui a répondu inlassablement à nos questions. Merci aussi à Madame Silvia Bron-Salgado qui s'est occupée d'organiser la réunion régulière de ce groupe de personnes et a fait des prouesses pour que les agendas coïncident.

Synthèse de la recherche

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 2015¹³.

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)¹⁴.

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

¹³ 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

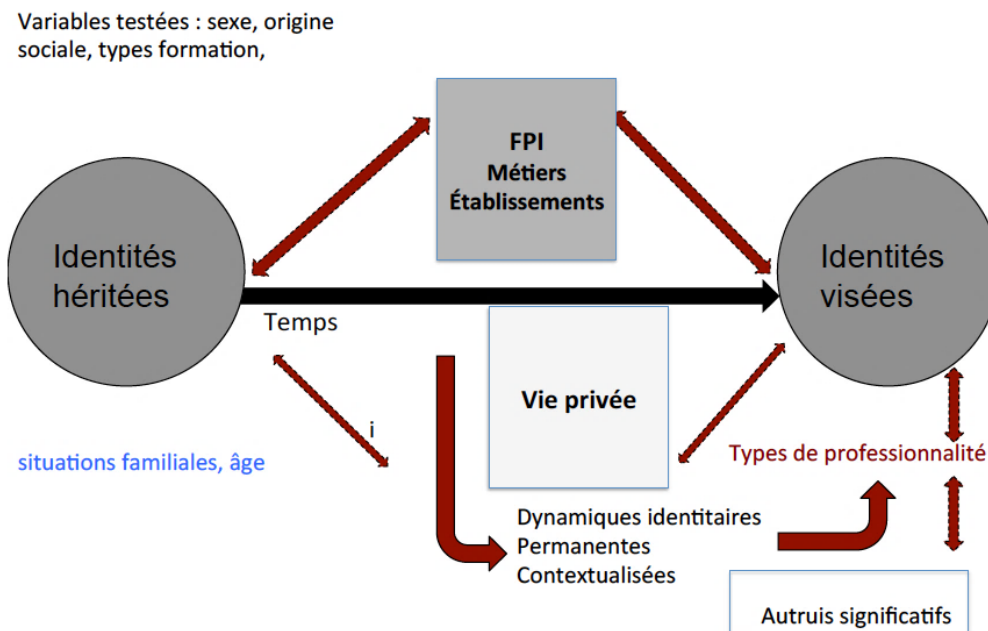
des personnes au niveau sociétal. Ce cadre général fixe des contraintes aux personnes et les inscrit dans des trajectoires dont le tracé global est dessiné mais qui restent cependant malléables puisque les personnes jouissent d'une certaine liberté qui les met en situation de recomposer et réinterpréter leur trajectoire pour faire des projets et se projeter dans le futur (les identités visées). Comme ces négociations (« transactions » dans le vocabulaire de Dubar) de soi avec soi se produisent en contexte, elles intègrent le regard que les autres portent sur soi (les autres acteurs du monde professionnel notamment) comme des éléments procurant (ou non) de la reconnaissance.

Ce processus de dynamiques identitaires est sans cesse en mouvement et il inclut des articulations parfois délicates entre les divers niveaux que l'individu tente de recomposer. Aussi, dans le monde professionnel, cette reconnaissance est-elle liée aux objectifs et aux moyens de l'institution (Dubar 1992, 522), mais les institutions sont aussi dépendantes des individus qui les composent.

Les Autres constituent de ce fait des éléments essentiels de la dynamique permanente de construction identitaire et il n'est pas donné de prime abord de savoir quels sont ces Autres dont les personnes attendent prioritairement la reconnaissance. Dans la sphère professionnelle, les Autres significatifs peuvent être les pair.e.s, les chef.fe.s et ici les destinataires directs du travail enseignant (les élèves, apprenti.e.s ou étudiant.e.s) mais ils comprennent aussi des « autres significatifs » plus éloignés et parfois plus abstraits. Les collègues de l'ancien métier, les membres d'une catégorie professionnelle, ...

En ce qui nous concerne, nous avons opérationnalisé ces réflexions de la manière suivante, les données quantitatives recueillies renseignant prioritairement les « identités héritées », les conditions de l'emploi (« FPI, Métiers, établissements ») et les représentations des enseignant.e.s à propos des apprenant.e.s et des missions de la FPI et les données recueillies grâce aux entretiens informant surtout les questions des Autres significatifs et des dynamiques identitaires :

Figure 1 : Les composantes des dynamiques identitaires



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.

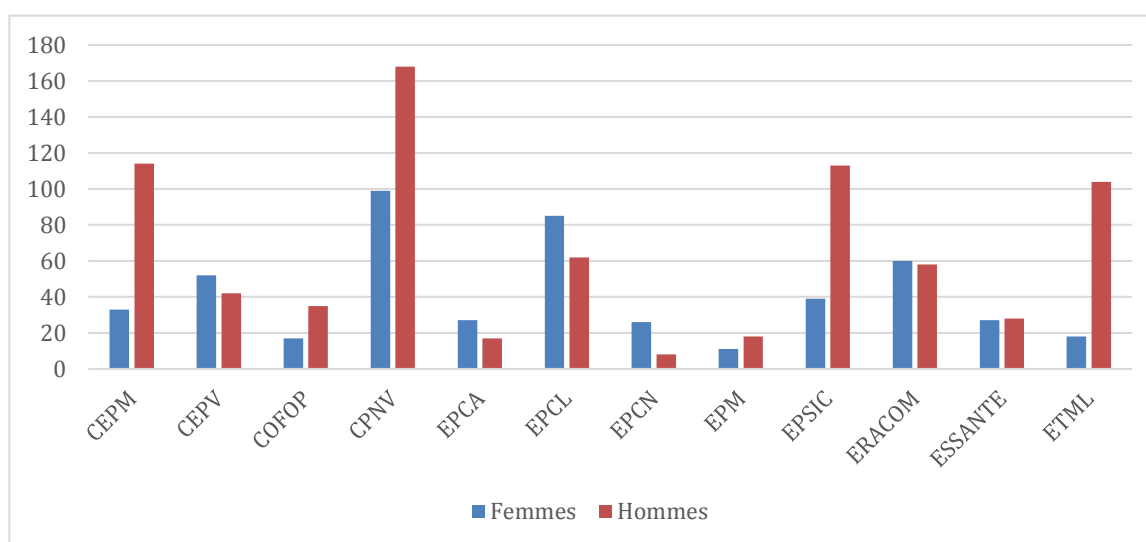
Chacun des centres se distingue toutefois suffisamment des autres pour que les tentatives comparatives soient peu pertinentes et l'on peut d'ores et déjà dire que le corps enseignant de la FPI ne peut de ce fait constituer un corps professionnel homogène.

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).

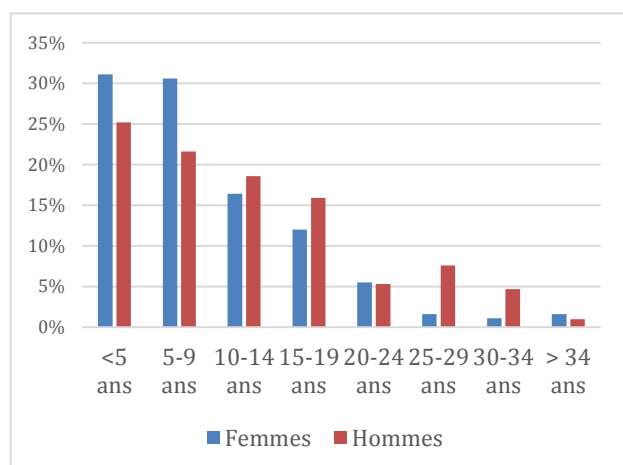
Figure 3 : Etablissement et sexe (données de la DGEP, février 2016 – en nombre)



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.

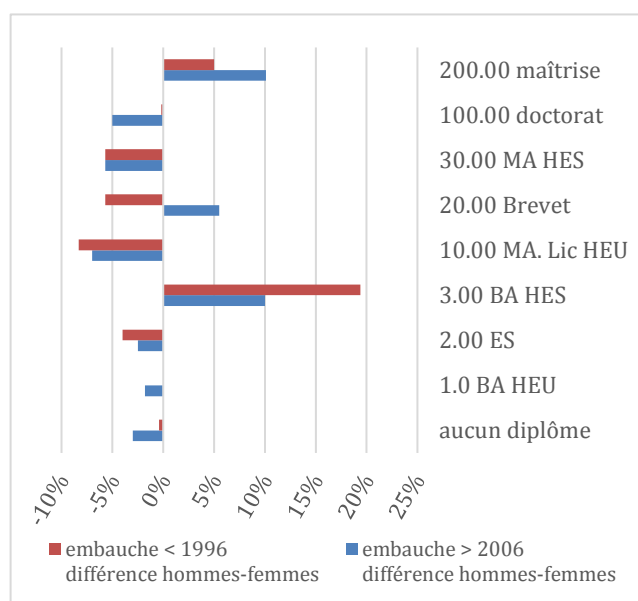
Elle a aussi pour conséquence que les femmes enseignant.e.s de la FPI sont en

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.

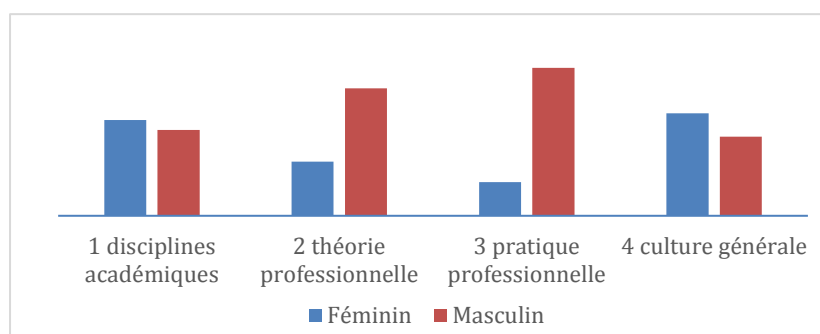
Ces éléments ont plaidé pour que les dynamiques identitaires soient avant tout étudiées sur la base des matériaux textuels recueillis en entretiens (environ 800 pages de retranscription).

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

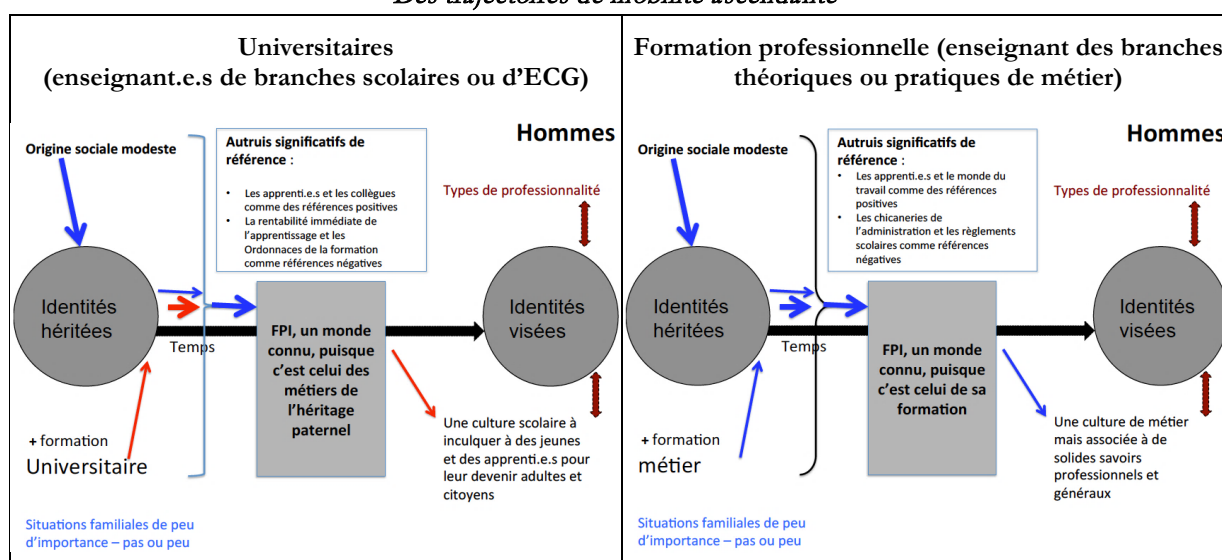
construction des identités professionnelles selon Dubar, elles allient différemment selon le sexe des personnes les « identités héritées » et les « identités visées » (Dubar, 2005).

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*



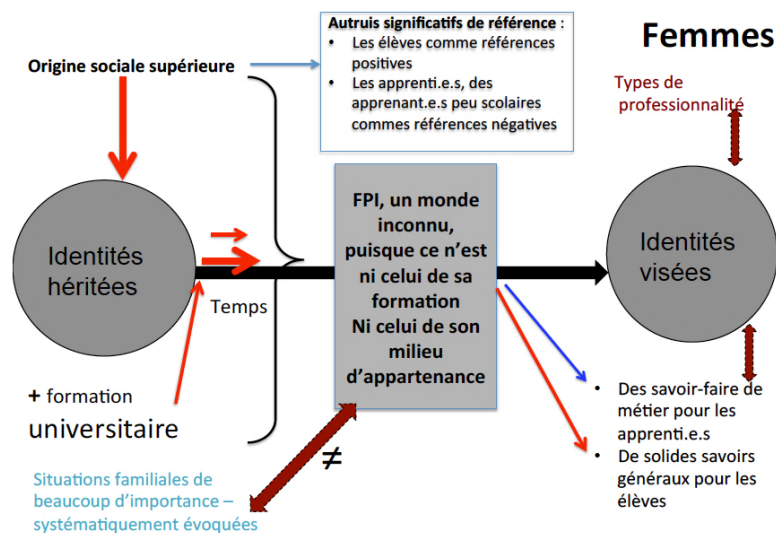
Pour la majorité des universitaires, la frustration de ne pouvoir transmettre les connaissances acquises durant leur formation est contrebalancée par un engagement quasi militant de type social.

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 législation 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 législature 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.

Première partie

Problématique

La formation professionnelle en Suisse

La Suisse présente une situation originale puisqu'elle est le pays européen dans lequel la formation duale (formation pratique et formation scolaire) est la plus développée ; 68.3 % des jeunes entrent dans la FPI (données 2017¹⁵) mais d'importantes différences régionales existent puisque 82.8% des jeunes du canton de Saint-Gall choisissent cette voie alors qu'ils et elles ne sont que 37.4% dans le canton de Genève. La FPI s'effectue en alternance dans le monde du travail et dans les « écoles professionnelles ». Cette alternance peut toutefois prendre des formes différentes ; la plupart des jeunes apprenti.e.s fréquentent une école professionnelle 1 à 2 jours par semaine et travaillent dans l'entreprise avec laquelle ils et elles ont conclu un contrat d'apprentissage le reste du temps ; certain.e.s effectuent toutefois cette formation en école à plein temps mais font des stages dans les entreprises. Cette deuxième solution est moins fréquente et elle ne concerne en moyenne nationale que 9.1% des apprenti.e.s, mais les différences régionales sont ici encore très importantes : moins de 1% à Glaris et 46% à Genève.

Les rapports que l'OCDE (Field et al. 2009b, Pedro et al. 2009) a produit à propos du système de formation professionnelle initiale (FPI) en Suisse, sont très élogieux. *Learning for jobs* constate que « Le principal défi est simple : il consiste à conserver cette caractéristique [« reconnaissance », « sérieux » et « professionnalisme » avec lesquels la formation professionnelle est considérée] des programmes de formation professionnelle initiale et supérieure et les points forts qui les distinguent [« engagement » des différents partenaires, « offre de très grande qualité », « ressources appropriées » et « personnel bien préparé »] » (Field et al 2009b, p.30). La collaboration entre différents partenaires issus du monde politique (Confédération et cantons) et des mondes professionnels (Becker 1961) y est particulièrement louée, car gage d'efficacité, les organisations de travail –OrTra– participant à la définition des savoirs nécessaires à l'exercice du métier. Le rapport synthétique que l'OFFT a rédigé à la suite de l'évaluation des systèmes de formation professionnelle par l'OCDE (OFFT, 2009 ; Hippach-schneider 2013) insiste sur le fait que le système dual de formation helvétique répond clairement aux normes exprimées par la Commission européenne. Il y est ainsi relevé que « Le partenariat entre la Confédération, les cantons et les organisations du monde du travail (OrTra) fonctionne bien. Les OrTra définissent les contenus de la formation dans des ordonnances sur la formation professionnelle initiale et déterminent ainsi les contenus de la formation professionnelle. Elles s'assurent que l'employabilité qui en résulte soit haute, sans cependant être spécifique à une entreprise » (OFFT, 2009, p. 1).

Un certain nombre de questions restent cependant ouvertes et elles tiennent aux capacités d'anticipation et d'adaptation de ce système tripartite¹⁶ aux importants changements sociaux en cours, au niveau du système d'éducation/formation et au niveau des individus. L'OCDE relève

¹⁵ Source OFS. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/systeme-formation-suisse/degre-formation/degre-secondaire-ii/formations-degre-secondaire.html>; consulté le 7 octobre 2018.

¹⁶ Des cours inter-entreprises complètent l'alternance entre l'école et l'entreprise et permettent de pallier partiellement à une trop grande spécialisation possible des apprenti.e.s dans un tissu économique impliquant majoritairement des PME .

ainsi que ce système de formation intégrée comporte des inconvénients car, tout comme le système allemand, il est très sensible aux fluctuations de la conjoncture économique (Field et al, 2009b), les contenus de formation définis par les OrTra ne parvenant pas toujours à anticiper des changements globaux qui marquent le développement actuel des sociétés occidentales (Bauman, 2003, 2010 ; Beck 2001 ; Giddens, 1991, 1994). Doivent ainsi être pris en compte l'importance économique prépondérante de la formation dans une économie globalisée (Akoojee 2013), l'influence croissante des Technologies de l'Information et de la Communication sur les processus de constitution et de transfert des savoirs (Fassa, 2002, 2005), la massification des études supérieures, la tertiarisation croissante des formations et les exigences d'une formation continue constante du fait de la rapidité des transformations qui marquent les sociétés contemporaines (Field et al, 2009a). Ces différents éléments sont par ailleurs signalés dans le rapport que l'OCDE consacre à la formation professionnelle supérieure (Fazekas & Field, 2013). Il y est noté que, malgré les nombreuses passerelles permettant de poursuivre une formation professionnelle initiale plus avant, la formation générale de base constitue un enjeu fondamental et se révèle souvent insuffisante pour faire face à des exigences importantes en termes de littératie et de numératie car si « [L]'une des plus grandes forces du système de la FPI [formation professionnelle initiale] / FPS [formation professionnelle supérieure] est sa dimension pratique orientée vers le marché du travail [...], cela implique qu'un temps réduit est consacré à l'acquisition de capacités académiques générales telles la littératie et la numératie ou encore les langues étrangères » (Fazekas & Field, 2009:76).

La FPI et ses réformes

Du fait de ces changements exogènes à l'école et à la formation en tant que telles, le système d'éducation/formation (SEF- Fassa, 2016) suisse a entrepris des réformes importantes (Académie suisse des sciences, 2009 ; CDIP, 1999, 2000, 2003, 2011 ; Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie [OFFT], 2012 ; Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche, et à l'innovation [SEFRI], 2011) Ces dernières ont eu des effets sur la structure des SEFs (Gros, 2009) et la hiérarchie des professions.

D'importantes réformes ont vu le jour durant les 25 dernières années (OCDE, & Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement [CERI], 2007 ; Leeman et al., 2013) et elles concourent toutes à modifier la place du système de formation duale initiale sans que son cadre (gestion consensuelle des contenus de la FPI par les partenaires du monde du travail et les pouvoirs publics) et son principe (work-based learning) ne soient transformés.

La loi fédérale sur la Formation professionnelle

La formation professionnelle des apprentie.s est régie par la Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr)¹⁷, mais sa mise en œuvre reste fortement influencée par les politiques et les lois cantonales (Canton de Vaud, 2010). Elle est, ainsi que l'ensemble de l'éducation formelle (Vincent et al., 1994) partiellement de la compétence des cantons, mais, dans son cas, le fédéralisme helvétique croise une forme de corporatisme qui tient à la place importante des organisations de travail (OrTra).

¹⁷ Loi fédérale du 13 décembre 2002 sur la formation professionnelle (LFPr) ; RS 412.10. Récupéré de <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20001860/index.html>, le 26.02.2014

La loi sur la Formation professionnelle (LFPr) entrée en vigueur en 2004 règlemente la formation professionnelle et la « formation des responsables de la formation professionnelle » (Confédération suisse, 2002, chapitre 6, art. 45-48). Elle distingue les formateurs qui « dans le cadre de la formation professionnelle initiale, dispensent la formation à la pratique professionnelle » et qui doivent disposer d'une « formation qualifiée dans leur spécialité professionnelle et justifie[r] d'un savoir-faire pédagogique, méthodologique et didactique adéquat » (art. 45, al 1 et 2) des enseignants « de la formation professionnelle initiale, de la formation professionnelle supérieure et de la formation continue à des fins professionnelles [qui] disposent d'une formation spécifique dans leur spécialité et d'une formation pédagogique, méthodologique et didactique » (article 46, al 1). L'ordonnance d'application (OFPr)¹⁸ précise ces différentes exigences en fixant les diplômes qui attestent des compétences requises et les formations qui y préparent.

La mise en œuvre de la LFPr est laissée aux cantons, notamment en ce qui concerne la formation des enseignant.e.s et maître.ses professionnel.le.s. Comme le relèvent différents travaux (Ambühl & Stadelmann, 2011 ; CDIP, 2008 ; Müller Kucera, 2003 ; Wolter, 2010), les exigences effectivement mises en pratiques en matière de professionnalisation de la formation enseignante varient selon l'état du marché du travail dans ce secteur, la question de la formation continue restant par ailleurs sensible (Mellouki, 2010).

La maturité professionnelle

De tels éléments apparaissent comme saillants, notamment du fait de la réorganisation des formations aux professions enseignantes¹⁹ (tertiarisation et académisation - Ambühl & Stadelmann, 2010, 2011 ; Criblez, 2010) et de l'importance prise par la Maturité professionnelle fédérale depuis son introduction en 1994. Concernant plus de 12% des personnes effectuant une FPI, elle s'effectue dans des établissements de l'enseignement postobligatoire (SII), des écoles professionnelles proprement dites ou plus rarement des lycées généralistes (gymnases préparant à la maturité académique).

L'introduction de la Maturité professionnelle en 1994, 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) et la tertiarisation de la formation enseignante comptent au nombre des changements structurels qui affectent directement ou indirectement la FPI vaudoise (Lehmann et al., 2006 ; Criblez, 2010 ; Ambühl & Stadelmann, 2010, 2011), et les enseignant.e.s qui travaillent dans ce secteur du SEF.

Ainsi, la Maturité professionnelle peut se faire durant l'apprentissage ou à son terme, selon le mode de formation choisi par l'apprenti.e. Elle s'effectue normalement dans les écoles professionnelles et elle offre un accès aux HES et aux HEU après un complément de formation. Comme le signale l'ordonnance de 2003 sur la formation professionnelle (Confédération Suisse, 2003), l'enseignement dans les classes qui permettent d'obtenir ce titre est normalement confié à

¹⁸ Ordonnance du 19 novembre 2003 sur la formation professionnelle (OFPr) ; RS 412.101. Récupéré de <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20001860/index.html>, le 26.02.2014

¹⁹ Accords bilatéraux et libre circulation des personnes ont eu pour effet de faire pression sur les cantons pour qu'ils reconnaissent les titres délivrés par d'autres cantons helvétiques pour réglementer l'accès à l'enseignement, les HEP n'ayant toutefois pas harmonisé leurs offres de formation.

des enseignant.e.s qui ont effectué une formation universitaire et pédagogique les habilitant à enseigner au Secondaire postobligatoire, ce qui contribue à créer une certaine porosité entre l'enseignement généraliste qui se dispense dans les gymnases vaudois d'une part et la FPI d'autre part. Ainsi, et comme le constatent Masdonati et al. (2007) mais aussi Stalder et Naegele (2011), la FPI s'est elle aussi profondément transformée afin de s'adapter à ces changements globaux.

On peut, pour résumer, dire qu'à l'heure actuelle, une double injonction est faite à la FPI : fournir des savoirs pratiques dans la branche professionnelle mais aussi les accompagner d'une très bonne formation générale car ce n'est que grâce à elle que l'adaptation constante aux changements technologiques et des métiers reste possible.

Modalités de la formation professionnelle initiale

Architecture du système de formation professionnelle

La réponse à cette demande a contribué à dessiner un système très complexe qui multiplie les niveaux de formation, offre nombre de passerelles entre les filières et permet que certaines formations soient suivies selon plusieurs modalités.

Les formations les plus basiques sont sanctionnées par une **Attestation fédérale de capacité** (AFP). Elles durent en général deux ans et permettent à des personnes qui ont des « déficits » scolaires, cognitifs ou qui vivent dans une situation sociale difficile d'obtenir un titre du secondaire II. Elles offrent la possibilité de rejoindre la voie du Certificat fédéral de capacité (CFC) à leur issue.

En ce qui concerne le **CFC**, titre le plus ancien de la formation professionnelle post-obligatoire, il s'obtient après trois ou quatre années d'études (selon les domaines) effectuées en école ou en alternant des jours de pratique en entreprise et des cours. A ces deux modalités de formation, qui existent parfois pour un même métier (en fonction des spécialisations différentes), il faut ajouter, pour certains métiers, la possibilité de réaliser une **Formation professionnelle accélérée** (2 ans). Cette dernière ne s'adresse qu'à des jeunes qui ont obtenu une maturité académique et qui désirent rejoindre la filière professionnelle une fois ce diplôme en poche.

A l'issue de ce deuxième niveau de la FPI, plusieurs voies de formation s'ouvrent : la première est strictement professionnelle et nous parlerons de FPS ; elle permet, après quelques années de pratique de suivre des cours, en général parallèles à l'emploi, pour obtenir un Brevet fédéral, puis un diplôme de Maîtrise fédérale (récemment rebaptisé Diplôme fédéral supérieur). Deux autres voies s'offrent aux personnes qui désirent poursuivre leurs études : la réalisation d'une maturité professionnelle (qui permet l'accès à la plupart des HES) et l'obtention d'un diplôme d'Ecole supérieure dans certains domaines (principalement des domaines techniques et de la santé et du social).

Cette architecture a donné naissance à une complexité sans égale dans d'autres filières de formation. Mais elle traduit aussi le jeu complexe entre la scolarisation de l'ensemble des domaines sociaux (Vincent, Lahire et Thin, 1994) et une forme de « professionnalisation » de l'éducation et de la formation (Dardot et Laval parlent de « quasi-marché » à propos de la formation, cf. Dardot et Laval, 2009, mais aussi Laval et al. 2011). Ainsi la « forme scolaire » marque tant les études de la FPI initiale à plein temps que celles qui accompagnent un

apprentissage en entreprise. Les différences se mesurent en degrés mais elles définissent des publics différents et des conditions d'études qui sont elles aussi radicalement autres.

L'école à plein temps est responsable à la fois de la formation théorique et de la formation pratique, ce qui permet parfois une certaine porosité entre ces activités, voire la mise en place d'une organisation modulaire qui intègre ces deux types de cours. Elle suit le même rythme que la formation dans les écoles généralistes du secondaire post-obligatoire. Tout comme leurs enseignant.e.s, les jeunes ont donc en moyenne 13 semaines de vacances et leur semaine est rythmée par le temps scolaire.

La direction de l'école joue le rôle d'employeur puisqu'elle est signataire du contrat d'apprentissage, mais les « élèves-apprenti.e.s » ne perçoivent aucun salaire durant cette formation. Les candidat.e.s à des formations à plein-temps sont sélectionné.e.s par le biais de concours qui portent en partie sur des compétences scolaires et d'entretiens organisés par les écoles elles-mêmes, les métiers auxquels préparent ce type de formation étant souvent techniques et/ou complexes. Dans certaines écoles de métier, la fréquentation des filières menant à la Maturité professionnelle est par ailleurs soumise aux mêmes conditions que l'accès au gymnase.

La situation est tout autre pour les « apprenti.e.s-élèves » qui suivent **la voie duale**. Dans la formation en alternance, une très large place est faite à la formation pratique et les jeunes passent la très grande majorité de leur temps de formation sur leur lieu de travail (entre 3 et 4 jours selon les professions). L'employeur (privé ou public) est responsable de la formation pratique qui se déroule en contexte professionnel, un ou deux jours seulement étant dévolus aux cours dits de « théorie professionnelle » et d'ECG (Ecole de culture générale) qui prennent place dans les écoles professionnelles. Cette durée est allongée d'une journée en cas d'inscription en maturité professionnelle intégrée.

L'accès aux cours professionnels prévus pour les formations duales dépend de l'existence d'un contrat d'apprentissage avec un employeur ; il est régi par le Code des obligations²⁰ et l'apprenti.e y est assimilée à un.e travailleur.euse, quelques articles (articles 344 à 346a) prenant cependant en compte son statut particulier, « la particularité du contrat d'apprentissage résid[ant] dans le fait que l'élément prépondérant à titre de contre-prestation de la personne en formation n'est pas le salaire, mais la formation » (CSFO 2013). L'apprenti.e qui fréquente ce type de formation a obtenu son poste en candidatant librement sur le marché de l'apprentissage, à l'issue de stages ou par le truchement du réseau de relations dont il dispose. Obligatoirement sous contrat avec un employeur (public ou privé), les apprenti.e.s qui se forment en alternance ont au minimum cinq semaines de vacances par année en dessous de 20 ans et quatre au-dessus et le salaire est négocié avec leur employeur.

Les cursus de formation à plein-temps représentent l'exception plutôt que la règle au sein des établissements de la FPI vaudoise, même si ce canton présente un nombre plus important de jeunes effectuant leur formation professionnelle en école que la plupart des cantons alémaniques.

Hormis les formations professionnelles à plein temps qui prennent place dans les gymnases (employé.e de commerce avec maturité professionnelle commerciale et assistant.e socio-éducatif.ve), une grande partie des formations à plein-temps en écoles professionnelles préparent

²⁰ Loi fédérale du 30 mars 1911 complétant le Code civil suisse, Livre cinquième : Droit des obligations (CO) ; RS 220. Récupéré de <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19110009/index.html>, le 26 février 2014.

à des métiers techniques fortement masculinisés. Selon les témoignages que nous avons recueillis, et comme plusieurs études l'ont déjà constaté au niveau national et cantonal, elles attirent en outre des publics en moyenne plus scolaires car plus souvent issu.e.s des voies hautes du SII, d'origine suisse et de parents universitaires (Büchs & Müller, 2016 ; Statistiques Vaud, 2016)²¹.

Nous avons constaté que le travail avec des publics aussi différents a également des conséquences en ce qui concerne la façon dont les enseignant.e.s se situent comme professionnel.le.s.

Formation requise pour les enseignant.e.s de la FPI

Dans ce contexte en constante mutation, les enseignant.e.s et formateurs.trices sont désigné.e.s comme les vecteurs prioritaires d'une adaptation (Fassa, 2005) décrite comme nécessaire. Ils et elles doivent bénéficier de connaissances élevées, leur permettant de sans cesse mettre à jour leurs connaissances spécifiques afin de répondre aux transformations des métiers et de favoriser la réussite des apprentissages des jeunes en FPI. Les formations exigées de ces agent.e.s de socialisation ont été fixées par le SEFRI dans l'ordonnance d'application de la Loi sur l'enseignement professionnel (LFPr 2004) et l'article 46, al. 2 de cette loi précise que les diplômes pour l'enseignement professionnel sont fixés au niveau fédéral²² et qu'ils doivent inclure une formation pédagogique. L'ordonnance d'application de cette loi précise les « Exigences minimales à remplir par les formateurs et les enseignants de la formation professionnelle ». Si les formateurs.trices en entreprise ne sont tenu.e.s que de disposer d'un CFC et d'une formation pédagogique « équivalent à 100 heures », qui « peuvent être remplacées par 40 heures de cours », « validées par une attestation », les exigences sont bien plus élevées lorsqu'il s'agit des enseignant.e.s et enseignant.e.s professionnel.le.s.

En ce qui les concerne, la loi est extrêmement précise et elle exige **pour les formateurs et formatrices actifs.ves dans les « écoles de métier » ou « dans d'autres institutions de formation à la pratique professionnelle reconnues »** qu'en sus d'une pratique professionnelle de 2 ans,

- ils et elles détiennent un **diplôme de la formation professionnelle supérieure** ou aient « une qualification équivalente dans le domaine de la formation qu'ils dispensent »;
- qu'ils et elles aient suivi une formation à la pédagogie professionnelle de 600 heures s'il s'agit de leur activité principale et de 300 heures si l'enseignement ne constitue qu'une activité accessoire. Dans le canton de Vaud, cette formation pédagogique s'effectue à l'IFFP (Institut fédéral de formation professionnelle).

²¹ 12% contre 88% en alternance pour l'année scolaire 2016-2017 ; respectivement 13.5% et 86.5% si on inclut les Maturités professionnelles intégrées.

²² Les enseignants de la formation professionnelle initiale, de la formation professionnelle supérieure et de la formation continue à des fins professionnelles disposent d'une formation spécifique dans leur spécialité et d'une formation pédagogique, méthodologique et didactique.

² Le Conseil fédéral fixe les exigences minimales de la formation des enseignants

Les exigences faites à **celles et ceux qui donnent des branches scolaires et enseignent dans les classes de maturité** (« Les enseignants de la formation initiale scolaire et de la maturité » – opcit.) sont tout à fait différentes. Il s’agit pour elles et eux de **disposer des titres les habilitant à enseigner dans le secondaire II**, soit, selon les règles vaudoises, un Master académique et un Master d’enseignement dans le secondaire II²³, le MAS secondaire II « qui constitue la formation de base nécessaire pour enseigner aux élèves de 15 à 19 ans. La formation à l’enseignement pour le secondaire II est la formation professionnelle de niveau tertiaire requise pour l’exercice du métier d’enseignant dans les écoles de maturité générale, spécialisée et professionnelle. »²⁴. En sus de ces titres, qui équivalent à une « formation spécialisée attestée par un diplôme du degré tertiaire », ces enseignant.e.s de FPI doivent disposer d’une expérience en entreprise de 6 mois. Contrairement à leurs collègues des branches de métiers qui se forment spécifiquement à la pédagogie en Formation professionnelle, ces enseignant.e.s bénéficient d’une formation organisée pour les différents publics du degré post-obligatoire. Ils fréquentent de ce fait la Haute école pédagogique de Lausanne et y étudient les mêmes matières que les futur.e.s enseignant.e.s de gymnase, auxquelles s’ajoutent néanmoins un module spécifique pour l’enseignement en filière professionnelle.

Les enseignant.e.s et leurs statuts

Selon les règlements et lois vaudois (RLVLFPr)²⁵, ainsi que selon les fiches métiers (cf annexe 2 les fiches 359-362²⁶), les statuts officiels des enseignant.e.s de la FPI se distinguent selon les titres obtenus et le type d’engagement.

Dans le canton de Vaud, l’enseignement de culture générale dans les établissements de formation professionnelle et dans les classes de maturité professionnelle est ouvert aux personnes « titulaires du diplôme HEP d’enseignement pour le degré secondaire II avec une habilitation à enseigner

²³ Ce dernier s’obtient à la Haute école pédagogique de Lausanne, qui dispense une formation pour les enseignant.e.s du secondaire II seulement, elle dure une année et n’est ouverte qu’aux détenteurs et détentrices d’un Master académique ou d’un diplôme équivalent (<https://candidat.hepl.ch/cms/accueil/admissions/mas-enseignement-secondaire-2/conditions-d-admission.html>).

La mention des exigences spécifiques à l’enseignement professionnelle n’apparaît que dans la fiche de présentation des études à télécharger. Il y est dit « Selon les choix que vous faites durant votre cursus, vous pouvez obtenir aussi le Certificat complémentaire de pédagogie professionnelle requis pour l’enseignement des branches de maturité dans les écoles professionnelles. » (<https://candidat.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/filiere-sec2/programme-formation/factsheet-mas-secondaire2-2016-fs2-hep-vaud.pdf>). Cette précision ne figure par contre pas de manière explicite dans la présentation générale de ce MAS II qui ouvre « ouvre les portes de l’enseignement au secondaire II, voire, à terme, d’une Haute école, à savoir : les gymnases, écoles de maturité, écoles de commerce, écoles de culture générale, ainsi que les écoles professionnelles pour les branches générales, auprès d’adolescents et de jeunes adultes de 15 à 20 ans. De niveau MAS, ce titre vous assure : [...]la mobilité professionnelle, car vous pourrez exercer votre profession aussi bien au gymnase que dans les écoles professionnelles. » (<https://candidat.hepl.ch/cms/accueil/formations-a-lenseignement/enjeux-et-cadre-de-formation/le-metier-denseignant/perspectives-de-carriere/mas-en-enseignement-secondaire-i.html>).

²⁴ <https://candidat.hepl.ch/cms/accueil/formations-a-lenseignement/mas-diplome-enseignement-sec2/mas-enseignement-secondaire-2.html>

²⁵ Loi sur la formation professionnelle (LVLFPr) ; BLV 413.01. Récupéré de <https://prestations.vd.ch/pub/blv-publication/actes/consolide/413.01?key=1545497733294&id=51e5078b-b43f-456f-96f1-668d540f65b6>, le 26.02.2014

²⁶ Les fiches métiers figurent sur le site de l’Etat de Vaud ; <https://www.vd.ch/themes/etat-droit-finances/etat-employeur/salaire-et-assurances/repertoire-des-emplois-types-rem/>; dernière consultation le 15 octobre 2018.

dans une des disciplines suivantes : français, géographie, histoire, économie, droit, sciences politiques ou sciences sociales. » (DGEP 2018²⁷).

Pour **celles et ceux qui donnent des « branches spécifiques à la profession »**, un titre correspondant à « une formation professionnelle supérieure ou du niveau d'une haute école » est exigé, de même qu'une formation pédagogique de 1800 heures si l'enseignement constitue l'activité principale de la personne et de 300 heures s'il s'agit d'une activité accessoire.

Ces formations correspondent à des statuts professionnels différents et donnent droit à des rémunérations elles aussi différentes avec des cahiers des charges qui ont spécifiques. Se déroulant sur des sites différents, prodiguées par des écoles elles aussi différentes, ces formations donnent peu d'occasions à ces différents types d'enseignant.e.s de se rencontrer.

Statut des enseignant.e.s vaudois.es de la FPI

Les enseignant.e.s qui travaillent à titre principal pour la DGEP peuvent être considéré.e.s comme des « fonctionnaires ». Ils et elles sont réparti.e.s en deux grands groupes, les Maîtres.ses d'enseignement professionnel (3 catégories en fonction du niveau du diplôme et du type de cours donnés : MEP 1, les MEP 2 et les MEP 3) et les maîtres du secondaire post-obligatoire (MPost) et de branches académiques (« Maître-sse de gymnase et Maître-sse de maturité professionnelle », fiche no 359, mise à jour le 14.09.2018).

La fiche métier (Fiche no 359) des **MPost** renvoie à la chaîne 145 de la grille des fonctions et ils et elles ont normalement une formation universitaire similaire à celles des enseignant.e.s de gymnase ; conformément à la législation fédérale (LFPR ; 2004) leur formation pédagogique inclut en sus un module de 300 heures les préparant à travailler dans la filière professionnelle.

L'ensemble des MEP sont dans la chaîne 144 et la fonction des **MEP3** (« Maître.sse professionnel.le master », fiche no 362), exige le même niveau d'études initiales que les Mpost (Master) et ils et elles sont également colloqué.e.s en classe 12 lorsque leur MA est académique et le cliquet leur permet de passer dans la classe supérieure après 15 ans d'expériences professionnelle (Décisions 116 de la Cheffe du Département du 3 novembre 2008, Lyon 2008).

Leur fonction ne les distingue que peu des **MEP2** (« Maître-sse professionnel-le bachelor », fiche no 361,) qui sont colloqué.e.s en classe 11 et ne bénéficient pas du cliquet, leur formation n'étant pas considérée comme une formation des Hautes écoles.

Quant aux **MEP1** ils et elles sont colloqué.e.s en classe 10 et leur fonction les destine surtout à prodiguer des enseignements pratiques.

Les MEP3 (« Maître-sse professionnel-le ES – brevet – maîtrise »)- fiche no 360), MEP2 et Maîtres post-obligatoire (Mpost) assurent 25 périodes d'enseignement présentiel dans les classes pour un taux d'activité de 100% alors que les MEP1 doivent superviser les travaux pratiques durant 37.5 périodes pour le même taux d'activité. Selon les documents disponibles sur le site des

²⁷ DGEP, Mise au concours des postes de maîtres d'enseignement postobligatoire (145 12) dans les gymnases, les écoles professionnelles et les écoles de métiers, sd. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/postobligatoire/gymnase/fichiers_pdf/CG-engagement-gym.pdf. Dernière consultation 15 octobre 2018.

ressources humaines de l'Etat de Vaud, les missions de ces différents enseignant.e.s diffèrent quelque peu.

- La mission du **MPost** est décrite de la façon suivante :
« Il ou elle fait acquérir à ses élèves des connaissances propres aux disciplines qu'il ou elle enseigne, dans une perspective interdisciplinaire et conformément aux plans d'études. Il ou elle contribue au développement de leurs facultés intellectuelles, artistiques et/ou physiques, de leur sensibilité et de leur sens critique. Il ou elle les aide ainsi, par la connaissance d'eux/elles-mêmes et du monde qui les entoure, à trouver leur place dans la société, dans l'enseignement tertiaire et dans le monde professionnel » (ibid) ;
- celle du **MEP3** :
« Il ou elle fait acquérir à ses apprenti-e-s ou étudiant-e-s des connaissances et des compétences scientifiques et théoriques propres aux disciplines des métiers en application des ordonnances fédérales de formation ORFO. Il ou elle joue un rôle de garant-e éthique et scientifique dans le domaine professionnel concerné. » ;
- celle du **MEP2** insiste sur la technique et l'inscription dans les disciplines de métier :
« Il ou elle fait acquérir à ses apprenti-e-s ou étudiant-e-s des connaissances et des compétences techniques et théoriques propres aux disciplines des métiers en application des ordonnances fédérales de formation ORFO. Il ou elle joue un rôle de référent-e dans la discipline enseignée. »
- Quant au descriptif de la mission du **MEP1**, elle inclut la formation pratique :
« Il ou elle fait acquérir à ses pré-apprenti-e-s et/ou apprenti-e-s les compétences pratiques et/ou théoriques propres aux disciplines des métiers en application des ordonnances fédérales de formation ORFO. Il ou elle contribue au développement de leur culture professionnelle. » (chaîne « 144 de branches professionnelles de la grille des fonctions).

Comme on le voit, le passage du niveau fédéral au niveau cantonal crée un certain nombre d'opération de traductions et d'interprétations, le canton jouissant comme nous l'avons dit d'une large autonomie dans les modalités de mise en œuvre du cadre fédéral. Au terme de cette tentative de clarification, il nous semble pouvoir résumer les exigences de la LFPr et la mise en œuvre dans le canton de Vaud à l'aide du tableau suivant.

Figure 10 : Exigences fédérales pour l'enseignement en FPI et mise en œuvre vaudoise

LFPr et Ordonnance Exigences	Diplôme exigé Description fiches métiers Etat de Vaud	Statut	Référence DECFO et salaire (chiffres 2018)
<p>les formateurs actifs.ves dans les « écoles de métier » ou « dans d'autres institutions de formation à la pratique professionnelle reconnues »</p> <ul style="list-style-type: none"> • un diplôme de la formation professionnelle supérieure ou aient « une qualification équivalente dans le domaine de la formation qu'ils dispensent »; • qu'ils et elles aient suivi une formation à la pédagogie professionnelle de 600 heures s'il s'agit de leur activité principale et de 300 heures si l'enseignement ne constitue qu'une activité accessoire. 	<p>Maître-esse d'enseignement professionnel I Fiche no 360</p> <p>Autres appellations Maître-esse professionnel-le ES – brevet - maîtrise</p> <p>Parcours professionnel : Brevet / Diplôme (ES)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formation professionnelle supérieure (ES) en lien avec la branche enseignée • Formation à la pédagogie professionnelle reconnue au plan intercantonal de 1800heures pour les branches professionnelles théoriques et expérience en entreprise de 6 mois (art 46 OFPr) 	MEP 1	<p>Chaîne 144, Classe 10</p> <p>Salaire de 80'278 à 116'403</p>

<p>« branches spécifiques à la profession »,</p> <ul style="list-style-type: none"> • « une formation professionnelle supérieure ou du niveau d'une haute école » • formation pédagogique <ul style="list-style-type: none"> ○ 1800 heures enseignement activité principale ○ 300 heures si activité accessoire 	<p>Maîtresse d'enseignement professionnel II Fiche no 361</p> <p>Autres appellations : Maître-sse professionnel-le bachelor</p> <p>Parcours professionnel : Bachelor</p> <p>Bachelor HES en lien avec la branche enseignée</p> <p>Formation à la pédagogie professionnelle reconnue au plan intercantonal de 1800 heures pour les branches professionnelles théoriques</p> <p>Expérience en entreprise exigée (art. 46 OFPr)</p>	MEP 2	<p>Chaîne 144, Classe 11</p> <p>Salaire de 87'174 à 126'402</p>
	<p>Maîtresse d'enseignement professionnel III – Fiche no 362</p> <p>Autres appellations : Maître-sse professionnel-le master</p> <p>Parcours professionnel :</p> <p>Master HES</p> <p>ou Master académique en lien avec la branche professionnelle enseignée</p> <p>Formation à la pédagogie professionnelle reconnue au plan intercantonal de 1800 heures pour les branches professionnelles théoriques ou titre jugé équivalent</p>	MEP 3	<p>Chaîne 144, Classe 11</p> <p>Salaire de 94'932 à 137'652 pas de cliquet vers classe 12</p> <p>Chaîne 144, Classe 12</p> <p>Cliquet vers classe 13 (après 15 ans)</p> <p>Salaire de 103'694 à 150'358</p>
<p>« donnent des branches scolaires et enseignent dans les classes de maturité »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Titre pour enseigner dans le secondaire II • expérience en entreprise de 6 mois • formation à la pédagogie professionnelle du niveau d'une haute école 	<p>Maîtresse d'enseignement postobligatoire – Fiche no 359</p> <p>Autres appellations : Maître-sse de gymnase, Maître-sse de maturité professionnelle</p> <p>Parcours professionnel : Master</p> <p>Formation pédagogique HEP pour le niveau secondaire II et MA académique</p> <p>ou HES (pour les arts visuels et la musique dans les gymnases) en lien avec la branche enseignée</p> <p>Enseignement de culture générale</p> <p><i>« titulaires du diplôme HEP d'enseignement pour le degré secondaire II avec une habilitation à enseigner dans une des disciplines suivantes: français, géographie, histoire, économie, droit, sciences politiques ou sciences sociales. »</i></p> <p>Enseignement dans les classes de matu</p> <p><i>« dans les classes de maturité professionnelle (y compris dans les gymnases) doivent disposer des titres mentionnés ci-dessus et justifier de 6 mois d'expérience professionnelle en entreprise. En outre, ils doivent être au bénéfice d'un complément de formation de 300 heures HEP-IFFP relatif à l'enseignement professionnel (art. 46 al. 1 de l'Ordonnance fédérale sur la formation professionnelle – voir document « guide relatif aux qualifications du corps enseignant ») » (DGEP, 2015)</i></p>	MPost	<p>Chaîne 145, Classe 12</p> <p>Salaire de 94'932 à 137'652</p> <p>Cliquet vers classe 13 (après 15 ans)</p> <p>Salaire de 103'694 à 150'358</p>

À ces statuts, il faut ajouter les **chargé.e.s de cours**. Ils et elles ont, de manière générale, un contrat de durée déterminée et sont engagé.e.s pour des cours ponctuels ; leur taux d'activité sont de ce fait assez bas et il s'agit pour un certain nombre de personnes d'une porte d'entrée dans la FPI à travers l'exercice d'une activité accessoire (soit selon l'Ordonnance d'application de la LFPr d'une « activité professionnelle inférieure à la moitié du temps de travail hebdomadaire » – Art. 47). Leur nombre important peut en partie s'expliquer par le besoin de cours très spécialisés dans certaines professions, mais il crée une situation de précarité, voulue ou non, pour ces enseignant.e.s dont nous verrons qu'ils et elles peuvent constituer une part très importante des formateurs.trices dans certaines écoles.

Comme l'ont montré les entretiens, la coexistence de ces statuts différents au sein des corps enseignants crée parfois des frustrations et des positionnements différenciés face à l'employeur public, mais aussi face aux élèves et aux milieux professionnels.

Le terrain de l'enquête

Les établissements de la formation professionnelle vaudoise gérés par la DGEP

La recherche que nous avons menée ne concernait (a) que des établissements dont la mission principale est la formation professionnelle initiale, qu'elle se fasse en complément avec une formation en entreprise ou qu'elle se déroule exclusivement en école ; (b) après discussion avec la DGEP, elle a été restreinte aux seuls établissements qui dépendent directement du Département de la Formation, de la Jeunesse et de la culture. De ce fait, elle ne porte que sur une partie de la FPI vaudoise, les classes incluant des élèves en formation professionnelle situées dans les gymnases de même que les certaines écoles conventionnées en ont été exclues.

Certains des établissements sous enquête n'accueillent que des apprenti.e.s qui travaillent par ailleurs en entreprises, d'autres forment seulement les apprenti.e.s au travail de la fréquentation de l'établissement scolaire à plein temps, d'autres encore proposent les deux types de formation. A ces différences, il faut ajouter le fait que certains établissements proposent de la formation professionnelle supérieure en école, alors que ce n'est pas le cas d'autres. La figure ci-dessous résume ces caractéristiques dont on verra qu'elles interviennent largement dans la manière dont les enseignant.e.s perçoivent les apprenant.e.s qui leur font face.

*Figure 11 : modalités de formation offertes par les établissements sous enquête
(source direction et recherche internet)*

	AFP	CFC dual	CFC école	Formation ES
CEPM	X	X	–	X
CEPV	X	X	X	X
COFOP	X	–	X	
CPNV	X	X	X	X
EPCA	X	X	–	–
EPCL	X	X	–	–
EPCN	X	X	–	–
EPM	X	X	–	–
EPSIC	X	X	–	–
ERACOM	X	X	X	X
ESSanté	–	X	X	X
ETML	X	–	X	X
ETVJ	X	X	X	X

Une très forte diversité règne donc sur ce terrain et elle modifie les contextes de l'emploi et la construction des collectifs de travail.

Description des établissements

CEPM (Centre d'enseignement professionnel de Morges)

Inauguré au début des années 2000, les domaines de formation de cet établissement étaient anciennement attachés à l'EPSIC. Il regroupe les métiers de la construction et fait partie des 4 plus grands établissements du canton : plus de 3000 apprenant.e.s y étudient et plus de 140 enseignant.e.s y travaillent.

Il fait également partie des six établissements où les formations sont exclusivement dispensées en mode dual et des 7 établissements qui incluent des formations en ES (3 domaines d'orientation). Le corps enseignant de cet établissement est masculinisé à plus de 70% et les statuts d'engagement majoritaires sont ceux de maître.ses d'enseignement post-obligatoire (MPost) et de chargé.e.s de cours (CC). Il consiste en un seul bâtiment, se situe à proximité d'un gymnase, dans la localité de Morges.

Tous les niveaux de formation y sont représentés : des aides carreleurs, maçons, en technique du bâtiment, de même que des assistant.e.s en construction métallique et fleuristes y préparent une AFP.

Plusieurs départements, organisés autour de « familles de métiers » y chapeautent des formations de CFC liés à la construction (conception du bâtiment, technique du bâtiment, maçonnerie et peinture, bois et métal) et aux Arts et métiers verts et un école supérieure qui comprend trois orientations : Conduite des travaux avec une spécialisation en Jardin et Paysage ; Planification des travaux avec des spécialisation en architecture et génie civil et Technique des bâtiments avec les spécialisations de CVCFS (Chauffage, Ventilation, Climatisation, Froid, Sanitaire) et Ingénierie Electrotechnique (Electricité, Domotique).

Des formations professionnelles accélérées (formations ouvertes aux personnes qui ont obtenu une maturité académique avant de décider d'entre dans la filière professionnelle) de Géomaticien.ne, dessinateur.trice en bâtiment ou en génie civil et la Maturité professionnelle technique, architecture et sciences de la vie (MP-TASV) est proposée en mode intégré.

Du fait des métiers qui y sont enseignés, les femmes sont peu nombreuses dans cet établissement qui ne prépare à la Maturité Professionnelle qu'un nombre limité d'apprenti.e.s, ce qui se traduit aussi par une proportion assez faible de MPost. La proportion de chargé.e.s de cours y est par contre élevée, ce qui s'explique en partie par les formations en ES et par le nombre de métiers qui y sont enseignés.

CEPV (Centre d'enseignement professionnel de Vevey)

Le CEPV regroupe des formations aux métiers des arts appliqués et de l'artisanat, il fait partie des établissements de taille moyenne avec plus de 500 apprenant.e.s et plus de 80 enseignant.e.s. Situé au centre de Vevey, il fait partie des établissements qui offrent à la fois des formations à plein-temps (Polydesigner 3D, Photographe, Céramiste) et en mode dual (Photographe, Céramiste, Polydesigner, Arts du cuir et textile, Courtepointillère, décoration d'intérieur, facteur.trice de piano, maquettiste d'architecture, menuisier.ère-ébéniste, Spécialiste photographe).

Comme dans huit autres établissements, on peut y obtenir un titre de maturité professionnelle intégrée ou y suivre les cours préparant à ce diplôme après le CFC (maturités professionnelles post-).

Comme au CEPM, des formations de niveau ES sont disponibles dans 3 domaines d'orientations des Arts appliqués (Visual merchandising designers, photographie et céramique) et des FPA ouvertes en photographie et en polydesign. On peut aussi y préparer une AFP de céramiste.

Ces différentes filières sont marquées dans l'occupation de l'espace du bâtiment où les modalités (duales ou plein-temps) et les degrés de formation servent comme base de répartition (un étage pour les formations duales, un étage pour les formations plein-temps et un étage pour l'ES).

Cet établissement fait en outre partie de ceux dont le corps enseignant est mixte avec une courte majorité de femmes ; le statut d'engagement prédominant est celui de MEP 1 mais une proportion importante de chargé.e.s de cours (CC) y complète ces enseignements de métier. La proportion des MPost y est la plus faible de l'ensemble des établissements.

COFOP (Centre d'orientation et de formation professionnelle)

Cet établissement est assez particulier au sein de la constellation de la FPI. Non seulement, il fait partie des plus petits établissements avec 120 apprenti.e.s et préapprenti.e.s et une cinquantaine d'enseignant.e.s, mais il se démarque aussi par une mission d'aide à l'insertion professionnelle. La majorité des personnes qui y étudient en tant que préapprenti.e.s ou qui y font leur apprentissage pratique sont suivis dans des groupes à effectifs réduits qui les préparent à un peu plus d'une quinzaine de métiers différents (18). Ce type d'encadrement est également disponible pour des cours d'appui dispensé au COFOP.

Une des spécificités importantes de cet établissement est que les apprenti.e.s fréquentent les cours de théorie professionnelle dans les autres établissements de la FPI vaudoise, ce qui se marque par la très faible proportion de MPost. Il fait par ailleurs partie de ceux dont le corps enseignant est masculinisé à près de 70% et une nette majorité des personnes qui y travaillent a un statut de MEP1.

Etabli sur un ancien domaine agricole en périphérie de Lausanne, il comprend 13 bâtiments de tailles réduites, pour la plupart adaptés et/ou renovés à partir des anciens locaux existants.

CNPV (Centre professionnel du nord vaudois)

Le CNPV est encore plus grand que l'EPSIC avec ses 3200 apprenti.e.s et ses 250 enseignant.e.s. Il offre des formations à plein-temps pour obtenir un CFC d'informaticien.ne, médiaticien.ne et polymécanicien.ne dans l'école de métiers de Sainte-Croix (EMSC) et d'automaticien.ne et d'électronicien.ne dans l'école de métiers d'Yverdon-les-Bains (EMY).

Les formations en mode dual d'assistant.e socio-éducatif.ve, de menuisier.ière, d'ébéniste, de logisticien.ne, d'automaticien.ne, de médiaticien.ne, de gestionnaire de commerce de détail et d'employé.e de commerce sont aussi offertes par le CNPV. Des pré-apprenti.e.s et des personnes en VAE (article 32 permettant de valider l'expérience professionnelle) y sont aussi accueillies et la possibilité d'effectuer un apprentissage accéléré y est offerte en Informatique, en Mécanique ou en Médiamatique.

Les maturités professionnelles commerciales peuvent s’y préparer en mode intégré ou post-CFC, alors que les maturités professionnelles santé-social et technique ne peuvent s’y obtenir qu’après le CFC.

A ces formations initiales, il faut ajouter des formations en ES dispensées sur le site de Sainte-Croix (Technicien.ne ES en génie mécanique, spécialisation Productique, Technicien.ne ES en informatique, spécialisation Développement d’applications ou spécialisation Système) ou sur celui d’Yverdon (Technicien.ne ES en systèmes industriels, spécialisation Automation).

On peut parler à propos de cet établissement d’une grande polyvalence puisqu’il propose des formations pour 13 métiers différents dont 2 sont proposées en dual ou à plein-temps (3 uniquement à plein-temps). Il se distingue en outre par son éclatement géographique, ses écoles se répartissant dans quatre localités et comprenant 8 bâtiments, et par la diversité des publics accueillis, tant en termes d’âge que de domaines de formation. Dans les métiers techniques, cette diversité n’est toutefois pas sexuelle et la direction tente de sensibiliser son corps enseignant à cette problématique de l’égalité²⁸.

Comme on peut s’y attendre du fait de l’importance des domaines techniques dans les formations du CPNV, le personnel enseignant de cet établissement est majoritairement masculin et la proportion de MEP 2 y est une des plus grandes (seul l’ETML comprend plus de personnes ayant ce statut), les MPost restent toutefois majoritaires et la part de MEP 1 importante.

EPCA (Ecole professionnelle du Chablais)

Cette école professionnelle est située dans la région du Chablais et comprend un seul bâtiment inauguré il y a moins d’une décennie. Elle est de taille moyenne puisqu’elle reçoit moins de 900 élèves dont s’occupent une cinquantaine d’enseignant.e.s. Seules des formations dans les domaines du commerce et de la vente y sont offertes et seulement en mode dual.

Les maturités professionnelles de commerce y sont préparées en mode intégré ou post-CFC et il fait partie des 6 établissements où des préapprentissage sont proposés.

Le personnel enseignant de cet établissement est mixte en termes de sexe et les enseignant.e.s ont très majoritairement un statut de MPost, ce qui s’explique par le fait que certaines des branches professionnelles des formations de commerce sont aussi des branches académiques étudiées à l’Université.

EPCL (Ecole professionnelle commerciale de Lausanne)

Située à Lausanne, cette école se déploie aujourd’hui sur deux sites dont l’un est au centre ville et l’autre au sud-ouest de la ville. Elle fait partie des plus anciens et des plus grands établissements du canton avec près de 3000 élèves et plus de 140 enseignant.e.s. Cet établissement regroupe essentiellement des formations dans les domaines du commerce et de la vente et il n’offre que des formations en mode dual. Des pré-apprenti.e.s fréquentent également cette école et des cours de maturités professionnelles intégrées et de maturités professionnelles post-CFC y sont dispensés.

²⁸ Durant la recherche, et pour faire suite à une présentation que nous avons faite sur invitation de M. Savary dans l’Ecole de la construction, nous avons été convié.e.s à faire une intervention pour sensibiliser les enseignant.e.s du site de Sainte-Croix à la question du genre dans les métiers techniques (2 octobre 2017).

Le personnel enseignant de cet établissement est mixte en termes de sexe et le statut d'engagement est avant tout celui de MPost, ce qui s'explique de la même manière que pour l'EPCA. Mais, et c'est surprenant par comparaison avec les autres écoles de commerce, la proportion des MEP 2 y est la plus élevée de l'ensemble des écoles professionnelles.

EPCN (Ecole professionnelle commerciale de Nyon)

Cet établissement fait partie des établissements de taille moyenne avec plus de 500 élèves mais le nombre d'enseignant.e.s qui y travaille est bas (35 personnes). Inauguré, il y a moins de 10 ans, il est historiquement lié au gymnase qu'il jouxte immédiatement et une certaine porosité avec cet établissement généraliste le distingue ; elle se manifeste concrètement par le fait que des salles de travail et une salle des maîtres sont partagées par les enseignant.e.s de FPI et du gymnase, et que certain.e.s enseignant.e.s donnent également leurs cours dans les cursus de maturité professionnelle et/ou de voie diplôme dispensés au gymnase. L'accent mis sur le bilinguisme particularise aussi cette école qui propose une maturité professionnelle bilingue, soit en mode intégré, soit post-CFC. Des préapprenti.e.s y sont aussi accueilli.e.s.

Les formations dans les domaines du commerce, de la vente et des transports y sont données mais exclusivement en mode dual.

En ce qui concerne les enseignant.e.s, la situation de cette établissement est exceptionnelle : le corps enseignant est majoritairement féminin et les MPost sont très majoritaires, les autres enseignant.e.s étant tous et toutes des MEP 1.

EPM (Ecole professionnelle de Montreux)

L'EPM regroupe les formations aux métiers dits «de la bouche» qui étaient auparavant enseignées à l'EPSIC. Il fait partie des 6 établissements où les formations sont exclusivement dispensées en mode dual. Des CFC de boucher.ère-charcutier.ère, boulanger.ère-pâtissier.ière-confiseur.euse, cuisinier.ière, meunier.ière, spécialiste en restauration y sont préparés et de même que des AFP de Boulanger.ère-pâtissier.ière-confiseur.euse, assistant.e boucher.ère-charcutier.ière et employé.e de restauration.

Le personnel enseignant de cet établissement est surtout masculin et les personnes sont avant tout des MEP1 et MPost.

EPSIC (Ecole professionnelle Lausanne)

Cet établissement est situé au centre de Lausanne, dans la zone des anciens entrepôts et il fait partie des plus anciens et des plus grands établissements du canton : près de 4000 personnes y étudient et 130 enseignant.e.s y travaillent. Les formations sont exclusivement dispensées en mode dual et des maturités professionnelles intégrées et des maturités professionnelles post-CFC y sont proposées. Les métiers auxquels l'EPSIC prépare appartiennent aux domaines de la mécanique, de l'électrotechnique, des soins corporels, de l'informatique ou du secteur médico-technique et de l'optique et ceci tant au niveau de l'AFP que du CFC.

Le personnel de cet établissement est masculin à plus de 70% et les personnes y sont principalement des MPost et de MEP1.

ERACOM (Ecole romande d'art et communication)

L'ERACOM est aussi située au centre de Lausanne. Elle fait partie des plus anciens établissements du canton et il accueille un peu plus de 1000 élèves dont s'occupent une centaine d'enseignant.e.s. L'industrie graphique et les arts appliqués y sont enseignés et les formations s'y font à plein-temps (Graphisme, Design média interactif, création de vêtements) et en dual dans le domaine des arts appliqués (graphisme, design média interactif, créateur.trice de vêtements et de tissus) et de l'industrie graphique (polygraphe, réalisateur.trice publicitaire, technologue en emballage, opérateur.trice de médias imprimés, technologue en impression). Les maturités professionnelles sont offertes tant de manière intégrée que post-CFC. Une formation en ES y est également dispensée, celle de Designer diplômé.e ES en communication visuelle (spécialisation film) et une AFP peut être préparée comme assistant.e en médias imprimés.

Le corps enseignant de cet établissement est mixte en termes de sexe ; la plupart des enseignant.e.s sont engagé.e.s en tant que chargé.e.s de cours et MPost.

ESSanté (Ecole supérieure de la santé)

Cet établissement est situé au cœur de la vieille ville de Lausanne et ses bâtiments étaient originellement destinés à l'enseignement académique de la chimie et de la physique. Après avoir servi d'ateliers d'artistes durant une période courte, il est rénové et retrouve sa vocation première en 2006. Il fait aujourd'hui partie des petits établissements du canton (publics de moins de 300 apprenant.e.s ; personnel enseignant de moins de 60 enseignant.e.s) et les formations qui y sont proposées relèvent des domaines médico-technique et de la santé (laboratin.e, orientation chimie ou biologie –la seconde également en FPA). Très spécialisées, elles préparent aussi à la Maturité professionnelle santé et social (intégrée ou post-CFC) qui ouvre sur des formations en HES. Les cours de la maturité professionnelle intégrée, orientation santé, sont organisés en collaboration avec l'Ecole de soins et santé communautaire (ESSC) – où nous n'avons pas enquêté. Les cours de maturité professionnelle post-CFC concernent les orientations santé et travail social et se déroulent à plein temps durant une année²⁹. En sus de ces formations initiales, cette école propose des formations supérieures (ES) comme technicien.ne en analyses biomédicales ou en salle d'opération.

Le personnel enseignant de cet établissement est équilibré en termes de répartition entre les sexes; les statuts d'engagement majoritaires sont comme dans la plupart des autres établissements ceux de MPost et MEP 1, mais ici on compte aussi une proportion notable de MEP 2.

ETML (Ecole technique et des métiers - Lausanne)

Cet établissement est le seul dans lequel seules des formations à plein temps sont données. Dédié à la formation professionnelle depuis le début du XXe siècle et situé au centre de Lausanne dans l'ancien quartier des entrepôts, il s'agit d'une des écoles de FPI les plus anciennes (Lüthi 2013). Il compte un peu plus de 600 apprenant.e.s et environ 110 enseignant.e.s. Les formations qu'il propose relèvent des domaines techniques (automaticien.ne, électronicien.ne, informaticien.ne, mécatronicien.ne automobile, polymécanicien.ne) et du bois (menuisier.ière et ébéniste). Il jouit

²⁹ A titre d'exemple d'une Maturité professionnelle post-CFC, nous faisons figurer en annexe 3 le programme de cette maturité.

(ou pâtit) de l'ancienne réputation de former une « aristocratie ouvrière » et les jeunes qui veulent s'y former sont sélectionné.e.s sur dossier.

Des cours de maturité professionnelle intégrée et post-CFC y sont dispensés, de même que des cours de niveau ES dans quatre orientations (Electronique, Informatique de gestion, Technique en télécommunication ES, Mécanique ES).

Les personnes qui y travaillent sont très majoritairement de sexe masculin et une part très importante des enseignant.e.s a un statut de MEP 2. On peut noter que cet établissement collabore avec le COFOP sur deux points au moins, d'une part les apprenti.e.s se formant dans les métiers de l'intendance et de la bouche y font leur formation pratique et d'autre part, ceux des métiers du bois y fréquentent les mêmes cours théoriques que les apprenti.e.s en école à l'ETML.

Une autre caractéristique est à mettre sur le compte de cet établissement qui tente de sensibiliser son corps enseignant aux questions liées au genre dans les métiers (une journée de formation pédagogique a été organisée sur cette thématique).

ETVJ (Ecole technique de la Vallée de Joux)

Cet établissement est l'un des plus petits et des plus anciens établissements du canton. Il est situé dans la région horlogère et les formations qu'ils donnent répondent très directement au profil économique spécifique de la région³⁰. Moins de 300 jeunes y suivent des cours et seule une trentaine d'enseignant.e.s y travaille. Il offre à la fois des formations de niveau CFC à plein-temps (bijoutier.ière, dessinateur.trice en construction microtechnique, horloger.ère de production et horloger.ère-bijoutier.ière) et des formations en mode dual (horloger.ère et micromécanicien.ne) et de niveau AFP (opérateur.trice d'horlogerie). Une maturité professionnelle intégrée peut y être préparée en TASV (Technique, Architecture et Sciences de la Vie)³¹.

Des cours de niveau ES y sont aussi donnés (durant deux ans en école à plein temps et 3 ans sous le mode de l'alternance) et ils préparent à être technicien.ne ES en microtechnique (quatre orientations y sont possibles : construction micromécanique, construction horlogère, laboratoire horloger et qualité depuis la rentrée 2018).

Le corps enseignant est très équilibré en termes de sexe ; la majorité des personnes sont engagées en tant que MEP 1 et MPost.

Comme peut le montrer cette description, les établissements sous enquête sont très différents et ceci tient tant aux métiers auxquels ils préparent qu'aux niveaux de formation des publics qui les fréquentent. Nous faisons figurer en annexe un tableau récapitulatif des formations données dans les établissements sous enquête.

³⁰ La question des filles et des femmes dans les métiers techniques semble par ailleurs préoccuper les entreprises qui peinent parfois à recruter. (Bureau de l'égalité, 2017)

³¹ Toujours à titre d'exemple, nous faisons figurer sa présentation en annexe 4.

Figure 12 : Tableau récapitulatif des formations données dans les établissements sous enquête

CEPM	AFP	CFC dual	CFC école	Matu-Pro	Formation ES
<p><u>Arts et métiers verts</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fleuriste • Employé.e d'exploitation • Horticulteur.trice, orientations production et paysagisme <p><u>Bois et Métal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Praticien.ne sur bois • Aide constructeur.trice métallique • Agent.e de propreté <p><u>Maçonnerie et peinture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aide-carreleur.euse • Aide-maçon.ne • Aide-peintre • Aide.plâtrier.ière <p><u>Techniques du bâtiment</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aide en technique du bâtiment 	<p><u>Arts et métiers verts</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dessinateur.trice en architecture paysagère • Fleuriste • Agent d'exploitation • Horticulteur.trice orientations floriculture, paysagisme, et pépinière <p><u>Bois et Métal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Charpentier.ière • Constructeur.trice métallique • Dessinateur.trice-constructeur.trice sur métal • Vitrier.ère • Agent.e de propreté • Poseur.euse de sol, textile et résilients et parquets <p><u>Conception du bâtiment</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dessinateur.trice : architecture, architecture d'intérieur, génie civil • Géomaticien.ne <p><u>Maçonnerie et peinture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Carreleur.euse • Constructeur.trice d'éléments préfabriqués • Maçon.ne • Opérateur.trice de sciage d'édifice • Peintre 			<ul style="list-style-type: none"> • MPII 	<ul style="list-style-type: none"> • Technicien.ne diplômé.e ES.

	AFP	CFC dual	CFC école	Matu-Pro	Formation ES
CEPM (suite)		<ul style="list-style-type: none"> • Plâtrier.e constructeur.trice à sec • Marbrier.ière • Marbrier.ière du bâtiment • Sculpteur.trice sur pierre • Tailleur.euse de pierre • Techniques du bâtiment • Ferblantier.ière • Installateur.trice en chauffage • Installateur.trice sanitaire • Projeur.euse en technique du bâtiment chauffage • Projeur.euse en technique du bâtiment sanitaire • Projeur.euse en technique du bâtiment ventilation • Constructeur.trice d'installation de ventilation • Ramonneur.euse • Constructeur.trice de bateaux • Agent.e d'entretien de bateaux 			
CEPV	<ul style="list-style-type: none"> • Couturier.ère d'intérieur 	<ul style="list-style-type: none"> • Photographe • Céramiste • Polydesigner 3D • Artisan.e du cuir et textile • Courtepointier.ère • Décorateur.trice d'intérieur • Facteur.trice de piano • Maquettiste d'architectures • Menuisier.ère / ébéniste • Spécialiste en photographie 	<ul style="list-style-type: none"> • Polydesigner 3D • Photographe • Céramiste 	<ul style="list-style-type: none"> • MPAi • MPA+1 • MPT+1 	<ul style="list-style-type: none"> • Designer en communication visuelle, spécialisation photographique ou Visual Merchandising Design • Designer en design de produit, spécialisation céramique

	AFP	CFC dual	CFC école	Matu-Pro	Formation ES
COFOP	<ul style="list-style-type: none"> • Aide-peintre • Aide maçon.ne • Aide constructeur.trice métallique • Aide menuisier.ère • Assitant.e en maintenance d'automobiles • Praticien.ne en mécanique • Horticulteur.trice, orientation production de plantes ou paysagisme • Coiffeur.euse • Confectionneur.euse • Assitant.e de bureau, branche administration publique • Employé.e en cuisine • Agent.e de propreté • Employé.e en intendance 		<ul style="list-style-type: none"> • Peintre en bâtiment • Maçon.ne • Constructeur.trice métallique orientation construction métallique • Menuisier.ière • Ebéniste • Mécanicien.ne en maintenance d'automobiles, orientation véhicules légers • Polymécanicien.ne • Mécanicien.ne de production • Horticulteur.trice, orientation floriculture ou paysagisme • Coiffeur.euse • Créateur.trice de vêtements-orientation pour dames • Employé.e de commerce B ou E, branche administration publique • Cuisinier.ière • Agent.e de propreté • Gestionnaire en intendance 		
CPNV	<ul style="list-style-type: none"> • Assitant.e de bureau • Assitant.e du commerce de détail • Logisticien.ne 	<ul style="list-style-type: none"> • Assistant.e socio-éducatif.ve • Menuisier.ère • Logictien.ne • Automaticien.ne • Médiaticien.ne • Gestionnaire du commerce de détail • Employ. de comm. • Ebéniste • Technologue en assainissement 	<ul style="list-style-type: none"> • Médiaticien.ne • Automaticien.ne • Informaticien.ne • Electronicien.ne • Polymécanicien.ne 	<ul style="list-style-type: none"> • MP-ESei • MP-ESe+1 • MP-ESe+2 • MP-S2i • MP-S2+2 • MPi • MPi+1 	<ul style="list-style-type: none"> • Technicien.ne ES en systèmes industriels • Technicien.ne ES en informatique • Technicien.ne ES en génie mécanique

	AFP	CFC dual	CFC école	Matu-Pro	Formation ES
EPCA	<ul style="list-style-type: none"> • Assistant.e du commerce de détail • Assistant.e de bureau 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestionnaire du commerce de détail • Employé.e de commerce 		<ul style="list-style-type: none"> • MP-ESei • MP-ESe+1 • MP-ESe+2 	
EPCL	<ul style="list-style-type: none"> • Assistant.e de bureau • Assistant.e du commerce de détail 	<ul style="list-style-type: none"> • Assistant.e en pharmacie • Agent.e en information documentaire • Employé.e de commerce B ou E • Libraire 		<ul style="list-style-type: none"> • MP-ESei • MP-ESe+1 • MP-ESe+2 	
EPCN	<ul style="list-style-type: none"> • Assistant.e du commerce de détail 	<ul style="list-style-type: none"> • Employé.e de commerce B ou E • Gestionnaire du commerce de détail • Agent.e de transports publics 		<ul style="list-style-type: none"> • MP-ESe+1 • MP-ESe+2 • MP-ESei bilingue (FR/EN) 	
EPM	<ul style="list-style-type: none"> • Boulanger-pâtisseries-confiseur • Assistant.e boucher.ère-charcutier.ère • Employé.e en cuisine • Employé.e en restauration 	<ul style="list-style-type: none"> • Boucher.ère-charcutier.ère • Boulanger.ère-pâtisseries-confiseur.euse • Cuisinier.ère • Meunier.ère • Spécialiste en restauration • Spécialiste en restauration de système 		<ul style="list-style-type: none"> • MP-Essi 	
EPSIC	<ul style="list-style-type: none"> • Assistant.e en maintenance d'automobile • Assistant.e vernisser.euse • Coiffeur.euse • Praticien.ne des matières synthétiques • Praticien.ne en mécanique • Praticien.ne en pneumatiques 	<p><u>Automobile</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mécanicien.ne d'automobile, véhicules légers ou lourds • Mécatronicien.ne véhicules légers ou utilitaires • Mécanicien.ne en maintenance d'automobiles véhicules légers ou utilitaires • Assistant.e en maintenance d'automobiles • Praticien.ne en pneumatiques 		<ul style="list-style-type: none"> • MPTi • MPT+1 • MPT+2 	

	AFP	CFC dual	CFC école	Matu-Pro	Formation ES
<p>EPSIC (suite)</p>			<p><u>Mécanique véhicule et carrosserie</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conducteur.trice de véhicules lourds • Maréchal.e-ferrant.e • Mécanicien.ne d'appareils à moteurs • Mécanicien.ne en machines agricoles • Mécanicien.ne en machines de chantier • Mécanicien.ne en cycles et cyclomoteurs • Mécanicien.ne en motocycles • Tôlier.ère en carrosserie • Peintre en automobile • Carrossier.ère-peintres • Carrossier.ère-tôliers • Serrurier.ère sur véhicules • Vernisseur.euse industriels <p><u>Électricité</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificateurs-électriciens • Électriciens de réseau • Électriciens de montage • Installateurs-électricien <p><u>Médico-technique et soins corporels</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Assistant.e dentaires • Bottier.ère-orthopédistes • Cordonnier.ère • Droguiste 		

	AFP	CFC dual	CFC école	Matu-Pro	Formation ES
EPSIC (suite)		<ul style="list-style-type: none"> • Gardien.ne d'animaux • Orthopédiste • Coiffeur.euse • Esthéticien.ne <u>Informatique, électronique, mécanique gén. et optique</u> <ul style="list-style-type: none"> • Constructeur.trice d'appareils industriels • Dessinateur.trice-constructeur.trice industriel.le • Polymécanicien.ne • Mécanicien.ne de production • Opticien.ne • Opticien.ne en instruments • Electronicien.ne • Electronicien.ne multimédia Informaticien.ne 			
ERACOM	<ul style="list-style-type: none"> • Assistant.e en médias imprimés 	<ul style="list-style-type: none"> • Graphiste • Interactive media designer • Polygraphe • Réalisateur.trice publicitaire • Technologue en impression / médias • Opérateur.trice en médias imprimés • Technologue en emballage • Créateur.trice de tissu • Créateur-trice de vêtements • Laborantin.e (chimie ou biologie) 	<ul style="list-style-type: none"> • Graphiste • Interactive media designer • Créateur.trice de vêtements 	<ul style="list-style-type: none"> • MPAi 	<ul style="list-style-type: none"> • Designer diplômée ESen communication visuelle (spécialisation film)
ESSanté				<ul style="list-style-type: none"> • MP-S2i • MP-S2+1 	<ul style="list-style-type: none"> • Technicien.ne en analyses biomédicales ES • Technicien.ne en salle d'opération ES

	AFP	CFC dual	CFC école	Matu-Pro	Formation ES
ETML			<ul style="list-style-type: none"> • Automaticien.ne • Ebeniste • Electronicien.ne • Informaticien.ne • Mécatronicien.ne • Menuisier.ère • Polymécanicien.ne 	<ul style="list-style-type: none"> • MPTi • MPT+1 	<ul style="list-style-type: none"> • Technicien.ne ES en Génie électrique, spécialisation électronique • Informaticien.ne de gestion ES • Technicien.ne ES en Télécommunications • Technicien.ne ES en Génie mécanique, spécialisation construction
ETVJ	<ul style="list-style-type: none"> • Opérateur.trice en horlogerie 	<ul style="list-style-type: none"> • Horloger.ère • Micromécanicien.ne 	<ul style="list-style-type: none"> • Bijoutier.ère • Dessinateur.trice en constr. microtechnique • Horloger.ère de production • Horloger.ère • Micromécanicien.ne 	<ul style="list-style-type: none"> • MPTi 	<ul style="list-style-type: none"> • Technicien.ne diplômé.e ES en microtechnique, spécialisation construction horlogère, laboratoire horloger, construction micromécanique ou qualité

Les établissements hors périmètre

Le secondaire II (professionnel) comprend d'autres établissements qui ont été exclus du périmètre de l'enquête et pour lesquels (par souci d'exhaustivité) nous avons cherché quelques informations résumées dans la Figure 13, ci-dessous.

Figure 13 : Les établissements prodiguant des formations professionnelles du Canton de Vaud.

	Pré-apprentissage	AFP	CFC dual	CFC école	Formation ES	Matu Pro intégrée	Matu Pro post-CFC
Centre de formation professionnelle forestières (CFPF - non inclus)	Stages (1 sem.)	<ul style="list-style-type: none"> Praticien.ne forestier.ère 	<ul style="list-style-type: none"> Forestier.ère-bûcheron.ne 				
Agrilogie (plusieurs sites - non inclus)		<ul style="list-style-type: none"> Agropraticien.ne Employé.e en intendance Gardien.ne de chevaux 	<ul style="list-style-type: none"> Agriculteur.trice Caviste Gestionnaire en intendance Professionnel.le du cheval Viticulteur.trice 				Matu pro nature, paysage et alimentation (MP-NPA)
Ecole de soins et santé communautaire (ESSC - non-incluse)		<ul style="list-style-type: none"> Aide en soins et accompagnement (ASA) 	<ul style="list-style-type: none"> Assistant.e en soins et santé communautaire (ASSC) 	<ul style="list-style-type: none"> ASSC 		Maturité pro santé-social (MP-S2)	
Gymnases							
Chamblandes		<ul style="list-style-type: none"> Employé.e de commerce (EC) 		<ul style="list-style-type: none"> Maturité professionnelle, orientation Economie et services, type Économie. (MP-Ec) 	MP-S2 Pour le gymnase d'adultes		
Beaulieu		<ul style="list-style-type: none"> EC 		<ul style="list-style-type: none"> MP-Ec 			
Nyon		<ul style="list-style-type: none"> EC 		<ul style="list-style-type: none"> MP-Ec 			
Bugnon		<ul style="list-style-type: none"> EC ASE reconnu.e au niveau fédéral 		<ul style="list-style-type: none"> MP-Ec 			
Yverdon		<ul style="list-style-type: none"> EC ASE 		<ul style="list-style-type: none"> MP-Ec MP-S2 			
Morges		<ul style="list-style-type: none"> EC ASE 		<ul style="list-style-type: none"> MP-Ec MP-S2 			
Burier		<ul style="list-style-type: none"> EC 		<ul style="list-style-type: none"> MP-Ec 			
Provence		<ul style="list-style-type: none"> EC 		<ul style="list-style-type: none"> MP-Ec 			
Broye		<ul style="list-style-type: none"> EC 		<ul style="list-style-type: none"> MP-Ec 			

Les centres de formation professionnelle en agrilogie (Marcelin, Granges-Verney et CEMEF), de même que le CFPF et ESSC ont été exclus du périmètre de la recherche car les formations agricoles, viticoles et en intendance ne dépendent pas du DFJC mais du Département de l'économie et du sport (DECS) selon la LOI 990.03 sur l'agriculture vaudoise (LVLagr)³², entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2011³³. De la même manière, la DGEP a exclu de l'enquête les enseignant.e.s qui dispensent des cours de FPI dans des classes situées dans l'Ecole de commerce et dans une des options de l'Ecole de culture générale (option socio-pédagogique) qui se déroulent dans les gymnases vaudois³⁴. C'est ainsi que les enseignant.e.s de gymnase qui dispensent des cours dans l'orientation de l'Ecole de culture générale³⁵ débouchant sur un CFC en tant que Assistant socio-éducatif.ve³⁶ ou dans l'Ecole de commerce n'ont pu être contacté.e.s. Bien que cela eût encore complexifié notre tâche, nous le regrettons, car la cartographie que nous avons tenté de dresser comprend de ce fait quelques zones de *terra incognita*.

Identités héritées et identités visées, des transactions multiples

Dubar s'est particulièrement intéressé à la question des identités professionnelles et il y a consacré de nombreuses recherches qui permettent d'aborder cette question à partir d'un point de vue sociologique (Dubar 1992 ; 2005 ; 2011). Il rappelle que cette notion renvoie à l'un des deux aspects essentiels de l'identité (la seconde étant l'identité sociale) « dans un contexte où le rapport à l'emploi devient un enjeu social essentiel » (1992:523). Il met d'ailleurs l'accent sur le fait que les formes identitaires sont appelées à se transformer lorsque « les mutations économiques et sociales provoquent une mise en question des anciennes catégories, l'apparition de nouvelles fonctions, la définition de nouvelles carrières et l'émergence de nouvelles normes d'emploi. » (Idem:523-524). Aussi, la définition que les membres d'un groupe professionnel se donnent d'eux-mêmes dans le champ du travail dépend-elle de celle qui les définit de l'extérieur. (Dubar et al., 2011:306). L'approche adoptée par cet auteur insiste ainsi sur les changements qui se produisent à travers le temps et sur l'influence du passé sur le présent, mais elle reconnaît une certaine liberté aux acteurs qui recomposent, réinterprètent leur trajectoire pour faire des projets

³² Elle a abrogé la Loi sur la formation professionnelle agricole (LFoPrA) dans le canton de Vaud ; <https://prestations.vd.ch/pub/blv-publication/actes/consolide/910.03?key=1545496173565&id=584fcfc3-b5e1-41b4-aae3-9cafb54147f1> consulté le 15 décembre 2018.

³³ Le service de l'agriculture et de viticulture (SAVI) en est responsable. Voir https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/economie_emploi/agriculture/fichiers_pdf/Formation/Historique_Agrilogie_2017_LR.pdf. Dernière consultation 10 octobre 2018.

³⁴ Selon l'annuaire statistique de la DGEP (DGEP, 2016), 1214 élèves visent suivent une formation certifiée par un CFC dans les établissements gymnasiaux que sont Beaulieu (150), Bugnon (151), Burier (155), La Cité (20), Morges (183), Nyon (177), Renens - CEOL (91), Yverdon (126), 75 autres personnes suivant ce type de formation dans le gymnase intercantonal de la Broye (soit au total 1289 personnes). Source : https://issuu.com/etatdevaud/docs/dgpe_rs16_web; dernière consultation le 15 octobre 2018.

³⁵ Cette école devrait normalement ouvrir sur des maturités spécialisées, titres requis pour entrer dans les HES. Pour des raisons historiques et du fait des multiples transformations que les voies de formation du SII et de l'enseignement tertiaire ont enregistrées durant ces deux dernières décennies, une porosité existe dans ce canton entre deux filières qui se distinguent très nettement ailleurs.

³⁶ La formation d'assistant socio-éducatif ou d'assistante socio-éducative au gymnase s'articule en 3 ans de cours à l'Ecole de culture générale dans l'option socio-éducative, suivis d'un an de stage de pratique contrôlée en institution. La réussite des trois ans de formation gymnasiale débouche sur un certificat de culture générale ; la validation du stage en institution, d'un travail de maturité et des modules de formation pratique permet l'obtention du certificat fédéral de capacité d'ASE assorti de la maturité professionnelle, orientation Santé et social. » (<https://www.orientation.ch/dyn/show/2886?id=31488>).

et se projeter dans le futur. Selon lui, « l'explication sociologique doit s'efforcer d'articuler deux processus hétérogènes : celui par lequel les individus anticipent leur avenir à partir de leur passé » (Dubar, 1992:520), mais elle doit aussi tenir compte des espaces sociaux dans lesquels ces acteurs et actrices se meuvent. Ces derniers constituent le cœur de l'axe synchronique qui oppose des structures objectives et des subjectivités dans un espace donné (« la société française ») ; mais ce dernier est loin d'être stable et pérenne. Aussi Dubar appelle-t-il aussi à prendre en compte l'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).

S'inspirer de ses travaux exige de ce fait d'articuler dimension temporelle et dimension contextuelle et de considérer l'identité des acteurs sociaux comme « le résultat provisoire et contingent de dynamiques diversifiées d'engagement -ou de retrait- dans des espaces de jeu structuré par des règles en perpétuelle évolution (Reynaud, 1989). » (Dubar, 1992:508). Etudier les manières dont les identités des individus se marient avec leurs conceptions de la professionnalité suggère de ce fait d'analyser « des relations entre acteurs d'un même système et des formes de construction sociale et mentale d'un même champ de pratiques et de contraintes. » (Dubar, 1992:508). Il s'agira de les penser en termes d'articulations nécessaires mais hétérogènes et en interaction entre des « identités héritées » et des « identités visées » car

« l'issue de chacune dépend de l'autre; la construction des avènements possibles dépend partiellement des jugements des partenaires institutionnels ; inversement, la reconnaissance des prétentions individuelles par les « décideurs » dépend, en partie, de la manière dont les individus font valoir leurs capacités biographiques. » (Dubar, 1992:521).

Les transactions identitaires au cœur de remaniements permanents

Nommées « transactions » par Dubar, ces articulations entre identités héritées, identités visées et contexte, se présentent aux individus sous une double forme :

« une transaction « biographique » consistant à projeter des avènements possibles en continuité ou en rupture avec un passé reconstitué (« trajectoire »), une transaction « relationnelle » visant à faire reconnaître ou non par les partenaires institutionnels la légitimité de ses prétentions, compte tenu des objectifs et des moyens (« politique ») de l'institution. » (Ibidem).

Les identités seront donc considérées comme

« le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui conjointement construisent les individus et définissent les institutions » (Dubar, 2005:109).

Ce faisant, la réflexion de Dubar (2001) met l'accent sur la dépendance des institutions aux individus et sur celle de la contingence des catégories. En considérant l'importance des transactions biographiques des individus qui composent les institutions, il met en évidence leur double dimension structurante puisqu'elles influent sur les normes des institutions mais aussi sur les comportements des personnes qui construisent leurs identités au travers d'articulations toujours en négociation (les transactions).

Son approche mène donc à un travail sur les formes de reconnaissances inter-individuelles et sociales dominantes et c'est en ce sens qu'il nous a semblé particulièrement pertinent.

Mais pour ce faire, il s'agit de comprendre en profondeur les contextes des interactions professionnelles, notamment en ce qui concerne les jeux complexes entre transactions biographiques et transactions objectives. Les premières concernent au premier chef les individus-mêmes et les secondes ont pour cœur la reconnaissance ou non par des autres significatifs (Dubar, 2005). Il s'agit donc de travailler les dynamiques identitaires professionnelles *en* contexte mais aussi comme le résultat de transactions *avec* le contexte et ceci qu'il s'agisse des transactions biographiques qui articulent « identités héritées » et « identités visées » (Dubar, 2005) ou des transactions objectives qui ont pour cœur la reconnaissance ou non par des « autres significatifs » (Dubar, 2005).

Les rapports sociaux de sexe au cœur des transactions

Or, le contexte est marqué par des régimes de genre (Connell 2006) qui construisent des espaces différents au jeu avec les contraintes des organisations professionnelles. Les relations que les hommes et les femmes nouent avec leurs identités au et en travail dans les organisations professionnelles en sont modifiées car les deux sexes n'entretiennent généralement pas des rapports similaires aux différents mondes du travail salarié et de la sphère domestique.

Aux analyses fouillées et extrêmement stimulantes de Dubar, nous avons donc ajouté une « analyse articulant structures familiales et système productif, travail domestique et travail professionnel », « le travail [étant en outre] immédiatement posé comme travail *masculin* ou *féminin* » en raison de ses dimensions sexuées (Hirata et Kergoat, 2017:200-201) considérant aussi, comme Butler³⁷ (2007), que le travail identitaire est un « acte de délimitation [qui] a lieu dans le contexte d'un ensemble de normes qui précède et excède le sujet » (17) et qu'

« Il n'y pas de construction de soi (poesis) en dehors d'un certain mode de subjectivation (ou d'assujettissement) et donc il n'y pas non plus de constitution de soi en dehors des normes qui orchestrent les formes possibles que peut prendre le sujet » (Butler, Fassin et Scott, 2007: 17).

Dans la société helvétique, l'ordre de genre (Connell, 2006) qui organise la vie sociale participe grandement à définir des normes sexuées au cœur des trajectoires de formation des femmes et des hommes (Fassa, 2016b), de leurs rapports à l'emploi et aux différents types de savoirs (Krüger et Levy, 2001). Aussi faut-il, lorsque les modalités du travail identitaire sont abordées, prendre en compte ses dimensions particulières pour les deux sexes. Elles touchent aux façons dont les subjectivités se (re)construisent et négocient les rapports aux différents mondes dans lesquels les sujets sont inséré.e.s ou assigné.e.s et ce qu'elles induisent dans le rapport au/x savoir/s.

Quelles professionnalités ?

Le rôle et les compétences des enseignant.e.s sont considérés comme cruciaux en ce qui concerne les jeunes et leurs apprentissages (*learnings*), Qu'il s'agisse des « choix pédagogiques » (Perez-Roux, 2010) ou des « doctrines » de référence des enseignant.e.s (Payet et al., 2011), de leur expérience professionnelle ou de leur origine sociale, les travaux de sociologie de l'éducation ont mis en évidence un effet-maître qui concerne l'acquisition des savoirs par les élèves et les jeunes. Bien

³⁷ Dans son ouvrage le plus connu, *Gender Trouble* (1999 [1990]), Judith Butler propose d'utiliser le concept de « performativité de genre » pour montrer que la répétition quotidienne d'actes et de discours construirait le genre.

que difficilement mesurable, l'effet-maître a été mis en évidence par Bressoux (2012) qui a, par exemple, montré qu'en primaire un surplus d'expérience professionnelle augmente de manière statistiquement significative l'efficacité des apprentissages scolaires.

La plupart des travaux qui traitent de la professionnalité enseignante sont très directement liés à la formation des enseignant.e.s, leur professionnalisation. Ils abordent cette question comme une mise en relation entre les savoirs, les cultures professionnelles et leur reconnaissance (Bourdoncle, 1991, 1993; Lang, 2001; Wittorski, 2008) et relèvent que le terme "professionnalisation" est polysémique et que ses sens varient selon les contextes dans lesquels il est utilisé. Ces auteur.e.s signalent également tou.te.s que la question de la professionnalisation des professions enseignantes³⁸ s'est notablement transformée par le déplacement majeur qui fait porter l'accent sur les apprenant.e.s et leurs apprentissages (Cattonar, 2001; Maroy, 2006, 2008).

La situation des enseignant.e.s de la FPI a ceci de particulier qu'elle a donné lieu à de nombreuses métaphores : ouvrier, artisan, artiste (Bourdoncle, 1993) et maintenant guide et médiateur vers la connaissance (Gligoričević & Liverani, 2005).

Or ces métaphores –et c'est l'aspect proprement rhétorique et discursif de la définition des professionnalités et de la professionnalisation– tentent toutes de donner sens à l'activité enseignante (cf. Becker et al., 1961 sur la manière de traiter les professions). Renvoyant à des mondes différents et aux questions liées à la reconnaissance des groupes professionnels par l'extérieur, elles participent différemment à donner statut à la/aux profession.s enseignante.s (Bourdoncle, 1993), et ceci aux yeux des professionnel.le.s mêmes. Analyser leur discours sur « le travail bien fait » permet d'y voir plus clair et de déceler des manières différentes de considérer leur activité professionnelle, manières qui constituent autant de sens différents donnés à la notion de professionnalité. Il s'agit donc d'examiner les modes de professionnalité des enseignant.e.s de la FPI vaudoise, soit d'analyser ce qui est, selon Wittorski, une alliance « de compétences, de capacités, de savoirs, de connaissances et d'identités reconnus par une organisation ou un groupe professionnel comme étant les caractéristiques d'un 'vrai' professionnel. » (2008, p. 32).

Les rapports au/x savoir/s au cœur des transactions

Les savoirs et compétences transmis aux apprenant.e.s et les représentations que s'en font les enseignant.e.s de la FPI reposent tous sur le rapport au/x savoir/s³⁹ acquis auparavant, durant la formation et les expériences professionnelles antérieures. Le rapport au savoir, cette « 'disposition intime' qui se constitue dans le cadre d'une 'grammaire sociale' » (Mosconi, 2005 :75), exige de ce fait d'entrer tant par le sujet que par le collectif et elle nous incite à penser que les rapports sociaux de classes, comme les rapports sociaux de sexe, ne sont pas sans incidence sur les façons dont les personnes pensent la nature des savoirs qu'elles transmettent et de ceux qu'elles acquièrent.

³⁸ cf. aussi Beckers (2007) ; Cattonar (2001) ; Kucera Müller (2003), Lison & De Ketele (2007) à ce propos.

³⁹ Cette notion se décline fort différemment selon les orientations choisies (psychanalytique, sociologique ou anthropologique) (Vincent, 2015), les partis pris des auteur.e.s les menant à penser le « rapport » au savoir d'un individu comme étant avant tout le reflet d'une activité singulière de la personne ou comme une relation susceptible d'être subsumée « sous des catégories ou des idéaux-types » (Rey, 2015). Nous privilégierons ici cette seconde voie et suivrons les propositions de Mosconi (2005) mais aussi de Mornata pour qui le rapport au savoir est « doublement social, car, d'une part, tributaire d'une histoire et d'une culture préexistante et, d'autre part, tributaire de l'interaction antécédente à son intégration. » (2015 : 84).

Ainsi,

« À travers les milieux sociaux que le sujet, enfant, jeune, adulte va rencontrer tout au long de sa formation, tout au long de sa vie, il va découvrir de multiples savoirs, mais aussi les assignations et les interdits en fonction de son milieu social et des divisions socio-sexuées des activités et des savoirs. »
(Mosconi, 2005 : 77).

Le sujet dont il est question ici est donc bien situé dans un collectif socio-historique qui le marque de son « imaginaire » et qui définit quels sont les savoirs légitimes et pour qui. Ces « grammaires sociales » s'inscrivent dans les « dispositions intimes » qui sont inculquées aux sujets tout au long du processus de socialisation. Par la famille d'abord, puis par la formation et finalement par l'environnement professionnel. Comme nous le verrons plus loin, la FPI reste un monde qui peut être très « masculin », les femmes y enseignant constituant encore un groupe minoritaire et agissant de ce fait probablement comme un groupe « dominé » (Lorenzi-Cioldi, 2009), une telle position menant les minoritaires à se penser avant tout comme membre d'un groupe et n'autorisant de ce fait que moins de réflexivité individuelle selon le même auteur.

En ce qui concerne la FPI, ces caractéristiques donnent lieu à un paradoxe particulièrement intrigant car le niveau de diplôme et les rétributions des femmes sont en moyenne supérieurs à celui des hommes. Nous verrons dans la seconde partie du rapport qu'il se manifeste dans les représentations des missions de la FPI et des apprenant.e.s qui y accomplissent leur formation.

Hypothèses et opérationnalisation des apports théoriques

Le travail que nous avons effectué sur les enseignant.e.s de gymnase vaudois (Fassa et Dubois, 2012) avait montré que ce corps enseignant était loin de constituer un corps homogène. Les parcours de formation, les disciplines enseignées et les établissements de rattachement étaient à la source de dynamiques identitaires spécifiques qui modifiaient les représentations, notamment des savoirs et des élèves, et les pratiques pédagogiques déclarées.

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 and 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 insitutionnels 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 ;
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.

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 auteur.e.s 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 des personnes au niveau sociétal. Ce cadre général fixe des contraintes aux personnes et les inscrit dans des trajectoires dont le tracé global est dessiné mais qui restent cependant malléables puisque les personnes jouissent d'une certaine liberté qui les met en situation de recomposer et réinterpréter leur trajectoire pour faire des projets et se projeter dans le futur (les identités visées). Comme ces négociations (« transactions » dans le vocabulaire de Dubar) de soi avec soi se produisent en contexte, elles intègrent le regard que les autres portent sur soi (les autres acteurs du monde professionnel notamment) comme des éléments procurant (ou non) de la reconnaissance.

Ce processus de dynamiques identitaires est sans cesse en mouvement et il inclut des articulations parfois délicates entre les divers niveaux que l'individu tente de recomposer. Aussi, dans le monde professionnel, cette reconnaissance est-elle liée aux objectifs et aux moyens de l'institution (Dubar, 1992:522), mais les institutions sont aussi dépendantes des individus qui les composent.

Les Autres constituent de ce fait des éléments essentiels de la dynamique permanente de construction identitaire et il n'est pas donné de prime abord de savoir quels sont ces Autres dont les personnes attendent prioritairement la reconnaissance. Dans la sphère professionnelle, les Autres significatifs peuvent être les pair.e.s, les chef.fe.s et ici les destinataires direct.e.s du travail enseignant (les élèves, apprenti.e.s ou étudiant.e.s) mais ils comprennent aussi des « autres

Elle s'est avérée particulièrement adaptée dans le cas de cette recherche qui vise à mettre en relation mode de professionnalité et identités professionnelles ainsi que d'en comprendre les origines comme les conséquences sur les élèves.

Les instruments de recueil des données

Les données de l'enquête statistique

L'enquête par questionnaire auprès des enseignant.e.s des écoles professionnelles et des métiers du Canton de Vaud a été adressée en ligne (utilisation de LimeSurvey) aux enseignant.e.s des 13 établissements de la formation professionnelles qui sont directement sous la responsabilité du DFJC.

Le questionnaire a été pré-testé durant le mois de janvier et, après quelques ajustements mineurs, il a pu être adressé à l'ensemble des enseignant.e.s travaillant dans les 13 établissements de la FPI vaudoise via le logiciel de gestion d'enquête en ligne LimeSurvey entre les 27 et 30 janvier 2016 à l'ensemble des enseignant.e.s qui travaillaient en décembre 2015 dans les établissements cantonaux de la FPI.

Cette première demande a été suivie de deux rappels. Le premier a été envoyé le 2 mars 2016 et le second rappel le 23 mars 2016. Accompagnés par des lettres de soutien tant de la DGEP que des syndicats, les rappels effectués se sont révélés efficaces puisqu'ils nous ont finalement permis d'obtenir 625 réponses qui se répartissent de la manière suivante (cf. Figure 15)

Figure 15 : Taux de réponses et rappels

Total des rappels envoyés			
	Fréquence	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Aucun rappel	244	39,0	39,0
1 rappel	96	15,4	54,4
2 rappel	285	45,6	100,0
Total	625	100,0	

Les réponses au questionnaire ont été traitées avec un logiciel statistique (SPSS 22) et les analyses effectuées ont principalement été descriptives (fréquences, tables de contingence, analyses de variance, analyses factorielles sur les motivations et les représentations). Elles ont visé à décrire la population des enseignant.e.s de la FPI, ses trajectoires de formation et professionnelle, les conditions d'exercice de leurs activités enseignantes, l'articulation entre la vie professionnelle et privée, les motivations à l'entrée dans la profession enseignante en FPI et les perceptions que ces enseignant.e.s ont de la FPI et de ses missions, de leur.s profession.s et ses caractéristiques en termes de genre, et des conditions dans lesquelles ils et elles travaillent et finalement de leurs élèves et du type de professionnalité dont ils et elles devront faire preuve pour s'intégrer dans le marché du travail.

Gestion des envois et population

Les adresses mails des enseignant.e.s avaient été mises à notre disposition par les directions des établissements sur demande de la Direction générale de l'enseignement postobligatoire (DGEP). Des doublons ont ainsi été créés ; ils provenaient d'une part du fait que certains enseignant.e.s travaillent dans plusieurs établissements, d'autre part du fait que certains établissements disposaient de plusieurs adresses mails pour leurs enseignant.e.s et que l'ensemble d'entre elles nous a été communiqué. Un important travail de nettoyage s'est donc révélé nécessaire pour ne pas multiplier les enseignant.e.s de la FPI. Il n'a toutefois pu rendre les taux de réponses par établissement plus précis, une part non négligeable des personnes travaillant dans plus d'un des établissements sur lesquels l'enquête se menait.

Après le nettoyage des adresses fournies, nous avons effectué une anonymisation des adresses grâce à l'attribution d'identifiants personnels chiffrés par le logiciel de gestion d'enquête en ligne et nous avons adressé une invitation à répondre à un questionnaire (cf annexe 5) à **1290 personnes**.

Structure du questionnaire

Le questionnaire concernant les enseignant.e.s de gymnase a servi de base à ce nouveau questionnaire (cf. Fassa & Dubois, 2012, annexe 2 : 244-270) mais le contenu des questions a été adapté sur plusieurs points pour tenir compte de la spécificité de la FPI.

Nous avons toutefois tenté de conserver la structure globale du questionnaire qu'avaient rempli 47% des enseignant.e.s des gymnases vaudois afin de pouvoir comparer la situation des enseignant.e.s de la FPI vaudoise avec celle de leur collègue des gymnases et de mieux cibler par ce biais les éventuelles différences qui existeraient entre enseignant.e.s de la FPI et enseignant.e.s de la voie généraliste sur les points qui concernent les rapports aux savoirs enseignés. Examinant deux corps enseignants différents mais dans un contexte proche (la première enquête s'était déroulée entre 2010 et 2012 alors que cette recherche a eu lieu entre 2016 et 2018), cette comparaison permet notamment de préciser en quoi les enseignant.e.s universitaires travaillant dans les écoles de la FPI sont différent.e.s de leurs collègues des gymnases (caractéristiques sociodémographiques, motivations, trajectoires de formation, rapports à la/aux discipline.s enseignée.s, trajectoires professionnelles et représentations de la profession).

Le questionnaire PROFID comprend finalement six parties de base :

A. Situation professionnelle actuelle ;

Cette première partie permettait de décrire rapidement la situation des enseignants au moment de l'enquête. Elle comprenait 28 questions de base⁴⁰ (dont 9 obligatoires) qui recensaient notamment leurs occupations professionnelles principales et secondaires (de même que les établissements de la FPI dans lesquels ils et elles étaient actifs.ves) mais aussi les titres dont ils et elles disposaient ainsi que leurs motivations (initiales et au moment de l'enquête), de même que leur niveau de satisfaction.

B. Données personnelles et vie familiale ;

Cette deuxième section ne comprenait que 9 questions de base (dont huit étaient obligatoires). Elle visait à fournir les indicateurs socio-démographiques classiques, permettant notamment de savoir si ce corps enseignant différait de celui des gymnases en termes de sexe, d'âge et d'origines sociales.

C. Conditions d'exercice de la profession d'enseignant ;

Cette section se composait de 17 questions de bases (dont 6 obligatoires). Elle revenait sur le métier enseignant et approfondissait certaines des questions de la première section, notamment celles qui tenaient aux matières enseignées et aux publics apprenants.

D. Perception de la profession ;

Dans cette partie, nous revenions sur les représentations des enseignant.e.s de la FPI. Constituée de 13 questions (aucune question n'y était obligatoire) proposant des listes d'opinion avec lesquelles les enseignant.e.s devaient dire leur degré d'accord ou de désaccord, elle s'intéressait aux missions de la formation professionnelle telles qu'elles étaient comprises par les enquêté.e.s, à leur représentations de leurs élèves et de l'égalité entre les femmes et les hommes.

E. Gestion du temps professionnel et F. Temps privés ;

Dix-neuf questions de base (dont 1 obligatoire) tentaient de comprendre comment le temps professionnel était occupé et d'établir la mesure d'une certaine porosité avec le temps privé. Nous précisons en introduction qu'il s'agissait de saisir le travail des enseignant.e.s à travers ses dimensions temporelles, « la situation personnelle et les conditions de vie privée influ[en]t sur les manières dont le temps de travail hors-enseignement est organisé. C'est pourquoi cette partie commence par des questions sur l'organisation de votre temps de travail hors-enseignement et se poursuit par des questions sur l'organisation de votre temps privé. ». Elles tendaient à préciser les modes d'articulations entre vie professionnelle et vie privée de manière approfondie.

⁴⁰ Selon les réponses données à ce que nous appelons « questions de base », des questions complémentaires pouvaient s'afficher pour permettre de préciser l'un ou l'autre des points investigués. Cette architecture permet aux personnes de ne répondre qu'aux questions qui les concernent directement (ainsi, les personnes sans enfants ne rencontrent par exemple aucune question touchant à leur investissement dans la sphère privée éducative) mais elle va de pair avec une individualisation des parcours du questionnaire lui-même. Le nombre des questions de base constitue donc le socle commun du questionnaire.

Le questionnaire comprenait en outre un module additionnel et facultatif qui traite des 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). Il demandait un fort investissement de la part des répondants 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 a été notable (plus de 20% des personnes ayant répondu au questionnaire).

Taux de réponses et représentativité des répondant.e.s au questionnaire

Le nombre de personnes ayant répondu positivement à notre questionnaire est tout à fait honorable compte tenu du mode de recueil des données, de la longueur du questionnaire et du contexte dans lequel elle s'effectuait. 625 personnes ont consulté le questionnaire mais seules 525 d'entre elles ont répondu à la première partie, notamment à la question concernant leur établissement de rattachement prioritaire.

484 d'entre elles ont poursuivi le questionnaire au-delà de sa première partie et répondu à l'ensemble du questionnaire, hormis la partie facultative qui a néanmoins enregistré plus de 200 réponses. Nos analyses se fonderont surtout sur l'échantillon des 484 personnes qui ont répondu à la question concernant leur groupe de sexe au début de la partie B. Cet échantillon est resté stable tout au long du questionnaire et les personnes qui y appartiennent ont, pour une part très importante d'entre elles, réagi à notre première sollicitation (cf. Figure 16). De ce point de vue également, le taux de réponse est très satisfaisant, la proportion de répondant.e.s hommes/femmes étant parfaitement respectées ; on constate moins de 2%⁴¹ de différence entre les réponses au questionnaire et les données fournies par la DGEP en février 2016 à titre de référence.

Figure 16 : Total des rappels envoyés et groupes de répondant.e.s au questionnaire

Effectif				
		Groupes répondants sur questionnaire		Total
		... ont poursuivi après la partie A	... ont arrêté durant ou à la fin de la la partie A	
Total des rappels envoyés	0	238	6	244
	1	96	0	96
	2	150	135	285
Total		484	141	625

Ce tableau montre que les abandons se sont principalement produits (135 sur 141) dans le groupe des personnes qui se sont senties, pour une raison ou une autre, tenues de répondre à ce questionnaire, puisque près de la moitié des personnes qui ont donné suite à notre demande après le second rappel seulement ont rapidement abandonné la saisie de leurs informations.

⁴¹ Ce calcul est basé sur le taux de réponse à la partie B du questionnaire qui comprenait la question sur le sexe des répondants (N=484).

Il suggère de ce fait que les informations que nous avons recueillies ont principalement été fournies par les enseignant.e.s particulièrement concerné.e.s par le sujet, ce qui constitue un biais dans l'échantillon des réponses.

On peut par ailleurs noter que les abandons se répartissent différemment selon les établissements (cf. Figure 17), deux groupes pouvant être distingués de ce point de vue : ceux dans lesquels l'abandon est marginal (<5%) et d'autres dans lesquels il est plus important, atteignant près de 14% des personnes qui ont consulté le questionnaire dans les cas de l'EPCA et de l'ERACOM. Ces différences, comme celles qui tiennent au taux de participation, suggèrent que la dynamique existant dans les différents établissements (incitations éventuelles de leur direction et/ou de celle des associations professionnelles de même qu'aux réactions que de telles interventions peuvent susciter) a participé à sélectionner les répondant.e.s à notre questionnaire. En effet, malgré différentes analyses, ces disparités n'ont pas trouvé d'explication unique attribuable aux caractéristiques des personnes elles-mêmes.

Nous en avons conclu que cette situation devait être attribuée au contexte spécifique de chacun des établissements et avons considéré qu'un effet-établissement⁴² s'était manifesté de manière nette.

Figure 17 : Proportion des abandons par établissements

Dans quel établissement de formation professionnelle vaudois enseignez-vous PRINCIPALEMENT ?				
	Groupes répondants sur questionnaire		Total	% abandons « précoces »
	... ont poursuivi après la partie A	... ont arrêté durant ou à la fin de la partie A		
CEPM	34	1	35	2.9%
CEPV	37	1	38	2.6%
COFOP	28	3	31	9.7%
CPNV	106	10	116	8.6%
EPCA	13	2	15	13.3%
EPCL	49	4	53	7.5%
EPCN	14	1	15	6.7%
EPM	22	0	22	0.0%
EPSIC	65	6	71	8.5%
ERACOM	26	4	30	13.3%
ESSanté	25	2	27	7.4%
ETML	48	6	54	11.1%
ETVJ	17	1	18	5.6%
Total	484	41	525	7.8%

⁴² Bressoux (2004, 2009) et Bressoux et Pansu (2001) ont montré dans différents articles à quel point l'analyse écologique est importante pour comprendre les phénomènes éducatifs. Si la plupart de ses travaux insiste sur l'efficacité des enseignant.e.s et la constitution de leur jugement, il met en évidence la constitution d'une forme de culture commune dans les collectifs de travail que sont les établissements scolaires. Nous lui empruntons cette notion sans qu'une relation soit faite avec les résultats des élèves.

Représentativité des répondant.e.s

Les données communiquées par la DGEP en février 2016 indiquaient le nombre des enseignant.e.s travaillant en FPI ventilé par statut et par sexe pour chacun des établissements. Cette base a servi de référence pour le calcul de la représentativité de notre échantillon de 484 personnes.

Les 1290 enseignant.e.s figurant dans la base de la DGEP se répartissaient de la manière suivante :

Figure 18 : Répartition des enseignant.e.s par sexe et par fonction (N et %) selon les données de la DGEP

Sexe	N	Pourcentage (en %)
Homme	780	60.5
Femme	510	39.5
Statut		
MEP 1 = maître d'enseignement professionnel I	304	23.5
MEP 2 = maître d'enseignement professionnel II	237	18.4
MEP 3 = maître d'enseignement professionnel III	55	4.3
MPost. = maître d'enseignement postobligatoire	524	40.6
Chargé.e.s de cours	170	13.2
Total	1290	

L'échantillon des répondant.e.s est tout à fait significatif en ce qui concerne le sexe mais un biais existe en ce qui concerne les statuts des personnes qui nous ont répondu.

Figure 19 : Echantillon des répondant.e.s

Sexe	Représentation par rapport à échantillon théorique	Pourcentage (en %)
Homme	+ 1.7	62.2
Femme	- 1.7	37.8
Statut		
MEP 1 = maître d'enseignement professionnel I	+ 7.6	28.9
MEP 2 = maître d'enseignement professionnel II	+ 6.9	25.3
MEP 3 = maître d'enseignement professionnel III	+ 2.3	6.3
MPost. = maître d'enseignement postobligatoire	- 12.2	26.0
Chargé.e.s de cours	- 4.3	8.9
Total	1290	

On peut donc finalement dire que 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 (*cf. infra*). 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 trajectoires de formation et d'emploi contrastées.

Taux de participation et effet-établissement

L'effet-établissement (Bressoux, 2004, 2009 et Bressoux et Pansu, 2001) s'avère en outre particulièrement marqué en ce qui concerne les taux de participation à l'enquête dans les différents établissements. Les taux d'abandons précoces expliquent en partie les taux de réponses particulièrement bas de l'EPCA et de l'ERACOM.

Figure 20 : Taux de réponses par établissement

	Taux de réponses par établissement	N	N total d'enseignant.e.s données DFJC (fév. 2015)
CEPM (Centre d'enseignement professionnel de Morges)	23.13%	34	147
CEPV (Centre d'enseignement professionnel de Vevey)	39.36%	37	94
COFOP (Centre d'orientation et de formation professionnelle)	53.85%	28	52
CPNV (Centre professionnel du nord vaudois)	39.70%	106	267
EPCA (Ecole professionnelle du Chablais)	29.55%	13	44
EPCL (Ecole professionnelle commerciale de Lausanne)	33.33%	49	147
EPCN (Ecole professionnelle commerciale de Nyon)	41.18%	14	34
EPM (Ecole professionnelle de Montreux)	75.86%	22	29
EPSIC (Ecole professionnelle Lausanne)	42.76%	65	152
ERACOM (Ecole romande d'art et communication)	22.03%	26	118
ESSanté (Ecole supérieure de la santé)	45.45%	25	55
ETML (Ecole technique et des métiers - Lausanne)	39.34%	48	122
ETVJ (Ecole technique de la Vallée de Joux)	58.62%	17	29
Total	37.51%	484	1290

Comme la Figure 20 permet de l'observer, les enseignant.e.s de certains établissements ont répondu en très grande proportion à nos sollicitations alors que le corps enseignant d'autres écoles professionnelles ou de métiers a été nettement plus résistant.

Sexe

Nous avons recueilli les réponses de 37.8% de femmes et de 62.2% d'hommes. Les indications que nous avait fournies la DGEP nous avait permis de recenser 39.5% de femmes et 60.5% d'hommes. On constate donc une légère surreprésentation des hommes. Mais la différence constatée est minime (<2%) ; elle est inférieure au taux d'erreur communément admis (≤5%) ;

nous pouvons donc considérer que la répartition des répondant.e.s en termes d'appartenance à un groupe de sexe est tout à fait représentative de l'ensemble du corps enseignant de la FPI.

Sexe et établissement

Cette représentativité ne se retrouve toutefois pas au niveau des établissements, où l'on constate des différences importantes comme le montre la Figure 21. Afin de rendre l'information plus lisible, toute différence de 5%-10% qui caractérise une surreprésentation de la population des répondant.e.s par rapport à la population de référence a été représentée par un « + » et toute différence de 5%-10% qui caractérise une sous-représentation par un « - ».

Figure 21 : Biais dans la représentation sexuée par établissement

	Réponses au questionnaire					Représentativité par rapport aux données DGEP (fév. 2016)	
	Total	Femmes		Hommes		Femmes	Hommes
	N	N	%	N	%	%	%
CEPM	34	11	32.40%	23	67.60%	++	--
CEPV	37	21	56.80%	16	43.20%		
COFOP	28	8	28.60%	20	71.40%		
CPNV	106	34	32.10%	72	67.90%	-	+
EPCA	13	6	46.20%	7	53.80%	---	+++
EPCL	49	25	51.00%	24	49.00%	-	+
EPCN	14	12	85.70%	2	14.30%	+	-
EPM	22	6	27.30%	16	72.70%	--	++
EPSIC	65	17	26.20%	48	73.80%		
ERACOM	26	17	65.40%	9	34.60%	+++	---
ESSANTE	25	14	56.00%	11	44.00%	+	-
ETML	48	7	14.60%	41	85.40%		
ETVJ	17	5	29.40%	12	70.60%	-----	+++++
Total	484	183	37.80%	301	62.20%		

Si aucun biais notable ne peut être constaté en ce qui concerne le CEPV, le COFOP, l'EPSIC et l'ETML, il n'en est pas de même pour le CPNV, l'EPCL, l'EPCN et l'ESSanté dans lesquels les femmes et les hommes n'ont pas répondu de manière linéaire, mais dans ces cas les différences restent modestes, de 5 à 10%.

La situation est nettement plus critique en ce qui concerne l'ETVJ (où les réponses des hommes excèdent de 25% leur proportion dans le corps enseignant), l'EPES, l'ERACOM (des différences de 15% à 20%) et le CEPM et l'EPM (entre 10% et 15%).

Taux de réponses par statut et par établissement

Le même type de biais a été constaté en ce qui concerne les statuts dans chacun des établissements. Il a eu pour effet global que les MPost sont légèrement sous-représentés, les MEP 1 étant quant à eux sur-représentés.

Comme pour le sexe, nous avons représenté les différences positives de 5% par un « + » et les différences négatives de la même intensité par un « - ». Ce tableau permet de constater que les MPost sont sous-représenté.e.s dans notre échantillon (de plus de 10% et de moins de 15%) de même que les CC (de plus de 5% et moins de 10%), alors que les MEP 1 et MEP 2 sont sur-représenté.e.s (de plus de 5% et de moins de 10%).

Un tel biais suggère que les enseignant.e.s les plus satisfait.e.s – ou les mieux loti.e.s – après la requalification des salaires et des statuts (DECFO-SYSREM, cf. Fassa et Dubois, 2012) ont été moins enclin.e.s à répondre au questionnaire. Aussi faudra-t-il en tenir compte dans l'interprétation des résultats qui ventilent les données par le statut.

Figure 22 : Biais dans la représentation par statut et par établissement

Etablissements	Données DGEP					Réponses au questionnaire					
	CC (%)	MEP1 (%)	MEP 2 (%)	MEP 3 (%)	Mpost (%)	N	CC	MEP 1	MEP 2	MEP 3	MPost
CEPM	29.3	22.5	15.7	2.0	30.6	35		-	+		
CEPV	19.2	33.0	17.0	5.3	25.5	38		-			+
COFOP	0.0	59.6	11.5	0.0	28.9	31		+	+		---
CPNV	1.5	21.7	29.6	4.9	42.3	116		++	+		--- --
EPCA	0.0	11.4	2.3	0.0	86.4	15		+++ +		+++ +	--- --- ---
EPCL	4.1	15.0	7.5	10.2	63.3	53		+	+		---
EPCN	0.0	8.8	0.0	0.0	91.2	15		++	+		---
EPM	17.2	37.9	0.0	0.0	44.8	22	-	++	+	++	---
EPSIC	20.4	29.0	11.2	2.6	36.8	71	-		+		--
ERACOM	34.8	15.3	17.8	4.2	28.0	30		+		+	
ESSANTE	10.9	21.8	10.9	7.3	49.1	27			++		--
ETML	9.0	21.3	41.8	4.9	23.0	54	-				+
ETVJ	17.2	34.5	20.7	0.0	27.6	18	--	+++ +++			--- -
Total	13.2	23.6	18.4	4.3	40.6	525	-	+	+		--

Le biais relevé se retrouve dans quasiment tous les établissements, l'EPCA se distinguant en outre par la forte sur-représentation des MEP 3 (l'établissement étant de relativement petite taille, ce biais ne renvoie toutefois qu'à quelques individus).

La Figure 22 livre toutefois quelques surprises et elles concernent les personnes qui disent avoir un statut auquel personne ne correspondrait selon les données que la DGEP nous a communiquées. Cela peut s'expliquer par des changements intervenus entre le moment où ces données nous ont été transmises ou cela peut correspondre à une méconnaissance des personnes elles-mêmes. C'est notamment le cas à l'EPCN, mais surtout à l'EPM.

Les instruments qualitatifs

Des **entretiens collectifs et individuels** ont été menés du printemps à l'automne 2017. 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 (cf. annexe 6). Ce dernier a, dans tous les cas, permis d'évoquer les parcours professionnels et parfois privés des personnes sélectionnées (N=36) parmi les personnes volontaires pour participer à un entretien.

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. L'ensemble de ces entretiens a été enregistré, puis retranscrit.

Les analyses auxquelles nous avons soumis le texte des retranscriptions ont été faites par deux chercheur.euse.s qui ont travaillé indépendamment, codant tout d'abord le texte en mettant en exergue les thèmes centraux. Ce premier codage a permis de rapprocher les différentes séquences ainsi sélectionnées et de spécifier les propos des différent.e.s interlocuteurs et interlocutrices. Ces analyses thématiques ont été complétées par des analyses structurales, portant sur l'organisation des discours et dégagant la structure interne des propos de chacune des personnes rencontrées. Cet angle s'est révélé particulièrement fertile dans l'analyse des entretiens collectifs car il a permis de mettre en évidence les sujets sur lesquels les participant.e.s tentaient de construire un accord et ceux qui donnaient lieu à l'expression de positions plus tranchées. Il nous a notamment permis d'observer les modalités de construction de consensus ou de dissensus et les critères qui ont servi à organiser de telles positions.

A ces analyses sémantiques se sont ajoutées des analyses lexicales menées grâce au logiciel Iramuteq (version 0.7 alpha 2). Le repérage des différents termes employés pour désigner la même réalité a permis de saisir en profondeur les différents référents des personnes rencontrées et il s'est révélé particulièrement utile lorsqu'il a été question des apprenant.e.s et des savoirs qui leur sont associés.

Les entretiens collectifs (focus groups)

Six focus groups ont été organisés avec des enseignant.e.s. Ils ont réuni 23 personnes (6 femmes et 17 hommes) autour du thème général *Plaisirs et difficultés du métier* et ont toujours été dirigés par la même chercheuse (FF). Cette thématique a été choisie car elle permettait assez aisément que les différentes sensibilités enseignantes s'expriment en mêlant un point de vue très subjectif (appelé

par le terme « plaisirs ») mais aussi inscrit dans leur réalité professionnelle (« métier »). L'ouverture à la question des « difficultés » visait aussi à permettre aux personnes de dire ce qui pouvait faire obstacle à la réalisation de leurs missions telles qu'elles la pensent. Cette entrée avait enfin pour objectif de laisser un espace suffisant pour que les particularités des différentes situations professionnelles puissent se manifester et des identités professionnelles éventuellement distinctes apparaître.

Chacun des groupes a été organisé sur la base des réponses au questionnaire et en privilégiant une clé particulière de regroupement. Ils ont permis d'approfondir certaines thématiques en utilisant la dynamique des groupes constitués (Lindlof & Taylor, 2002), le choix d'un intitulé très large a permis d'aborder les différents sujets figurant sur notre guide d'entretiens mais en laissant une grande liberté aux personnes en présence. En outre, les focus groups ont pour effet de renforcer certaines des attitudes des personnes réunies : volonté de conciliation et d'aboutissement à un accord en général et parfois émergence d'individualités qui s'affirment en décalage avec leurs collègues. Ces dynamiques différentes dans les échanges sont particulièrement intéressantes car elles ont aussi permis de cerner qui voulait se distinguer de qui et qui se décrivait comme similaire à qui et sur quels points.

Figure 23 : Caractéristiques des entretiens collectifs : Plaisirs et difficultés du métier

	Date	Nb personnes	Durée
Focus 1	22 mars 2017	3 H (1 absent)	2h34
Focus 2	27 mars 2017	3 H et 1 F (2 absents)	1h55
Focus 3	3 mai 2017	2 H et 2 F (1 absent)	2h10
Focus 4	30 mai 2017	3 F (1 absente)	1h38
Focus 5	1 juin 2017	6 H (1 absent)	2h19
Focus 6	6 juin 2017	3 H (0 absent)	1h48

Notre souci de mieux comprendre ce qui organise la profession comme les identités professionnelles nous a fait décider d'intervenir de manière peu directive dans les discussions qui se sont déroulées et ont duré en moyenne un peu plus de 2h (de 1h38 à 2h34). Ce choix a eu pour effet de mettre en évidence plusieurs questions particulières selon les focus et les publics réunis. Afin de rendre les discussions plus dynamiques et approfondies, nous avons en effet prévu d'organiser chacun des groupes en sélectionnant un certain nombre de caractéristiques relevées lors des réponses au questionnaire.

Une difficulté particulière a été de rencontrer des femmes et elles sont en petit nombre (N=6) dans ce groupe somme tout nombreux. Autre bémol à mettre à notre plan initial, la difficulté de trouver des plages-horaires susceptibles de convenir à un nombre suffisant de personnes ; les nombreux échanges de mails nous ont parfois conduit à intégrer une personne dans un groupe auquel ses caractéristiques ne correspondaient pas stricto sensu, mais dans l'ensemble les discussions ont été riches et nourries. Elles ont non seulement permis de saisir les points jugés délicats ou particulièrement enthousiasmants par les enseignant.e.s rencontré.e.s mais aussi les

nuances qui organisent la formation professionnelle initiale et les identités des enseignant.e.s qui y participent.

Le déroulement des focus groups

Le **déroulement** des focus a cependant été similaire dans les six cas. La chercheuse présentait les objectifs de la discussion et demandait si des questions concernant l'enquête se posait. Elle disait que ces discussions visaient à enrichir :

1. notre connaissance des plaisirs et difficultés d'un métier finalement peu connu et qui est partagé par des personnes ayant des trajectoires très différentes les unes des autres ;
2. notre désir de comprendre leur point de vue sur leur profession et le contexte dans lequel elle est exercée ainsi que leur avis sur son évolution depuis l'entrée en vigueur de la Loi fédérale sur la Formation LFPPr en 2004.

Elle s'assurait une fois encore que les personnes acceptaient un enregistrement de leurs propos et leur garantissait l'anonymat lors d'éventuelles citations. Puis elle initiait un tour de table en se présentant et en présentant les autres membres de l'équipe de recherche (deux personnes en général pour prendre des notes sur les interactions et s'assurer que la retranscription attribuerait avec justesse les propos des participant.e.s) et demandait à chacun.e de se présenter en disant où il ou elle travaillait, ce qu'il ou elle enseignait, depuis quand et après quel type de trajectoire. Cette première partie de la discussion a, dans tous les cas, permis d'étoffer les données quantitatives que nous possédons sur les trajectoires des différentes catégories de maîtres car les personnes ont fait les liens entre les différentes étapes de leur vie professionnelle et ont parfois osé dire des choses que le remplissage du questionnaire rendait plus difficiles à énoncer. Ce constat, surprenant à première vue, s'explique par la très grande qualité des échanges, la chercheuse dirigeant les discussions ayant peiné à plus d'une reprise à y mettre fin et une proportion très substantielle des participant.e.s ayant relevé l'intérêt de tels échanges. Il est intéressant de ce point de vue de noter que les personnes ont moins hésité à s'exposer que ce n'est (1) en général le cas en présence de pairs ; (2) que dans des questionnaires dont les résultats sont pourtant traités de manière anonyme.

La chercheuse animant la discussion a ensuite systématiquement, mais aussi en reprenant les thématiques mises en avant dans chacun des groupes, exploré les dimensions susceptibles de créer plaisirs et gênes dans les activités professionnelles et les entretiens se sont en général conclus par une demande qui permettait de résumer les échanges et de faire éventuellement émerger des points non encore abordés : « Et si vous disposiez d'une baguette magique, que changeriez-vous ? ».

Les thèmes isolés sont les suivants :

- Les contenus de l'activité enseignante et leurs diversités
 - selon les publics (les pré-apprenti.e.s, les apprenti.e.s en dual, les apprenti.e.s à plein temps, les étudiant.e.s des ES et des écoles à plein temps; Les élèves, des jeunes ou des apprenti.e.s ;
 - le manque de temps pour bien faire son métier
- L'autonomie et le contrôle
 - La liberté académique et les ordonnances qui chapeautent la formation professionnelle ;

- les demandes administratives
- Le monde de l'école et le monde extérieur ;
 - Etre d'un métier, le quitter pour devenir enseignant.e ;
 - Les trajectoires des personnes et leurs relations à leurs formations antérieures (l'expérience privée comme source de connaissance de la formation post-obligatoire et des images des métiers de l'enseignement).
 - La (difficile) reconnaissance du métier d'enseignant.e professionnel.le - (non) reconnaissance donnée au travail enseignant par les autres
 - la hiérarchie (statut et salaire : les MEP et les MPost) ;
 - les autres milieux professionnels et dans la vie privée.
 - Des métiers qui changent, apparaissent et disparaissent
 - Nécessité et conditions de la formation continue, liens avec les entreprises.
 - Le sexisme dans certains métiers et les efforts des enseignant.e.s et des écoles envers les femmes et les filles (sexisme des métiers).

Comme on le voit, des sujets tels que les rapports aux différents savoirs, les rapports à la profession enseignante, l'importance de la pratique et de l'expérience dans les processus d'apprentissage, l'importance de la formation continue, les réformes pédagogiques ou encore l'importance respective des différents acteurs de la formation professionnelle (école, entreprise formatrice et organisations du travail) et leurs avantages ou inconvénients ont finalement été abordés dans les discussions.

On peut ajouter que ces discussions de groupe ont aussi fourni nombre d'informations sur les établissements dans lesquels les personnes travaillent et sur certains des éléments qui, par exemple du fait de l'organisation de l'espace, rapprochent ou éloignent différentes catégories d'enseignant.e.s.

Elles ont ainsi complété les informations que nous avaient communiquées les directions des 13 établissements que nous avons rencontrés en entretiens individuels (ou auxquels ont parfois participé deux personnes). Nous avons ainsi obtenu des renseignements complémentaires sur la plupart des établissements (Figure 24), les seules institutions qui n'étaient pas représentées étant l'ESSanté (Ecole supérieure de la santé) et l'ETVJ (Ecole technique de la Vallée de Joux).

Figure 24 : Informations complémentaires fournies sur les établissements

Etablissement	Nb de personnes
CEPM (Centre d'enseignement professionnel de Morges)	1
CEPV (Centre d'enseignement professionnel de Vevey)	4
COFOP (Centre d'orientation et de formation professionnelle)	1
CPNV (Centre professionnel du nord vaudois)	6
EPCA (Ecole professionnelle du Chablais)	1
EPCL (Ecole professionnelle commerciale de Lausanne)	2
EPCN (Ecole professionnelle commerciale de Nyon)	1
EPM (Ecole professionnelle de Montreux)	1
EPSIC (Ecole professionnelle Lausanne)	1
ERACOM (Ecole romande d'art et communication)	1
ETML (Ecole technique et des métiers - Lausanne)	4
Total	23

Les groupes ont réuni de 3 à 6 personnes (*cf.* Figure 23), de différents statuts et enseignant tant des branches académiques (N=8) que professionnelles (N= 15, dont 2 personnes donnent des cours pratiques).

Figure 25 : Caractéristiques de la population des focus groups

	Sexe		Age moyen (cat)			Statut					Temps dans FPI (cat)				Taux activité		
	H	F	< 40 ans	40-50 ans	> 50 ans	MEP1	MEP2	MEP3	MPOST	AUTRES	≤5ans	6-10ans	11-15ans	>15ans	≤50	51-80	>80
Focus 1	3	0	1	1	1	3	0	0	0	0	2	1	0	0	0	1	2
Focus 2	3	1	0	4	0	0	1	0	2	1	0	1	1	2	1	1	2
Focus 3	2	2	1	2	1	0	1	2	1	0	0	2	1	1	2	0	2
Focus 4	0	3	1	1	1	0	0	1	2	0	1	1	0	1	0	2	1
Focus 5	6	0	2	2	2	1	3	0	1	1	3	0	0	3	0	1	5
Focus 6	3	0	0	0	3	1	2	0	0	0	0	1	1	1	0	0	3
Total	17	6	5	10	8	5	7	3	6	2	6	6	3	8	3	5	15

Le premier groupe a réuni des personnes qui avaient toutes un statut de MEP I et partageaient le fait d'avoir déclaré dans le questionnaire qu'elles exerçaient une autre activité professionnelle, le second groupe regroupait aussi des personnes qui avaient une autre activité mais leurs statuts étaient différents ; le troisième groupe avait pour caractéristique de ne réunir que des personnes qui enseignaient des branches académiques (maturité professionnelle) ou étaient responsables des cours de culture générale. Les 4^e, 5^e et 6^e groupes avaient été organisés en fonction de l'appartenance à un groupe de sexe (groupes 4 et 5) ou d'âge (groupe 6). Il y a lieu de noter que c'est dans le groupe 4, composé exclusivement de femmes, que le nombre de personnes ayant un taux d'activité inférieur à 80% a été le plus élevé.

Les entretiens individuels

Quatorze entretiens individuels ont été menés avec les enseignant.e.s et 14 avec des membres de la direction des établissements (le directeur de l'ETML est parti en retraite très vite après le début de la recherche et nous avons rencontré son successeur).

Les **entretiens avec les directions** se sont déroulés très tôt dans la recherche (durant l'automne et l'hiver 2015) et ils avaient pour objectif de nous aider à adapter le questionnaire, notamment sur les termes employés pour définir les fonctions. Ils ont contribué à nous familiariser avec la diversité de la formation professionnelle et ont permis de comprendre à quel point les cultures d'établissement pouvaient marquer les conditions du métier, la définition de la « bonne

professionnalité» et les identités professionnelles. Ils se sont tous déroulés dans les établissements professionnels et ont duré en moyenne 1h30.

Comme les entretiens collectifs et les entretiens avec les enseignant.e.s, ils ont tous été retranscrits et analysés de manière thématique et structurale.

Afin de conserver la confidentialité des propos des membres des directions, nous ne pourrions être aussi précis.e.s en ce qui concerne leurs caractéristiques, certaines d'entre elles étant par ailleurs publiques du fait de leur position. Il semble cependant nécessaire que nous fournissions quelques-uns des éléments qui montrent une FPI reflétant des mondes professionnels fortement ségrégués.

Figure 26 : Quelques indications sur les directions

Les trois femmes directrices sont à la tête d'école formant au commerce et aux professions de la santé alors que les 10 hommes dirigent les autres types d'établissements. Les femmes ont toutes effectué des études universitaires. Si l'une d'entre elles a dirigé son établissement pendant près de vingt ans au moment de l'enquête, les deux autres directrices ont été désignées à la tête de leurs établissements respectifs en 2009. Leurs parcours professionnels sont linéaires : toutes trois ont enseigné en FPI, puis se sont engagées dans des activités décanales avant d'être nommées directrices. Cinq des directeurs ont effectué des études universitaires, 3 des études en HES et 1 en Ecole supérieure. Pour une grande partie d'entre eux ces études supérieures ont constitué une seconde formation, 7 d'entre eux ayant fait un apprentissage et obtenu un CFC. Leurs parcours professionnels se présentent en général comme moins linéaires et ils sont plus nombreux à avoir travaillé hors de l'administration publique avant d'occuper un poste. La plupart de ceux qui ont été enseignants auparavant ont travaillé dans le degré du secondaire obligatoire. Deux d'entre eux occupent leur poste depuis 2003 alors que les 8 autres directeurs ont tous été nommés depuis 2013.

Les **entretiens avec les enseignant.e.s** se sont déroulés sur le lieu de leur choix l'automne et l'hiver 2017. Ils ont en moyenne duré 1h20 et ont avant tout visé à comprendre comment les parcours de formation et d'emploi de ces personnes s'étaient dessinés, un accent important étant donné aux motivations qui avaient guidé leur choix vers l'enseignement professionnel.

Présentés de la même manière que les entretiens collectifs lors de la prise de contact avec les participant.e.s (discussion sur les *Plaisirs et difficultés du métier*), ils ont été menés dans une perspective compréhensive (Bourdieu, 1993 ; Kaufmann, 1996) et ont permis de préciser les éléments qui tiennent à la formation des identités professionnelles hétérogènes dont nous avons fait l'hypothèse, notamment en ce qui concerne l'articulation entre trajectoires de formation et de profession d'une part et rapports aux différents types de savoirs d'autre part.

Une analyse lexicale a par ailleurs été effectuée à l'aide d'Iramuteq en ce qui concerne les publics de la formation professionnelle.

Des personnes travaillant à l'EPCL (2), le CNPV (3), l'EPCN, le CEPV, l'ETML, l'ERACOM, le COFOP, l'EPSIC, l'ETVJ, l'ESS (une personne pour chacun de ces établissements) ont ainsi été rencontrées.

Caractéristiques des personnes rencontrées

Leurs caractéristiques socio-démographiques sont les suivantes :

Figure 27 : Caractéristiques des personnes rencontrées en entretiens individuels

Sexe		Age moyen (cat)			Statut					Diplôme (cat)				Taux activité		
H	F	< 40 ans	40-50 ans	> 50 ans	MEP1 ^a	MEP2	MEP3	MPOST	CC	HEU	HES ^b	ES	CFC+ (FPS) ^c	≤ 50	51-90	> 90
6	8	6	5	3	7	3	0	2 ^a	2	4	2	4	4 +(2)	5	2	7

^a Une des personnes rencontrées n'était pas sûre de son statut ; elle avait effectué des études universitaires mais n'enseignait pas dans des classes de Maturité Professionnelle. Nous l'avons comptabilisée dans les MPOST.

^b HES- niveau bachelor

^c Une partie des personnes ont clairement mentionné un brevet ou une maîtrise, titre nécessaire selon la LFPr pour enseigner en école professionnelle. Les autres ont signalé des formations ad hoc post-CFC.

Bien que très loin de toute significativité, ce tableau est très intéressant en ce qu'il montre à nouveau un flou entre les principes de collocation dans les fonctions et la réalité. L'incertitude d'une des personnes rencontrées quant à son statut suggère de s'interroger sur les manières dont le statut officiel des personnes est défini, ou du moins sur les façons dont il est communiqué et/ou compris.

On observe en outre un décalage intéressant chez les femmes, seules deux des universitaires se voient reconnaître le statut de MPost. De la même manière, les personnes déclarant venir de la voie professionnelle n'ont pas toujours fait état d'un titre de Formation professionnelle supérieure⁴². Le même type de flou a été rencontré à plus d'une reprise dans les réponses au questionnaire et il a rendu les analyses particulièrement ardues.

Deuxième partie : Résultats

Identités héritées : qui sont les enseignant.e.s de la Formation professionnelle initiale

Comme on l'a vu dans la problématique, les identités héritées renvoient aux parcours des personnes avant leur entrée dans le corps enseignant de la FPI. Elles incluent les éléments qui tiennent aux caractéristiques des personnes elles-mêmes, telles le sexe, l'âge ou encore l'origine sociale (les variables *ascriptives*) mais aussi à ce qui est intervenu dans les dynamiques de socialisation secondaire. Les éléments biographiques qui sont antérieurs à l'engagement dans ce nouveau métier en font partie : ils peuvent être de nature professionnelle ou privée et tiennent à des facteurs objectifs comme le type de formation et/ou l'insertion familiale ou subjectifs, telles les motivations pour rejoindre le métier enseignant et les représentations que les personnes se font de ce métier.

Ce chapitre examinera tout d'abord les caractéristiques objectives des enseignant.e.s de la FPI, notamment ce que l'on peut considérer comme des variables *ascriptives* (liées à la naissance), puis reviendra sur les parcours des personnes et sur leurs motivations pour rejoindre l'enseignement en FPI.

Les éléments objectifs – Variable *ascriptives*

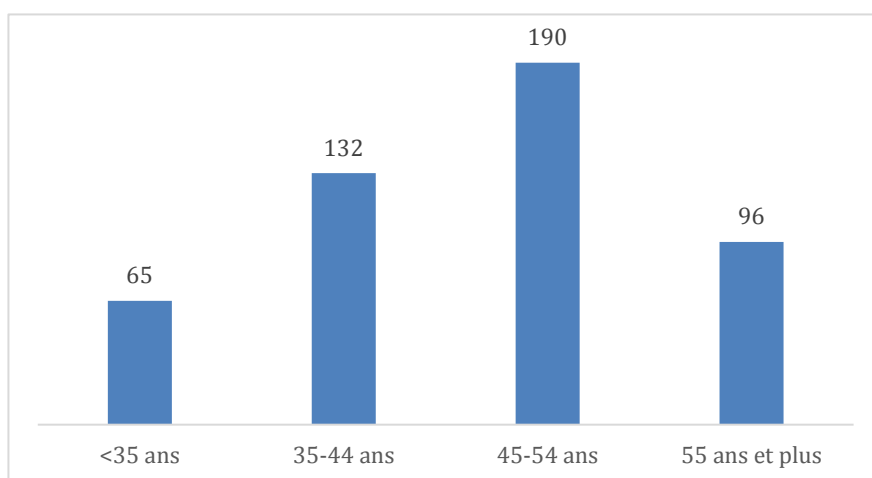
Sexe

301 hommes (62.2%) et 181 femmes (37.8%) ont participé à l'étude. Comme nous l'avons indiqué plus haut cette proportion respecte tout à fait la répartition que les données fournies par la DGEF nous ont permis de calculer. Selon ces dernières le corps enseignant des établissements de la FPI est constitué de 39.5% de femmes (N=510) et de 60.5% d'hommes.

Age

La moyenne d'âge des enseignant.e.s de la FPI est relativement élevée puisqu'ils et elles ont en moyenne 46.3 ans.

Figure 28 : nombre d'enseignant.e.s par catégorie d'âge



Comme on le voit sur la Figure 28, les personnes de moins de 35 ans (13.5%) ne parviennent pas à équilibrer les 55 ans et plus (19.9%), ce qui suggère une possible difficulté pour assurer la relève dans le futur.

Sexe et âge

Les femmes sont plus jeunes que les hommes de plus de 2 ans (moyenne pour les femmes = 44.9 ± 10 ans, M pour les hommes = 47.2 ± 8.9 ans).

La répartition des deux sexes au travers des catégories d'âge n'est de plus pas aléatoire ($\chi^2(1,481) = 15.5$, $p=0.001$), et les femmes constituent plus de la moitié du groupe des enseignant.e.s de moins de 35 ans (58.5%) alors qu'elles n'atteignent pas le 40% des enseignant.e.s les plus âgé.e.s (37.5%). La répartition n'est par ailleurs pas linéaire : la parité est la moins respectée au sein du groupe des 45-54 ans : 31.1% de femmes et 68.9% d'hommes.

Nationalité

La très grande majorité des enseignants de la FPI sont seulement de nationalité suisse (88.2%), les 11.8% restant comprenant 5.4% de binationaux et 5.8% de personnes originaires de pays de l'Union européenne. Les personnes d'autres nationalités constituent un groupe très marginal puisqu'on n'en compte que 0.6% (N=3).

Cette répartition a plaidé pour qu'aucune analyse ne soit faite ultérieurement qui tiennent compte de la nationalité.

Origine sociale et diplôme des parents

La définition de l'origine sociale est une question largement discutée en sociologie et plusieurs types de catégorisation existent qui tentent d'en rendre compte. Comme le note Tillman (2010) dans son article sur la mobilité sociale en Suisse, « La mesure de la position sociale peut être abordée selon de nombreux schémas de classe (Wright, 2005), nomenclatures socioprofessionnelles (Duriez et al., 1991), indices socio-économiques (Hauser & Warren, 1997), etc. » (2010:256). Nous avons opté comme lui pour la classification proposée par Joye et al. en 1995 et qui reprend tant le niveau de formation que la position occupée dans la profession.

Il nous semblait en effet intéressant de voir si ces enseignant.e.s du SII avaient une origine plus modeste que les enseignant.e.s de gymnase déjà étudié.e.s au vu de notre problématique qui lie identités héritées, visées et modes de professionnalité. L'on pouvait en effet penser que seules les opportunités professionnelles et le marché du travail déterminaient les filières dans lesquelles les MPost se dirigeaient ou alternativement que leurs origines sociales intervenaient dans cette orientation professionnelle.

Pour réaliser ces analyses, nous avons codé les réponses que nos répondant.e.s avaient livrées en indiquant en toutes lettres la profession de leurs parents et les avons classées tant en ce qui concerne le père que la mère ou le/la partenaire. Nous aurions voulu pouvoir nous éloigner des analyses qui prennent la seule situation du père comme indication d'une appartenance sociale pour le foyer et nous avons calculé la profession des parents en prenant en compte la position la plus élevée des deux personnes du couple parental. Mais comme on le verra plus loin, la situation des mères est en général moins bonne tant du point de vue du capital culturel (mesuré par le

diplôme) que du point de vue des capitaux financier et social (mesurés par l'accès au marché du travail et la disposition personnelle d'un salaire). Finalement, les cas où la situation de la mère était plus élevée que celle du père (Hypogamie) étaient si rares que nous avons dû nous résoudre à effectuer les analyses en fonction du père seulement.

Les niveaux de diplômes de même que les codes des professions ont été repris de Tillman (2010), mais nous avons distingué les enseignant.e.s des autres personnes qualifiées.

Figure 29 : Catégories socioprofessionnelles

Compétence d'organisation	Formation			
	Haute école, université	Formation ou école professionnelle supérieure	Formation professionnelle, maturité	Sans formation postobligatoire
Dirigeant.e.s	Dirigeant.e.s			
Indépendant.e.s	Professions libérales	Autres indépendant.e.s		
Salarié.e.s	Professions intellectuelles et d'encadrement	Profession intermédiaires	Non-manuel.le.s qualifié.e.s : employé.e.s Manuel.le.s qualifié.e.s : ouvriers.ères	Travailleurs.euses non qualifié.e.s

Lorsque nos répondant.e.s avaient 15 ans (âge du choix professionnel), leurs pères étaient très majoritairement des salariés (77.5%). Les indépendants (15.5%) et les dirigeants d'entreprise ou entrepreneurs (7.0%) constituait l'autre groupe.

Une part substantielle d'entre eux avait une position qualifiée mais subalterne (30.1% - employé ou ouvrier qualifiés et 9.7% de personnes sans qualification). Parmi ceux qui avaient une position intermédiaire (18.5%), une proportion notable de personnes étaient des enseignants (8.4%).

Les pères avec des positions d'encadrement et intellectuelles (18.5%) constituaient par ailleurs un groupe important.

La majorité des pères de nos répondant.e.s disposaient d'un diplôme de niveau post-obligatoire (42.9%), suivi par un diplôme universitaire (21.7%) et par un titre de la formation professionnelle supérieure (20.5%). Finalement 15.9% de ces personnes disaient que leur père n'avait fait qu'une scolarité obligatoire.

La situation des mères se présentait en général comme moins bonne tant que du point de vue de leur situation professionnelle que des diplômes obtenus. Plus d'un tiers d'entre elles ne travaillait pas à l'extérieur du domicile (34.9% de femmes restaient au foyer) alors que 30.6% exerçaient un métier d'employée qualifiée dans les services et 11.1% étaient enseignant.e.s.

Seules 11.8% d'entre elles avaient fait des études professionnelles supérieures et moins de 10% (9.2%) des études universitaires.

Sexe et origine sociale des répondant.e.s

Sur la base des informations que les répondant.e.s ont donnés sur leurs pères, nous avons pu constater que l'origine sociale des personnes diffère significativement selon qu'il s'agit d'un homme ou d'une femme ($\chi^2(1, 477)=17.4, p=0.015$).

Figure 30 : Origine sociale des répondant.e.s (profession du père) par sexe

CSP	Quel est votre sexe ?		Total
	1 Féminin	2 Masculin	
Prof. dirigeante	9,8%	5,8%	7,3%
Indépendant (y.c. prof. de la terre)	13,8%	17,4%	16,1%
Salarié encadrement et prof. intellectuelle	19,0%	18,1%	18,4%
Salarié intermédiaire	14,9%	7,2%	10,1%
Enseignant (P et SI)	7,5%	8,9%	8,4%
Salarié qualifié manuel	17,2%	14,7%	15,6%
Salarié qualifié services	8,6%	18,1%	14,6%
Salarié sans qualification	9,2%	9,9%	9,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Les femmes ont plus souvent des parents qui occupaient une position dirigeante, d'encadrement⁴³ ou intermédiaire (y inclus les enseignant.e.s) que les hommes. Plus de la moitié d'entre elles sont dans une telle situation (51.2%) alors que les hommes ne proviennent que pour 40% d'entre eux de ces familles les plus nanties. Leurs pères étaient plus souvent des employés qualifiés dans les services (18.1%) que ceux des femmes (8.6%).

Une différence peut aussi se constater en ce qui concerne les indépendants, plus nombreux dans les filiations masculines (17.4%) que féminines (13.8%). Nous avons vérifié si ces différences sont constantes à travers le temps et avons pu constater que c'est bien le cas, la répartition ne se modifiant pas de manière significative selon l'âge des personnes ($\chi_2(1, 462) = 16.1, ns$).

Ces éléments montrent finalement que 60% des hommes enseignants sont dans une trajectoire de mobilité ascendante (ils proviennent de familles dont le père avaient une situation inférieure à la leur) alors que c'est le cas pour moins de 50% des femmes, environ 15% d'entre elles maintenant le même niveau social que celui de leurs parents et 9.8% vivant plutôt une trajectoire de déclassement (démission selon Boudon, 1973) –elles déclarent avoir un père qui exerçait une profession dirigeante (5.8% des hommes).

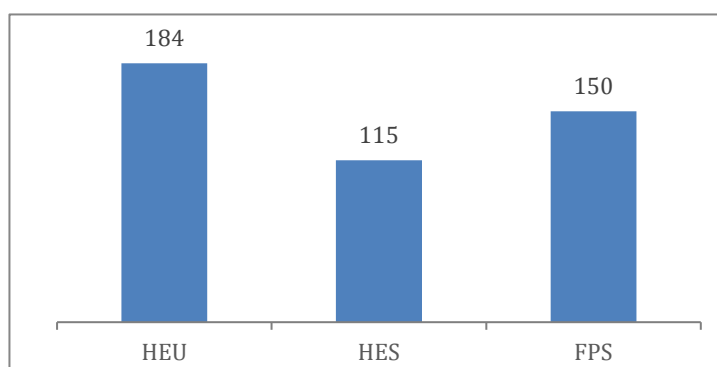
Formation professionnelle

Les diplômes obtenus par nos répondant.e.s appartiennent tant à la filière professionnelle (FPS), professionnalisante (HES) qu'académique (HEU). Ainsi, 150 personnes (31.0% de l'ensemble des personnes) ont un titre de la filière strictement professionnelle de niveau supérieur (maîtrise

⁴³ Du fait des petits effectifs, les personnes enseignant dans l'enseignement supérieur et les personnes exerçant des professions libérales ont été incluses dans ce groupe.

fédérale, brevet fédéral ou ES), 115 (23.8%) de la filière intermédiaire (HES ou équivalent, niveau MA ou BA) et 184 (38.0%) de la filière académique HEU, du niveau BA au doctorat).

Figure 31 : Niveaux de formation (nombre de personnes)



Sur les 35 personnes déclarant ne pas avoir de titre supérieur à un niveau secondaire post-obligatoire, 10 (8 femmes et 2 hommes) indiquent avoir entrepris une formation continue certifiante pour laquelle 5 d'entre elles ont bénéficié de décharge (4 femmes et 1 homme).

On observe des différences significatives selon le sexe ($\chi^2(1, 475)=36.9, p<0.001$), quant au type de formation initiale. Les femmes, plus que les hommes, ont passé par la filière académique et elles sont généralement plus qualifiées que les hommes. Aussi, peut-on constater qu'elles sont proportionnellement plus nombreuses (50.8%) à être allées à un deuxième niveau de la formation supérieure (MA) dans des écoles à plein temps (HES et HEU) qui exigent des maturités alors que les hommes ont plus volontiers emprunté une trajectoire qui passe par la FPS (ils sont proportionnellement un peu plus nombreux à avoir obtenu un brevet fédéral, mais ont deux fois plus souvent obtenu une maîtrise). Ce constat corrobore celui de Falcon qui relève que « les chances des femmes d'accéder à ce niveau d'études [dans la formation professionnelle] sont nettement moindres que celles des hommes » (2016, 49).

Figure 32 : formation et sexe

	Femmes		Hommes		Total	
	N	%	N	%	N	%
CFC, Maturités	14	7.7	21	7.0	35	7.2
ES	20	10.9	24	8.0	44	9.1
BA HES	15	8.2	71	23.6	86	17.8
BA HEU	2	1.1	2	0.7	4	0.8
Brevet Fédéral	15	8.2	29	9.6	44	9.1
MA HES	17	9.3	12	4.0	29	6.0
MA, lic HEU	76	41.5	87	28.9	163	33.7
Maîtrise fédérale	14	7.7	48	15.9	62	12.8
Doctorat	10	5.5	7	2.3	17	3.5
Total	183		301		484	

Il renvoie cependant à une situation originale en termes d'organisation dans l'emploi, une ségrégation verticale se produisant ici au profit des femmes et faisant des établissements de la FPI un des rares espaces professionnels où les femmes sont théoriquement mieux payées que les hommes. Cette particularité provient de fait que les modes de rétribution (pécuniaire et symbolique) des enseignant.e.s en FPI sont liés à la filière de formation suivie, la filière universitaire étant plus valorisée que celle des HES et de la FPS

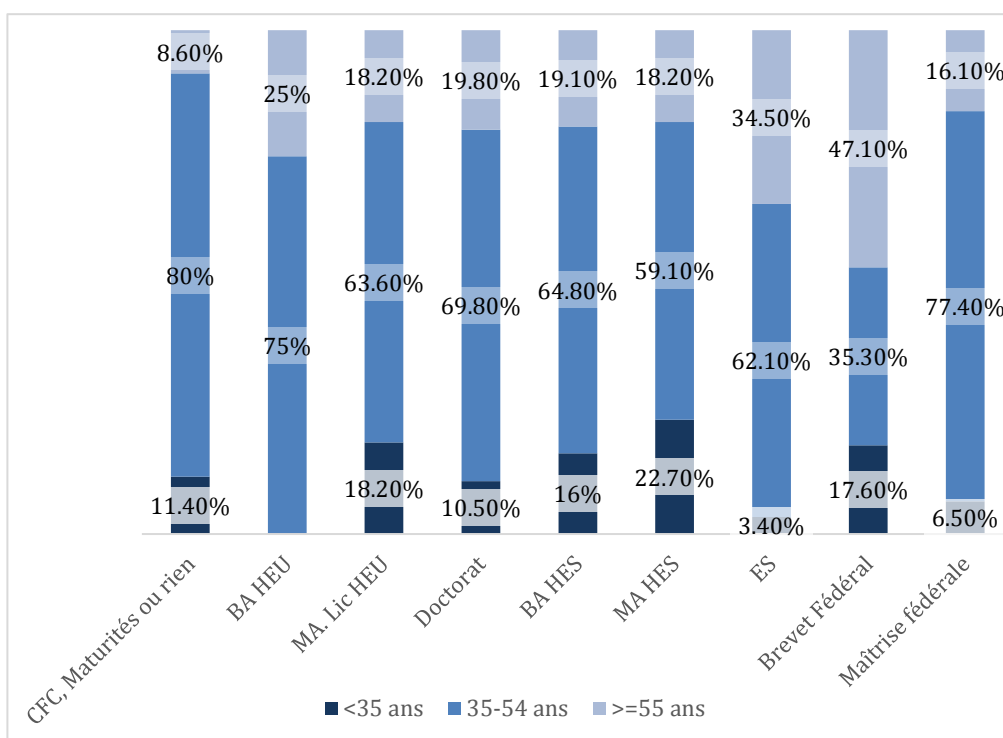
Formation professionnelle et âge

Les transformations de la formation professionnelle et la tendance générale à une augmentation des diplômes se marquent de manière significative ($\chi^2(1, 477)=27.9, p=0.03$), dans les titres que nos répondant.e.s disent posséder. On constate surtout que le groupe des plus jeunes (moins de 35 ans) se distingue de ses aîné.e.s ; ils et elles sont plus souvent détenteurs et détentrices de titres obtenus par une formation effectuée dans une Haute école (HES et HEU), délaissant ainsi partiellement la filière de la FPS.

On observe ainsi que 68.9% des 35-54 ans et 67.6% des 55 ans et plus ont effectué ce type d'études alors que c'est le cas de 81.5% des moins de 35 ans. La filière de la FPS (ES, Brevet et Maîtrise) semble par ailleurs attirer un public de moins en moins nombreux, 12.3% de la génération des moins de 35 ans provenant de ce type d'études contre 22.4% pour les 35-54 ans et 29.1% pour les plus de 55 ans.

Ces changements peuvent en partie s'expliquer par la mise en place et le développement des HES et des Maturités professionnelles et très probablement aussi par la hausse générale du niveau de formation dans la population. Mais comme le montre la Figure 33, ce mouvement n'est pas linéaire et il ne rend pas compte du passage progressif d'une filière à une autre ($\chi^2(1, 441)=6.4, p=ns$).

Figure 33 : Type de diplômes et groupes d'âge (en % par diplôme)

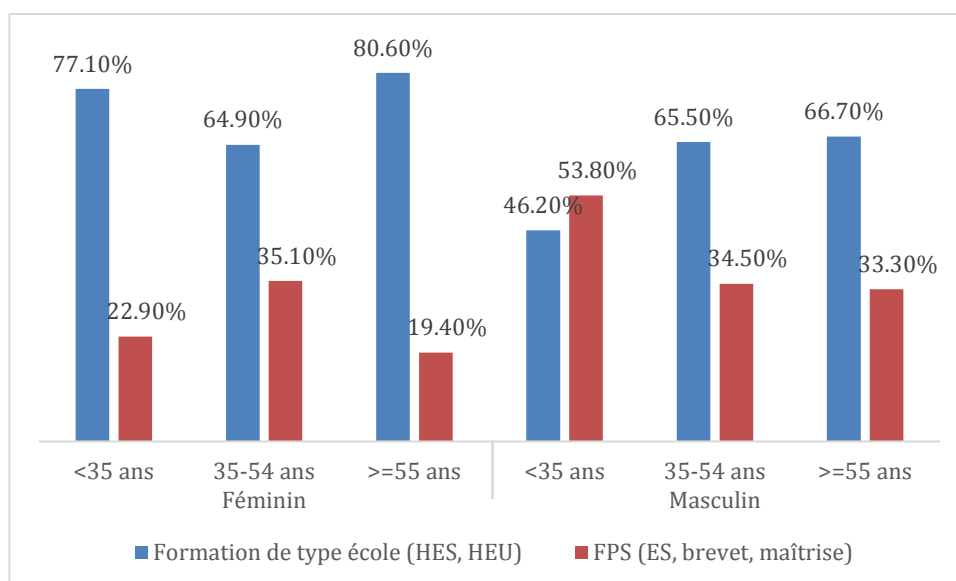


Formation professionnelle, âge et sexe

Le sexe intervient dans le niveau de formation par classe d'âge. On constate ainsi que les hommes plus jeunes viennent surtout de la FPS alors que les femmes les plus jeunes viennent de filières de type scolaire. Parmi les 35 femmes de moins de 35 ans, 77.1.0% (N=27) ont un diplôme d'une Haute école. Parmi les 26 hommes de moins de 35 ans, 12 ont effectué leur formation dans les Hautes écoles (46.2% de la cohorte) et 14 dans la filière FPS.

La Figure 34 met ainsi l'accent sur le fait que si les femmes sont majoritairement issues des Hautes écoles dans toutes les cohortes, ce n'est pas le cas des hommes, le groupe des plus jeunes se distinguant de ce point de vue de leurs aînés. On constate en effet que les personnes de ce groupe de jeunes hommes enseignants ont principalement fait une formation en FPS.

Figure 34 : Type de formation par sexe et groupe d'âge (en % par cohorte)



Ces tendances sont difficiles à interpréter de manière définitive, les effectifs étant trop faibles pour que l'on puisse faire des tests de significativité. Il nous semble toutefois possible, voire probable, que les transformations de la FPI, notamment le développement des Maturités professionnelles, aient créé une demande particulièrement élevée en personnel possédant un titre d'une Haute école. Les femmes trouvent de ce fait des perspectives professionnelles dans la FPI, traditionnellement masculine jusque-là, et ceci d'autant plus qu'elles sont devenues majoritaires au sein des étudiant.e.s des HE. A cette explication par la demande se surajoutent selon nous des choix alternatifs de la part des hommes qui possèdent des titres d'une Haute école, la formation professionnelle n'offrant du point de vue de la carrière que peu de perspectives de promotion.

Parcours avant l'entrée en FPI

Nous avons demandé aux personnes de nous indiquer les titres qu'elles possèdent et les années d'études qui leur ont été consacrées. Sur cette base, nous avons calculé le temps qui sépare l'obtention du titre le plus élevé lors de l'entrée en FPI de l'année de son obtention. Nous avons pu retenir les informations de 430 personnes pour ce calcul et nous constatons que la moyenne des personnes a consacré 9.98 ans à d'autres activités avant de travailler en FPI. Cette moyenne est plus élevée chez les femmes (10.6 ans) et les personnes qui viennent des filières FPS (10.35 ans) et HES (10.0 ans). Elle est la plus élevée parmi les personnes ayant entre 50 et 59 ans

en 2016, mais on peut noter que même les moins de 30 ans passent en moyenne 5.7 ans à avoir d'autres activités avant de devenir enseignant.e.s en FPI.

Nous pouvons constater que cette moyenne varie significativement selon les diplômes ($\chi^2(56,430) = 136.43, p < 0.001$) dont sont muni.e.s les répondant.e.s et les statuts professionnels ($\chi^2(28,404) = 47.53, p = 0.012$) qui en dépendent partiellement. La variation n'est que tendancielle en ce qui concerne les établissements ($\chi^2(84,430) = 102.24, p = 0.086$).

Les personnes qui passent le moins d'années entre leur diplôme et l'emploi en tant qu'enseignant.e en FPI sont des personnes qui possèdent un brevet fédéral ($M = 6.8 \text{ ans} \pm 5.85$) et les détenteurs et détentrices d'un titre universitaire ($M = 8.58 \pm 7.2$). Il faut toutefois noter que ce ne sont que des tendances tant les écarts-types sont importants.

Statuts et diplômes au moment de l'entrée en FPI

Il faut noter que vingt-sept personnes ont effectué des études certifiantes depuis leur entrée dans la FPI en tant qu'enseignant.e. Bien que la proportion de ces personnes (5.3%) ne soit pas très importante numériquement, ce décalage peut influencer sur l'identité visée dans la mesure où ce titre ne serait pas reconnu par l'employeur et/ou qu'il n'ouvrirait pas sur une activité professionnelle correspondant au diplôme le plus élevé.

Nous ne ferons pas figurer les données exactes des changements afin de respecter l'anonymat que nous avons garanti aux répondant.e.s mais il y a lieu de constater que sur les douze personnes qui ont obtenu un titre de Hautes écoles universitaires ou spécialisées, neuf n'ont pas vu leur statut modifié et sont toujours considérées comme des MEP1 ou MEP 2.

Les facteurs subjectifs

Motivations d'entrée dans le métier enseignant

Nous avons demandé aux personnes quelles avaient été leurs motivations pour devenir enseignant.e en FPI. Vingt-et-un items leur étaient proposés qui renvoyaient aussi bien à des motivations intrinsèques (à la personne) qu'extrinsèques.

Sur cette base, nous avons demandé aux personnes de dire (a) quelle avait été leur motivation principale mais aussi (b) d'évaluer sur une échelle (de 1=pas du tout à 5=tout à fait) l'incidence de chacune de ces propositions dans leurs motivations à devenir enseignant.e dans la FPI vaudoise.

Cette façon de faire a été choisie car les motivations professionnelles sont rarement uniques, elles incluent en général plusieurs dimensions qui interagissent.

Figure 35 : Motivations pour devenir enseignant.e en FPI

	Fréquence	Pourcent valide	Position dans la liste
7 L'intérêt pour l'enseignement à des élèves de ce groupe d'âge	114	24.3	1
4 L'intérêt pour la pédagogie	79	16.8	2
6 L'intérêt pour mon métier d'origine/mon autre métier	43	9.2	3
8 L'intérêt pour les relations humaines	43	9.2	3
14 Le sentiment d'être utile à d'autres	39	8.3	4
3 La stimulation intellectuelle que m'offre ce cadre de travail	29	6.2	5
2 L'autonomie dans l'organisation de mon travail	28	6.0	6
21 L'intérêt pour ma/mes disciplines académique.s	20	4.3	7
12 Les horaires compatibles avec ma vie familiale	16	3.4	8
10 C'est la première possibilité qui s'est présentée	14	3.0	9
11 Le sentiment que mon travail et mes qualités étaient reconnus	14	3.0	9
5 La volonté de m'inscrire dans une situation professionnelle durable	12	2.6	10
9 L'absence d'une autre alternative	7	1.5	11
15 Les ouvertures professionnelles que ce poste m'ouvrirait	5	1.1	12
18 Des problèmes de santé liés à mon métier d'origine/mon autre métier	2	0.4	13
13 Les horaires compatibles avec mes intérêts privés	1	0.2	14
17 La moindre pénibilité physique du travail par rapport à mon métier d'origine/mon autre métier	1	0.2	14
19 Les vacances scolaires	1	0.2	14
20 La pression/l'encouragement de mon/ma conjoint.e	1	0.2	15
1. Le salaire	0	0.0	16
Total	469	100.0	
Manquant	15	3.1	

Comme le montre la figure ci-dessus, les cinq choix prioritaires des répondant.e.s se sont portés sur « L'intérêt pour l'enseignement à des élèves de ce groupe d'âge » (N=114, soit 24.3% des réponses valides), puis « L'intérêt pour la pédagogie » (N=79, 16.8%), « L'intérêt pour les relations humaines » (N=43, 9.2%) ; « L'intérêt pour mon métier d'origine/mon autre métier » (N= 43, 9.2%) et finalement « Le sentiment d'être utile à d'autres » (N=39, 8.3%). Ils correspondent aux réponses de plus des deux-tiers de l'effectif (67.8%). Ce regroupement indique un manque apparent de diversité dans les raisons énoncées à l'entrée en FPI, les énoncés qui font état d'engagement envers les autres ayant obtenu les suffrages en plus grand nombre. Le contenu de ces cinq énoncés montre ainsi l'importance prépondérante des publics et de l'acte pédagogique, mais il met aussi en évidence la volonté de faire apprendre à d'autres ce que l'on a acquis à travers une expérience professionnelle. Si le pendant « académique » de ce dernier item – « L'intérêt pour ma/mes disciplines académiques » – n'a quant à lui recueilli les suffrages que de 20 personnes, soit 4.3% de l'effectif, le cumul de ces deux items constitue néanmoins 13.5% de l'ensemble des personnes – N=63. Il met en évidence l'importance du passé comme d'un facteur organisateur des motivations.

A l'opposé de cette unanimité, on trouve des énoncés faisant clairement état d'avantages matériels et individuels. Ils n'ont que rarement été sélectionnés par les répondant.e.s, l'item faisant état de motivations pécuniaires – « Le salaire » – n'ayant même jamais été choisi. Quant aux sept autres items, rares sont les personnes (moins de 10) qui ont indiqué y voir une motivation

principale, le total de ces choix marginaux équivalant à 2.3 % de l'ensemble des choix effectués: « l'absence d'une autre alternative » (N=7), « Les ouvertures professionnelles que ce poste m'ouvrirait » (N=5); « Des problèmes de santé liés à mon métier d'origine/mon autre métier » (N=1); « Les horaires compatibles avec mes intérêts privés » (N=1); « La moindre pénibilité physique du travail par rapport à mon métier d'origine/mon autre métier » (N=1); « Les vacances scolaires » (N=1) et « La pression/l'encouragement de mon/ma conjoint.e » (N=1) ont en commun de faire état de la recherche d'un avantage particulier, considérée comme difficilement avouable dans le service public. Il est de ce fait impossible de dire qu'ils indiquent clairement que des raisons « conjoncturelles » ne poussent pas les répondant.e.s à entrer dans ce métier; les entretiens ont au contraire montré que ce type de motivations intervenait

« Je suis arrivé COMPLETEMENT par accident à l'enseignement, parce que, j'avais donné, une première session, on m'avait demandé à l'école XXX, ça devait être vers les années 2000, de donner en fait une session sur six mois de [nom de la discipline] » (H, CC depuis plus de 10 ans)

ou encore « *Et moi je me suis venu à l'enseignement un petit peu par défaut. Et à cause de ma machine à laver* » (H, MPost, formation en HEU). Ce type de motivation était toutefois souvent comme un élément secondaire et les répondant.e.s disaient pour la plupart vivre un rapport à la profession qui s'était transformé et avait parfois suscité une véritable vocation.

Il est par ailleurs probable que celles et ceux qui font prioritairement ce métier pour de telles raisons ne l'aient que rarement indiqué, une forme de désirabilité sociale les en ayant empêché.e.s. A ce phénomène très classique dans les enquêtes, il faut ajouter que l'auto-sélection dont nous avons fait état plus haut (*cf. supra* sur la représentativité des répondant.e.s) a joué un rôle dans l'organisation de ces réponses: les personnes qui auraient pu se trouver dans ces situations n'ont probablement pas désiré répondre à une telle enquête qui exigeait un engagement important de la part des répondant.e.s

Hormis ces deux groupes de réponses aux extrêmes qui dessinent des positions tranchées, 37% des réponses se sont réparties sur huit items, qui font aussi état d'avantages recherchés avant tout pour la satisfaction des personnes, mais perçus comme moins critiquables dans le milieu professionnel qu'est l'enseignement.

Pour mieux comprendre ces motivations et tenir compte des nuances qui apparaissent lorsque les personnes sont amenées à évaluer dans quelle mesure chacun des items a influé sur leurs motivations, nous avons ensuite effectué une analyse en composantes principales exploratoire (avec varimax). Elle a mis à jour sept dimensions qui expliquent 66.4% de la variance (*cf. Figure 36*).

Figure 36 : Analyse factorielles des motivations pour entrer dans l'enseignement en FPI

	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4	Facteur 5	Facteur 6	Facteur 7
[Les horaires compatibles avec ma vie familiale]	,845						
[Les horaires compatibles avec mes intérêts privés]	,841						
[Les vacances scolaires]	,724						
[La volonté de m'inscrire dans une situation professionnelle durable]	,440						
[L'intérêt pour l'enseignement à des élèves de ce groupe d'âge]		,791					
[L'intérêt pour les relations humaines]		,742					
[Le sentiment d'être utile à d'autres]		,615					
[L'intérêt pour la pédagogie]		,584					
[Les ouvertures professionnelles que ce poste m'ouvrirait]			,780				
[Le sentiment que mon travail et mes qualités étaient reconnus]			,724				
[La stimulation intellectuelle que m'offre ce cadre de travail]			,570				
[Des problèmes de santé liés à mon métier d'origine/mon autre métier]				,784			
[La moindre pénibilité physique du travail par rapport à mon métier d'origine/mon autre métier]				,763			
[La pression/l'encouragement de mon/ma conjoint.e]				,632			
[C'est la première possibilité qui s'est présentée]					,889		
[L'absence d'une autre alternative]					,824		
[Le salaire]						,840	
[L'autonomie dans l'organisation de mon travail]						,612	
[L'intérêt pour ma/mes discipline.s académique.s]							,793
[L'intérêt pour mon métier d'origine/mon autre métier]							,641
Pourcentage de variance expliquée	12.6%	11.0%	10.0%	9.2%	8.9%	7.9%	6.8%

On peut décrire ces dimensions de la manière suivante : la première tourne autour des **avantages matériels quotidien** qu'offre ce métier (elle explique 12.6% de la variance), la seconde autour de **l'intérêt de ce métier dans ses dimensions pédagogiques** (11.0%), la troisième touche aux **avantages symboliques** du métier (10.9%). Les quatrième et cinquième dimensions renvoient quant à elles à une **absence de choix** (pour des **raisons de santé** dans le 4^e facteur et de **marché du travail** dans le 5^e facteur - respectivement 9.2% et 8.9% de variance expliquée), la sixième dimension tient aux **avantages matériels du métier** (salaire et autonomie - 7.9% de la variance expliquée) et la septième dimension au **parcours de formation/de profession effectué préalablement** (6.8%).

Nous avons vérifié que certaines des caractéristiques des personnes entretiennent des relations significatives avec ces diverses dimensions grâce à des analyses de variance (ANOVA⁴⁴). Nous avons pu constater que **le sexe** influence significativement le score ($F(1,264)=4.7$, $p=0.031$) obtenu sur le sixième facteur, le score moyen étant positif pour les femmes (0.2) alors qu'il est négatif pour les hommes (-.09). Ceci signale que les motivations matérielles liées au métier que sont le **salaires et l'autonomie** jouent un plus grand rôle pour les femmes que les hommes

De la même façon, **le statut** modifie les scores sur les facteurs 1 – **avantages matériels quotidiens** ($F(4,239)=5.2$, $p<0.001$), 3 – **avantages symboliques** du métier ($F(4,239)=8.7$, $p<0.001$), 6 – **avantages matériels** du métier ($F(4,239)=4.09$, $p=0.001$) et 7 – **trajectoire de formation antérieure** ($F(4,239)=4.35$, $p=0.002$).

Les chargé.e.s de cours se distinguent de l'ensemble des autres enseignant.e.s en ce qui concerne les **avantages matériels quotidiens**. Ce facteur joue un rôle bien moindre en ce qui les concerne que pour les autres catégories professionnelles. Ils se distinguent aussi des autres enseignant.e.s, sauf les MEP 1, pour ce qui tient aux avantages symboliques du métier, leurs scores étant là aussi moins élevés. Comme pour les femmes, ou en raison de leur forte participation au groupe des MPost, **le salaire et l'autonomie** joue un rôle plus important pour les MPost que pour tou.te.s les autres enseignant.e.s, les chargé.e.s de cours étant à nouveau celles et ceux pour qui cette dimension est la moins notable.

L'importance de la **formation passée** (pratique ou académique) a ceci d'original qu'elle fait se rejoindre les MEP 1 et les MPost. Ces deux catégories sont celles pour lesquelles elle est la moins importante, les MEP 2 notant au contraire qu'elle est celle qui est le plus intervenue dans leurs motivations à entrer dans l'enseignement en FPI.

On constate aussi que le **diplôme obtenu** entretient un lien avec les **avantages symboliques** que peut conférer ce métier ($F(8,257)=4.64$, $p<0.001$). Les personnes qui possèdent un Master universitaire et un Bachelor de HES sont celles qui obtiennent les scores les plus bas sur ce facteur (ils sont négatifs) alors que tou.te.s les enseignant.e.s de métier ont des scores positifs, les plus élevés étant ceux des personnes munies d'une maîtrise fédérale ($M=0.53\pm 0.7$) et d'un titre d'Ecole supérieure.

L'absence de choix sur le marché du travail ($F(8,257)=2.1$, $p=0.036$) départage les universitaires des autres enseignant.e.s pour qui cet élément n'intervient pas comme motivation (leurs scores sont négatifs). Quant aux **dimensions pédagogiques** du métier, elles entretiennent elles aussi un lien avec le diplôme obtenu, mais il est tendanciel seulement ; elles délimitent deux groupes, d'un côté les personnes qui ont un titre universitaire et celles qui ont un brevet fédéral et de l'autre les personnes issues de HES et détenteur.trices d'une maîtrise. Ce dernier groupe est celui pour lequel ces dimensions jouent un rôle moindre.

L'origine sociale (calculée par la profession et la situation du père lorsque les personnes avaient 15 ans) a aussi partie liée avec les **dimensions pédagogiques** du métier ($F(7,250)=2.50$, $p=0.017$). Ce sont les personnes dont les pères étaient des indépendants ou des employés qualifiés dans les services qui déclarent le plus intensément cette motivation comme notable dans

⁴⁴ Les ANOVAs permettent de savoir si deux groupes diffèrent pour une même variable indépendante (par exemple sur une échelle d'opinion en fonction du sexe). Nous n'avons retenu ici que les personnes qui avaient répondu à l'ensemble des items de la factorielle.

leurs choix professionnels. Il en est de même en ce qui concerne les **avantages symboliques** octroyés par ce métier ($F(7,250)=4.28, p<0.001$). On doit noter que si dans le premier de ces cas, les personnes dont les pères n'avaient pas de qualification ont les scores les plus bas, ici ce sont les personnes dont les pères occupaient des positions dirigeantes ou étaient enseignant.e.s.

Comme pour les diplômés, l'**origine sociale** ne joue que tendanciellement un rôle pour les **avantages matériels quotidiens** ($F(7,250)=1.93, p=0.065$), les personnes issues de ménages dont le père était un ouvrier qualifié ayant les scores les plus bas (les plus élevés sont ceux dont les pères occupaient une position de cadres).

Ces analyses dessinent des profils particuliers et très complexes qui mettent en évidence les axes sur lesquels des transactions peuvent se faire (ou non) pour constituer un/des collectif.s de travail unifié.s. Elles montrent aussi à quel point les caractéristiques *ascriptives* interviennent sur les motivations, ces dernières exerçant par ailleurs leurs effets sur les manières dont les postes sont occupés.

Il est intéressant d'ajouter que la **durée entre l'obtention d'un diplôme avant l'emploi en FPI et l'entrée dans le poste** entretient également des liens significatifs avec les motivations liées aux **avantages symboliques** qu'octroie le métier d'enseignant.e en FPI. Les personnes dont le parcours avant la FPI est le moins long disent aussi moins que les autres que l'obtention d'avantages symboliques est entrée dans leurs motivations ($F(1, 249)=12.36, p=0.001$).

Figure 37: Motivations et caractéristiques ascriptives des répondant.e.s

	1. Avantages matériels quotidiens	2. Dimension pédagogique du métier	3. Avantages symboliques	4. Absence choix -santé	5. Absence choix -marché du travail	6. Salaire et autonomie	7. Parcours antérieur
Sexe						+ Femmes - Hommes	
Statut 1	- CC		- CC et MEP1			+ MPost - CC	+ MEP 2 - MEP 1 / MPost
Diplôme		+ <i>HEU et Brevet fédéral</i> - <i>HES et maîtrise fédérale</i>	+ Maîtrise fédérale et ES - MA HEU et BA HES		+ MA et BA HEU		
Origine sociale (profession et diplôme du père)	+ <i>Père cadre</i> - <i>Père ouvrier</i>	+ Père empl. qualifié ou indépendant - Père sans qualification	+ Père empl. qualifié ou indépendant - Père dirigeant				

^a Les textes en italiques indiquent les relations qui ne sont que tendanciennes

Les cadres des transactions identitaires : un état des lieux de la formation professionnelle vaudoise

Les établissements, des pôles de métiers et de petits mondes

Décrire les établissements de la FPI vaudoise afin de rendre compte de ce qui les distingue et/ou de ce qu'ils ont de commun s'est révélé être un défi en soi tant les différents paramètres qui définissent les singularités de chaque établissement sont parfois interdépendants.

Figure 38 : Caractéristiques des établissements FPI sous enquête

	Nbr élèves	Nb profs	Nbr profs / ETP	Moy nbr élèves par prof	% F	%MEP1	%MEP 2	% MEP 3	% MPost-	% CC
CEPM	3063	114	81.36	26.9	22.4%	22.4%	15.6%	2.0%	30.6%	29.3%
CEPV	532	81	56.48	6.57	55.3%	33.0%	17.0%	5.3%	25.5%	19.1%
COFOP	120	56	45.64	2.1	32.7%	59.6%	11.5%	0.0%	28.8%	0.0%
CPNV	3192	265	209.22	12	37.1%	21.7%	29.6%	4.9%	42.3%	1.5%
EPCA	864	49	37.99	17.6	61.4%	11.4%	2.3%	0.0%	86.4%	0.0%
EPCL	2896	141	105.40	20.5	57.8%	15.0%	7.5%	10.2%	63.3%	4.1%
EPCN	545	35	23.76	15.6	76.5%	8.8%	0.0%	0.0%	91.2%	0.0%
EPM	931	32	25.88	29	37.9%	37.9%	0.0%	0.0%	44.8%	17.2%
EPSIC	3885	129	101.64	30.1	25.7%	28.9%	11.2%	2.6%	36.8%	20.4%
ERACOM	1098	95	65.1	11.56	50.8%	15.3%	17.8%	4.2%	28.0%	34.7%
ESSanté	252	47	32.69	5.36	49.1%	21.8%	10.9%	7.3%	49.1%	10.9%
ETML	629	109	95.48	5.77	14.8%	21.3%	41.8%	4.9%	23.0%	9.0%
ETVJ	235	32	25.08	7.34	55.2%	34.5%	20.7%	0.0%	27.6%	17.2%
Total	18242	1185		14.23	39.5%	23.6%	18.4%	4.3%	40.6%	13.2%

Comme le montre la Figure 38, les différences importantes quant à la taille des effectifs, les modalités et les degrés d'enseignements, les statuts ou le sexe majoritaires, le taux moyen d'encadrement sont considérables. Elles peuvent être expliquées en partie par les domaines professionnels enseignés et les exigences d'enseignement de métiers parfois très spécialisés mais elles doivent aussi être articulées avec les publics qui étudient dans ces établissements. Cette situation crée de la complexité, créant des proximités (et/ou des distances) entre certains établissements.

Figure 39 : Type d'élèves et de cours prodigués dans les établissements FPI sous enquête

	Pré-apprentissage	AFP	CFC dual	CFC école	Formation ES	Matu Pro intégrée	Matu Pro post-CFC	Formation adultes/VAE
CEPM		X	X		X	X		
CEPV		X	X	X	X	X	X	
COFOP	X	X	X					
CPNV	X	X	X	X	X	X	X	X
EPCA	X	X	X			X	X	
EPCL	X	X	X			X	X	
EPCN	X	X	X			X	X	X
EPM	X	X	X			X		X
EPSIC		X	X			X	X	
ERACOM	X	X	X	X	X	X	X	
ESSanté			X		X	X	X	
ETML	X	X		X	X	X	X	
ETVJ		X	X	X	X	X		X

Proximités et distances

Nos analyses ont tenté de trouver une clé de regroupement suffisamment explicative pour rendre compte de la multiplicité des situations rencontrées. Nous n'y sommes malheureusement pas parvenu.e.s car les proximités que nous pouvions mettre en évidence se trouvaient bien vite contrebalancées par des différences aussi importantes.

Du côté des proximités, les **domaines enseignés** permettent de rapprocher l'EPCA, l'EPCL et l'EPCN qui prodiguent des formations dans un domaine commun, le commerce et la vente. Cette clé de regroupement permet aussi de rapprocher l'EPSIC, le CPNV et l'ETML qui dispensent nombre de formations techniques, mais les publics de ces écoles sont très différents : l'une d'entre elles ne propose que des formations en voie duale (l'EPSIC) alors qu'une autre ne comprend que des apprenti.e.s y étudiant à plein-temps (l'ETML), quand la troisième accueille les deux modalités de formation (le CPNV).

Les **domaines enseignés** rapprochent aussi l'ERACOM et le CEPV qui font une place particulière aux arts appliqués.

Les **publics** auxquels s'adressent les enseignant.e.s peuvent aussi permettre de regrouper les établissements.

L'ETML partage avec le COFOP le fait de n'avoir **que des apprenant.e.s à plein temps**. Dans ces établissements, la pratique professionnelle est enseignée en école lors de travaux pratiques et les enseignant.e.s entretiennent des relations plus suivies avec les personnes qui étudient. A l'extrême opposé, les trois Ecoles de commerce, le CEPM et l'EPM, l'EPSIC et l'ESSanté, sont des établissements dans lesquels aucun.e apprenti.e ne peut effectuer de formation à plein temps.

Et en position intermédiaire, le CEPV, le CPNV, l'ERACOM où les mêmes professions peuvent parfois être étudiées en mode dual ou en école à plein temps. Cette partition se révèle toutefois trop simpliste puisque certains des établissements qui n'accueillent aucun.e apprenti.e à plein temps reçoivent par contre des élèves d'Ecole supérieure qui étudient à plein temps.

La nuance est donc de rigueur et l'on peut noter que le CEPM, le CEPV, le CPNV, l'ERACOM, l'ESSanté, l'ETML et l'ETVJ partagent le fait de **dispenser des formations de niveau ES**. Dans ces cas, les apprenant.e.s sont des adultes, qui ont fait le choix de « se spécialiser et d'approfondir leurs connaissances. [...] en combinant l'enseignement et la pratique professionnelle, elle reprend au degré tertiaire la logique du système dual de formation professionnelle [et] encourage l'apprentissage basé sur la pratique, l'application rapide des connaissances professionnelles nouvellement acquises et un rythme d'innovation élevé. » (SEFRI, <https://www.sbf.admin.ch/sbf/fr/home/formation/fps.html>). Effectuant une telle formation à plein temps durant deux ans après le CFC (trois ans lorsqu'elles sont en emploi), ces personnes s'inscrivent dans une dynamique face aux savoirs et aux apprentissages marquée par une forte motivation. Elles se distinguent de ce fait des apprenti.e.s que la démotivation peut conduire à une rupture de contrat d'apprentissage (Kriesi et al. 2016). Comme on le verra plus loin, cet élément se marque de façon importante dans les manières dont les personnes rencontrées en entretiens parlent des « plaisirs et difficultés du métier ». Mais les effets de l'intégration de formation supérieure dans ces écoles ne s'arrêtent pas là. L'organisation des études supérieures et l'importance qu'elle donne aux stages en entreprises mènent en effet les enseignant.e.s à maintenir et à raviver des liens avec les entreprises. Une des personnes rencontrées les dépeint même sous l'angle d'une quasi-formation continue. Il faut ajouter que cette diversité des publics influence les rapports des enseignant.e.s à leur professionnalité

Certaines écoles semblent en revanche jouir d'une **situation tout à fait originale en termes de domaines de formation** ; il s'agit du CEPM, de l'EPM, de l'ESSanté et de l'ETVJ. Les métiers qui y sont enseignés ne le sont pas ailleurs, le CEPM se distingue aussi des autres établissements en ce qui concerne son organisation pédagogique. Fondée sur une subdivision en cinq « familles de métiers », elle vise à faire travailler de concert les maîtres de métier et les enseignant.e.s de culture générale (ECG), un.e chef.fe de file chapeautant les enseignant.e.s d'ECG dans chacune de ces familles de métiers. Ce type d'organisation vise à rendre plus poreuses les frontières entre ECG et enseignements professionnels théoriques et en rapprocher, via la gestion pédagogique, des enseignant.e.s qui ont surtout un parcours de type scolaire. L'ETML est quant à elle le seul établissement qui n'offre aucune formation en voie duale.

La **situation géographique** peut elle aussi expliquer un certain nombre des choix qui se font dans les établissements. Ainsi, l'EPSIC, géographiquement très proche tant de l'ERACOM que de l'ETML, se caractérise par sa vocation exclusivement duale et centrée. Une telle complémentarité entre établissement n'est cependant possible que dans le cas de la plus grande agglomération du Canton, Lausanne. On ne la rencontre pas du tout dans les autres régions du canton et l'exemple du CPNV montre à quel point ce facteur est important pour le développement des écoles professionnelles. Cet établissement offre en effet une palette extrêmement importante de filières de formation, dans des domaines aussi éloignés que la santé et le social ou les professions techniques.

Les marques de l'histoire

Ces situations très distinctes attirent notre attention sur le fait que le développement des écoles professionnelles et leur organisation sont inscrits dans les différentes conceptions qui ont chapeauté la formation professionnelle. Répondant dans un premier temps à des enjeux de développement économique locaux ou régionaux, la FPI s'est progressivement transformée pour se penser en termes de compétences dans certains secteurs professionnels et y constituer des « pôles ». Ces évolutions ont donné naissance à des tensions importantes entre les demandes locales (régionales) et les enjeux liés à la gouvernance et à l'efficacité des établissements professionnels.

Les traces les plus nettes de ces tensions peuvent être trouvées autour de la question des formations aux métiers du « commerce et de la vente ». Ces écoles se trouvent en outre en concurrence avec les gymnases vaudois qui offrent aussi cette formation professionnelle à plein temps, mais qui la font obligatoirement déboucher sur l'obtention d'une maturité professionnelle⁴⁵.

Une situation de coopération⁴⁶ semble ainsi régir les relations entre l'EPCA, l'EPCL et l'EPCN. Ces trois écoles ont en commun de dispenser surtout des formations de commerce et de ne pas offrir de cursus en école (ils se déroulent dans les gymnases) et elles doivent se coordonner pour répondre à « des plans de formation qui sont semestriels » et cette nécessité a donné naissance à une sous-conférence des directeurs et directrices des écoles de commerce qui vise à « régler les problèmes du commerce et la vente et on harmonise nos pratiques à ce niveau-là ». L'une des personnes que nous avons rencontrées met d'ailleurs l'accent sur ce que les Ecoles professionnelles de commerce ont en commun et y inclut les formations données à Payerne et à Yverdon en parlant d'écoles de commerce (« C'est-à-dire qu'à côté de l'EPCL qui est la grande école, vous avez, Aigle, qui est positionné sur le Chablais, et puis après vous avez le CPNV avec les deux écoles de comm' qui sont, Payerne et Yverdon ⁴⁷ »). Une autre insiste sur la taille de l'EPCL et son « trop » grand poids, historique et numérique, dans les choix de l'ensemble des écoles de commerce. La tentation de distinction face à ce partenaire, jugé trop grand (des tentatives⁴⁶ de regroupements inabouties participent à construire cette lecture de la réalité), apparaît et suscite une réponse qui prend appui sur l'histoire et la nécessité de répondre aux demandes locales.

Ainsi se dessine une ligne qui situe à un pôle le besoin d'une grande coordination entre les Ecoles de commerce pour éviter des inégalités et à l'autre la nécessité de s'adapter aux demandes locales. Le développement du bilinguisme à l'EPCN (cette école de commerce est la seule à offrir des

⁴⁵ Il s'agit aujourd'hui de L'Ecole de commerce, « l'une des trois filières offertes par le gymnase. Les élèves y préparent en quatre ans un CFC d'employé-e de commerce et une maturité professionnelle, orientation économie et services, type économie. »

https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/orientation/fichiers_pdf/filieres_infos/Fil_Info_E_C.pdf. La SII généraliste comprenait auparavant deux filières : l'école de maturité et l'école de diplôme (http://www.avmg.ch/Joomla/images/docs_pdf/rgy.pdf) puis l'Ecole de maturité et celle de culture générale et de commerce.

⁴⁶ Dagnino et al. (2007) proposent de définir « la coopération comme « un système d'acteurs qui interagissent sur la base d'une congruence partielle des intérêts et des objectifs » (2007:95).

⁴⁷ Certaines citations ne sont pas indexées de façon à protéger l'anonymat des personnes. Les mots cités ici peuvent donc être ceux d'un.e expert.e, d'un.e enseignant.e rencontré.e dans les discussions de groupe, d'un.e enseignant.e rencontré.e en entretien individuel ou encore d'un.e membre des équipes de direction.

maturités bilingues français-allemand, mais elle développe aussi des échanges d'apprentis entre régions linguistiques et vise à mettre en place un bilinguisme français anglais) est d'ailleurs justifié dans ce registre puisque « *plus qu'ailleurs, la Côte est pro-gymnase à fond. La personne qui vit à Coppet, ne voudra pas voir son fils ou sa fille, faire un apprentissage* » [...] *le jeune qui sort de VP, et qui est plutôt en train de se poser des questions il se dit 'ah ! Tiens, je peux faire un CFC, je peux aller à Zurich six mois, je peux revenir, faire une matu' bilingue français anglais donc, tiens tout d'un coup là dans mon parcours, ça devient très très intéressant.' Ça leur ouvre ouvre des portes qui sont très intéressantes dans le secteur professionnel* ». Ce type de discours sur l'ouverture peut tendre à disqualifier la formation professionnelle puisqu'elle ne consiste qu'en une étape vers autre chose (une formation dans les hautes écoles comme le suggère l'actuelle campagne du SEFRI⁴⁸) mais il désigne aussi les gymnases comme LES autres acteurs des formations de commerce face auxquels il faut se situer. Ces derniers ont de longue date développé des maturités académiques bilingues et l'on peut, dans ce cas, analyser cette innovation de la formation professionnelle vaudoise comme une manière de maintenir des liens instables avec le gymnase dont l'école s'est détachée assez difficilement (selon nos informations certaines classes de l'Ecole de Maturité sont installées dans les bâtiments de l'EPCN et les personnes « *se partagent les couloirs* »).

L'importance du tissu économique local et des traditions professionnelles pourrait aussi expliquer pourquoi une Formation professionnelle accélérée de laboratin.e.s a été développée en école à Lausanne (plusieurs Hautes écoles de la place lausannoise ont besoin de ce type de personnel) ou encore le maintien à la Vallée de Joux d'une école technique qui s'est spécialisée dans la micromécanique, l'horlogerie et la bijouterie.

Développer ce type d'analyses pour l'ensemble des établissements nous mènerait toutefois trop loin dans le cadre de ce rapport, mais elles rappellent à quel point les situations ne prennent vraiment sens que lorsque la granulosité de l'analyse se fait très fine et traite les domaines professionnels et les manières dont l'histoire y a inscrit la formation professionnelle.

Un monde professionnel qui reste masculin mais que les réformes tendent à féminiser

Selon les données de la DGEP, le corps enseignant de la FPI vaudoise est féminisé à 39.5%. Il est très légèrement inférieur au taux national selon les données de l'OFS⁴⁹ qui l'établissent à 40.2% mais il atteste lui aussi une tendance à la féminisation de ce corps enseignant qui ne comptait que 27.7% de femmes en 1999.

Ce changement est directement lié à une augmentation globale du niveau de formation, qui se traduit par un nombre croissant de jeunes effectuant des maturités académiques comme professionnelles (cf. Figure 40). Il tient toutefois aussi à une féminisation des études supérieures (cf. Figure 41) et peut-être, en ce qui concerne le canton de Vaud, à une certaine saturation du marché des enseignant.e.s dans les gymnases.

⁴⁸ Je remercie ma collègue Nadia Lamamra de m'avoir rendue attentive aux slogans qui couvrent nos murs et au sens caché que peuvent avoir des phrases telles « Apprends coiffeur, deviens biologiste » (<https://www.berufsbildungplus.ch/fr/berufsbildungplus/fachportal/service/downloads.html>).

⁴⁹ <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/situation-economique-sociale-population/egalite-femmes-hommes/formation/corps-enseignant.assetdetail.6027410.html>

Figure 40 : Taux de maturités, de 2000 à 2015

Taux de maturités, de 2000 à 2015^{1,2}

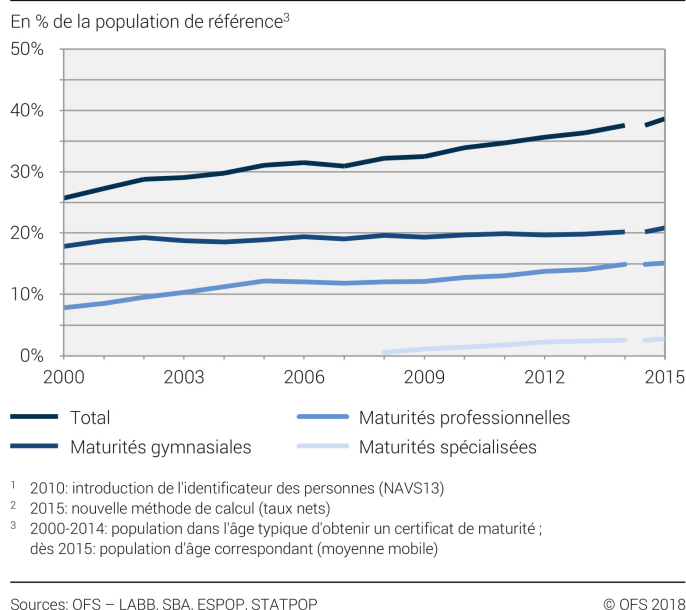
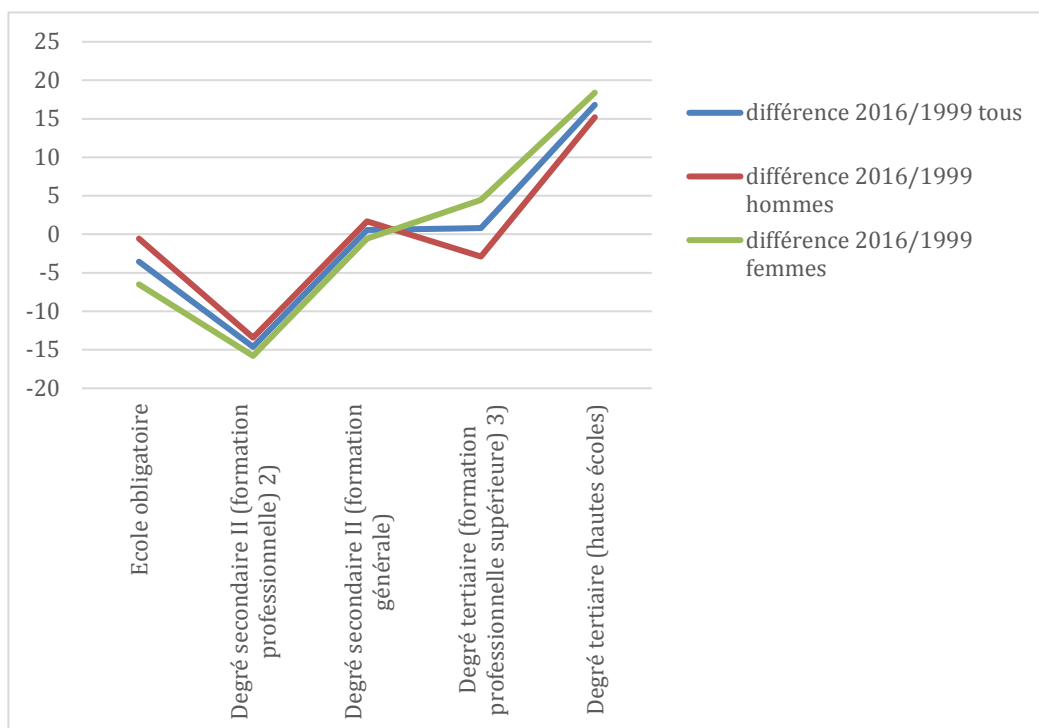


Figure 41 : Evolution du niveau de formation entre 1999 et 2016 (en %)



source : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/situation-economique-sociale-population/egalite-femmes-hommes/formation/niveau-formation.assetdetail.4802235.html>

Cette féminisation progressive n'empêche pas que les établissements de la FPI vaudoise sont loin de tous présenter une mixité sexuée. Certains d'entre eux restent fortement masculinisés (>70% d'enseignant.e.s sont des hommes), alors que d'autres sont féminisés (>de 70% des enseignant.e.s sont des femmes), ce qui est mis en évidence dans le tableau ci-dessous (Figure 42) par l'usage des caractères en gras.

Figure 42 : Répartition des élèves de la FPI vaudoise par sexe et par établissement

Données DGEP (fév. 2016)					
	Femmes		Hommes		Total
	N	%	N	%	N
CEPM	33	22.5%	114	77.6%	147
CEPV	52	55.3%	42	44.7%	94
COFOP	17	32.7%	35	67.3%	52
CPNV	99	37.1%	168	62.9%	267
EPCA	27	61.4%	17	38.6%	44
EPCL	85	57.8%	62	42.2%	147
EPCN	26	76.5%	8	23.5%	34
EPM	11	37.9%	18	62.1%	29
EPSIC	39	25.7%	113	74.3%	152
ERACOM	60	50.9%	58	49.2%	118
ESSanté	27	49.1%	28	50.9%	55
ETML	18	14.8%	104	85.3%	122
ETVJ	16	55.2%	13	44.8%	29
Total	510	39.5%	780	60.5%	1290

Il est intéressant de noter que l'ETML, tout comme l'EPSIC, sont tous deux des établissements masculinisés, alors que les modalités d'enseignement y sont tout à fait différentes. L'EPSIC ne reçoit qu'un public en mode dual et l'ETML qu'un public à plein temps. Les trois établissements masculinisés sont ceux dans lesquels des métiers techniques ou de la construction sont enseignés. Ce sont aussi les domaines de métiers dans lesquels les filles sont très rares. L'établissement féminisé est quant à lui une école de commerce, ce qui ne peut s'expliquer par le type de formation, le commerce et la vente étant mixtes selon l'OFS.

Selon nombre de travaux, ce type de situation peut poser un problème en termes d'égalité entre les sexes. De manière globale, la sexuation d'un établissement de formation tend à faire associer un domaine de métier à un sexe. Et, de manière plus individuelle, elle rend difficile aux apprenti.e.s qui étudieraient un métier dans lequel leur sexe est sous-représenté de trouver des « roles models », ce qui peut contribuer à les mettre dans une position relativement délicate.

La situation de l'ETVJ ouvre une piste qui est susceptible de diminuer la sexuation de la formation par le biais d'une forme particulière de « school mix », celui qui ferait cohabiter des métiers connotés par le féminin avec d'autres plutôt connotés par le masculin (les métiers de l'horlogerie et ceux de la bijouterie à l'ETVJ).

Les métiers déterminent la coloration statutaire et sexuée des établissements

Finalement quatre types d'établissements peuvent être distingués en fonction de la **proportion des différents statuts des personnels enseignants** au sein de chaque établissement et ces colorations statutaires ne sont pas sans lien avec la sexuation des corps enseignants des établissements, celles-ci étant elle-même liée à la sexuation des domaines professionnels de formation/d'enseignement et des branches d'enseignement, ainsi qu'à la répartition des différentes maturités professionnelles entre les établissements.

Un groupe d'établissement se distingue particulièrement par le fait que le statut de MPost y est largement majoritaire, il s'agit de l'EPCA, de l'EPCL, de l'EPCN et de l'ESSanté. Ces établissements regroupent les formations aux professions commerciales et de la vente, ainsi que celles de la santé. Bien que seule l'EPCN comprenne un corps enseignant féminisé à plus de 70%, les taux de personnel enseignant féminin de trois autres établissements sont élevés (respectivement 61.4%, 57.8% et 49.5%).

Un deuxième groupe d'établissement est caractérisé par une majorité de MEP 1 (au moins 30%), il s'agit de l'EPM, de l'EPSIC et du COFOP, tous masculinisés d'après les réponses enregistrées. Ces établissements regroupent les formations aux métiers dits de la bouche, des métiers techniques, certains métiers du bâtiment, des métiers du commerce, mais aussi médico-technique et de soins corporels. (N=104)

Le troisième groupe d'établissement est caractérisé par une forte proportion (au moins 25%), voire une majorité (près de 50%) d'enseignant.e.s de statut MEP 2, il s'agit du CNPV, et des deux écoles techniques de Lausanne et de la Vallée de Joux. Ces établissements regroupent des formations aux métiers techniques, mais le CPNV comprend également des formations aux professions commerciales et de la vente, de la santé et du social. (N=188).

Enfin le quatrième groupe d'établissement est caractérisé par une forte proportion (au moins 15%), voir plus de 30% d'enseignant.e.s engagé.e.s comme chargé.e.s de cours, il s'agit du CEPM, du CEPV et de l'ERACOM, qui regroupent les métiers des arts appliqués et de la construction. Si le CEPV et l'ERACOM comprennent une forte proportion de femmes, le CEPM est quant à lui largement masculin.

Une telle sexuation a bien évidemment des conséquences sur les images des métiers, les femmes étant moins que leurs collègues masculins appelées enseigner de la pratique professionnelle. Cette distance crée une plus difficile identification des filles au monde des métiers et tend peut-être encore à renforcer un lien qui semble établi au vu des aspirations professionnelles des deux sexes et qui rattache la formation pratique aux garçons et la formation en école aux filles (Fassa, 2016). Mais cette situation signifie aussi que les femmes sont deux fois plus nombreuses à théoriquement pouvoir enseigner dans le secondaire II généraliste, le gymnase. Au vu de l'attachement à leur discipline d'étude exprimé par les enseignant.e.s de gymnase (Fassa et Dubois 2012), on peut penser que, faute d'une autre motivation importante, cette situation professionnelle peut parfois être considérée par les répondant.e.s travaillant en FPI comme une situation relativement frustrante et comme un choix un peu par défaut. C'est du moins ce que laisse penser la forte proportion (plus d'un tiers) des 345 répondant.e.s qui 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 ? »

Quoi qu'il en soit et comme on le verra plus loin, une telle position influe de manière notable les représentations que les deux sexes se font de leurs missions et de leurs élèves/étudiant.e.s/apprenti.e.s, mais aussi leurs implications respectives dans la formation professionnelle initiale.

Les conditions de l'emploi

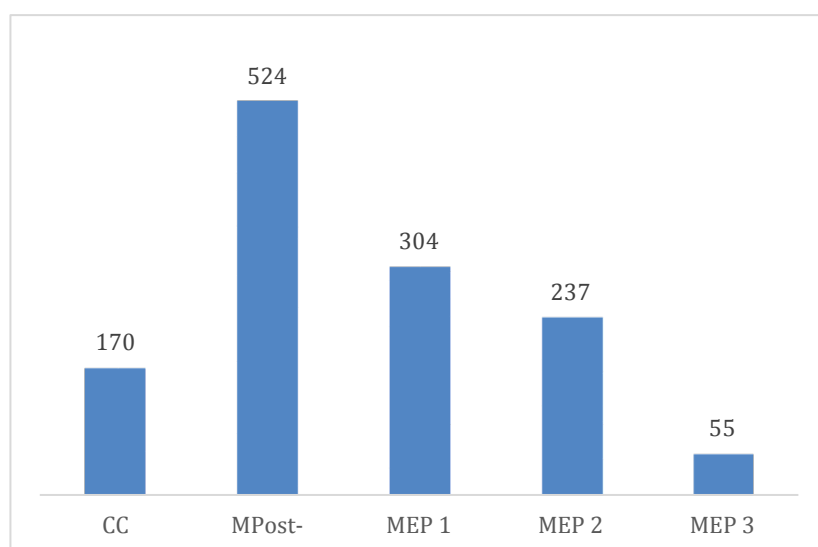
Comme la section qui concerne directement les caractéristiques des enseignant.e.s, ce chapitre examinera tout d'abord les éléments objectifs de l'emploi puis s'attachera à préciser certaines des représentations des enseignant.e.s de la FPI.

Les conditions objectives

Statut et établissement

Comme on vient de le voir, la répartition des différents statuts est fort différente selon les établissements, cette variabilité tenant aux domaines de formation dont ils constituent parfois des « pôles de compétences ». D'une manière générale et comme le montre la Figure 43 on constate toutefois que la catégorie professionnelle la plus représentée est celle des maîtres post-obligatoire (MPost) qui constituent 40.6% de l'ensemble du corps enseignant de la FPI, suivie par celle des MEP 1 (23.6%), puis par les MEP 2 (18.4%), les chargé.e.s de cours (CC- 13.2%) et finalement les MEP 3 (4.3%) :

Figure 43 : Répartition du corps enseignant de la FPI vaudoise par statut



Statut et sexe

Cette répartition statutaire a des effets étonnants en ce qui concerne la situation des deux sexes : les femmes se trouvent en moyenne mieux payées et plus reconnues que les hommes ($\chi^2(1,451) = 248.0, p < 0.001$). Enseignant majoritairement des branches académiques dans les classes de Maturité ou dans les écoles de commerce, elles jouissent d'une situation plus enviable que nombre de leurs collègues masculins car elles sont proportionnellement plus nombreuses à figurer dans le groupe des MPost.

Figure 44 : Statut et sexe (en % par sexe)

	Femmes	Hommes
Maître.sse d'enseignement professionnel I (14410)	25.7%	34.3%
Maître.sse d'enseignement professionnel II (14411)	17.4%	30.0%
Maître.sse d'enseignement professionnel III (14412-14413)	9.0%	5.3%
Maître.sse d'enseignement postobligatoire (14512-14513)	40.7%	20.5%
Chargé.e de cours	7.2%	9.9%
Total	100.0%	100.0%

Les femmes sont deux fois plus nombreuses à bénéficier des avantages des Maîtres post-obligatoires et des MEP 3. Près de la moitié d'entre elles (49.7%) ont obtenu un statut de MPost ou de MEP 3. Or ces statuts sont ceux qui procurent le plus d'avantages professionnels (salaires plus élevés que pour les autres statuts et existence du cliquet). Cette situation n'est partagée que par un peu plus d'un homme sur quatre (25.8%). Mais il faut noter que parmi les nant.i.e.s, les femmes sont également moins nombreuses à avoir un statut de MEP 3 : elles sont de ce fait moins nombreuses à enseigner des éléments directement en lien avec le métier. Jellab (2005b) remarque que ce type d'enseignement a des conséquences dans la relation pédagogique, les élèves des lycées professionnels qu'il étudie valorisant fortement les branches de métier. L'une des personnes que nous avons rencontrées a elle aussi fait très explicitement cette remarque qui, du fait des liens existants entre types de branches enseignées et sexe, pourrait tendre à accentuer le sentiment d'un « rapport contrarié » à la profession pour les femmes.

« Ce n'est pas seulement une question de niveau, de niveau académique ou scolaire de, de l'élève, mais c'est une autre perspective c'est que la culture générale, alors elle est, très décriée en milieu patronal quoi. Et ça on l'entend, dans les cours, [rit] donc on est à chaque fois soumis à, 'ouais mais mon patron me dit que toute façon ce n'est pas important'. 'Je peux faire quatre, il ne faut pas faire six parce que ça fait trop lèche-cul'. 'Quatre c'est bon mais alors trois et demi ça, ça je vais me faire taper, sur les doigts parce que, il faut vraiment être nul pour pas passer en culture générale' [rit] donc on voit qu'on a nous un, vraiment un, un obstacle en face de nous qui est vraiment titanesque et puis c'est un peu notre, à mon avis la grande source de pénibilité. » (H, formation HEU).

La répartition sexuée des statuts et le positionnement d'une plus grande proportion des hommes dans les strates les moins élevées de la hiérarchie salariale créent un sentiment d'absence de reconnaissance très net de la part des personnes interviewées. Il s'est révélé très apparent lors des entretiens individuels que nous avons menés, les différences de statuts créant un certain agacement, voire de la frustration. Vingt-six personnes sur trente-six ont abordé cette question de manière plus ou moins frontale, les chargés de cours, MEP1 ou MEP 2 de sexe masculin étant particulièrement virulents et faisant état d'injustices (« Elle est où la justice ? » - H, formation HES). Des propos parfois acides ont ainsi été tenus, notamment par les personnes qui ont effectué des études en HES ou en ES.

L'une d'entre elles, qui pourtant se déclare assez « fidèle aux titres » comme principe de classement professionnel, décrit la classification DECFO-SYSREM comme une « discrimination, que je ne

comprends pas», une « *injustice criante* » (H, formation ES) faisant que les titres HES ne sont pas reconnus à équivalence avec les titres universitaires. Cette inégalité le fait d'autant plus réagir que les personnes qui ont fait une formation en HES sont souvent appelées à enseigner dans les classes des écoles supérieures où le niveau de complexité est le plus élevé et qui appartiennent au degré tertiaire selon le SEFRI. Cela justifierait au contraire à ses yeux qu'un salaire plus élevé soit octroyé, d'autant plus que l'absence de possibilité d'évolution dans la profession est jugée particulièrement pénalisante pour ces enseignant.e.s.

Le fait que le cliquet n'ait pas été concédé à l'ensemble des enseignant.e.s de la FPI est ainsi décrit comme « scandaleux », perçu comme une prime à l'ancienneté, « soit on met un cliquet pour tout le monde soit pour personne » (H, formation ES). Certain.e.s des enseignant.e.s issus de la filière universitaire partagent ce sentiment d'injustice, expliquant qu'en termes « *d'utilité pour l'élève, donc de compétences à transmettre je ne vois pas pourquoi ils sont défavorisés au niveau salarial par rapport à nous. Je ne trouve pas ça logique, dans une école qui se veut justement, professionnelle.* » (H, formation HEU)

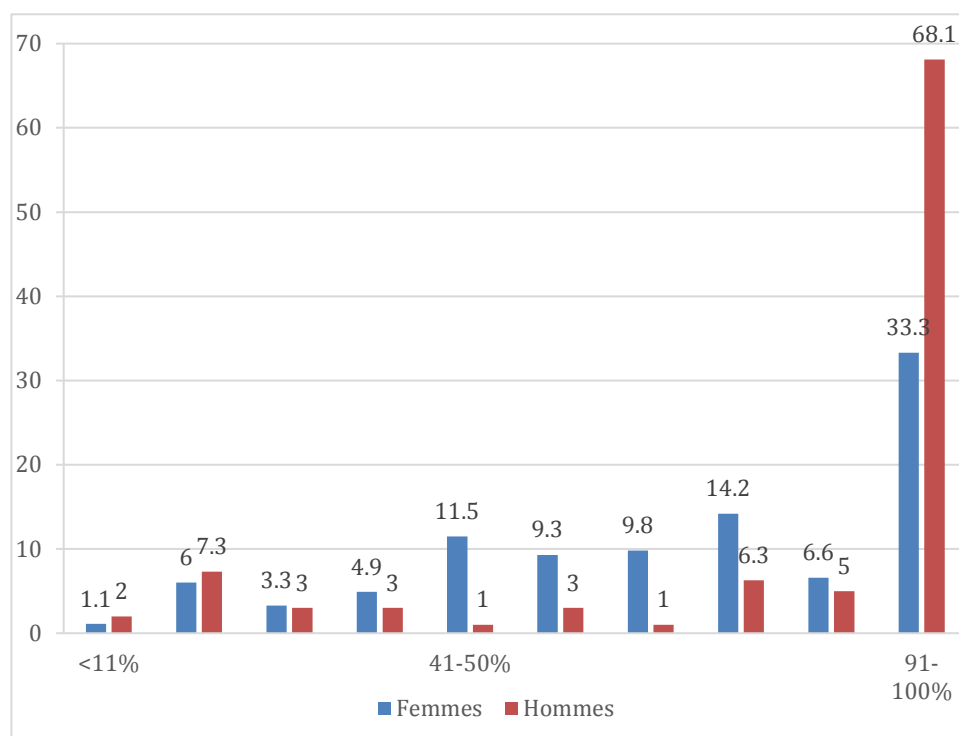
Ce sentiment ne s'exprime jamais contre un groupe spécifique mais il vise *de facto* plus souvent les femmes et il peut se traduire, dans certains cas, par une forme de sexisme larvé (*cf. infra*).

Cette tendance peut s'avérer d'autant plus intense que les femmes sont arrivées plus récemment dans ce milieu professionnel, traditionnellement très masculinisé, et qu'elles occupent du fait de leur taux d'activité des positions plus marginales que leurs collègues masculins.

Taux d'activité et sexe

Le taux moyen d'activité n'est pas le même selon le sexe des répondant.e.s ; les femmes travaillant en moyenne plus souvent à temps partiel que les hommes. Le taux moyen s'élève à 69.2% pour elles alors qu'il atteint presque les 83% (82.7%) pour les hommes. Ce taux moyen cache des situations très différentes qui se marquent nettement sur la Figure 45.

Figure 45 : Taux d'activité par sexe (en % par sexe)



La Figure 45 montre que les femmes dont le taux d'activité est inférieur à 81% constituent 60% de la population féminine alors que ce n'est le cas que pour 26.7% de la population masculine.

Cette partition correspond bien à ce que les statistiques de l'OFS montrent⁵⁰ en ce qui concerne les modalités du travail des deux sexes. Le pourcentage moyen d'activité des hommes de 25 à 65 ans en suisse est de 91.54% selon les données de l'Enquête suisse sur la population active ; celui des femmes de 82.6%. Si cette différence provient en Suisse de l'implication plus forte des femmes dans le travail domestique et éducatif, nous ne pouvons l'affirmer en ce qui concerne notre population, aucun lien significatif n'existant entre le taux d'activité et la présence ou non d'enfant.s.

Taux d'activité et statut

Les taux d'activité étant très différents selon le sexe des personnes, nous avons voulu vérifier s'ils entretenaient un lien significatif avec le statut tant pour les femmes que pour les hommes. Nous avons donc effectué les analyses de façon séparée pour chacun des sexes. Les tables de contingence montrent qu'une relation significative existe dans les deux cas – ($\chi^2(12, 167) = 49.15, p=0.005$) pour les femmes et ($\chi^2(12, 282) = 164.10, p<0.001$) pour les hommes.

En ce qui concerne les femmes, les personnes dont le pourcentage est inférieur à 21% sont surtout des chargées de cours (plus de 60%), celles qui travaillent entre 21 et 50% sont surtout des MEP 1 (38.7%) et très rarement des MEP 3 (6.5%). Les personnes travaillant à un taux supérieur à 50% sont quant à elles surtout des MPost (entre 40 et 50% de ce groupe de salariées) et secondairement des MEP 1 (entre 20 et 30%).

La situation se présente d'une manière similaire pour les hommes dont le taux est très bas, mais elle est encore accentuée puisque 75% de ceux dont le pourcentage d'activité à la DGEP est inférieur à 21 % sont des chargés de cours. Les personnes dont le taux se situe entre 21% et 50% sont comme pour les femmes des MEP 1, mais dans le cas des hommes les chargés de cours sont aussi nombreux que les MEP 1 (chacun des statuts représente 35% de ce groupe de travailleurs à temps partiel).

Les hommes, plus engagés dans la FPI (entre 51% et 80%) se répartissent en trois groupes seulement : près de 40% sont des MEP 1 et des MPost, alors que les MEP 2 ne constituent qu'un peu plus de 20% de ce groupe. Ce statut fournit cependant une part substantielle des hommes travaillant à plus de 80% dans la FPI, puisqu'ils en constituent les 34.8%, juste derrière les MEP 1 (37.1%). Les MPost sont plus rares dans ce groupe, 20.5%.

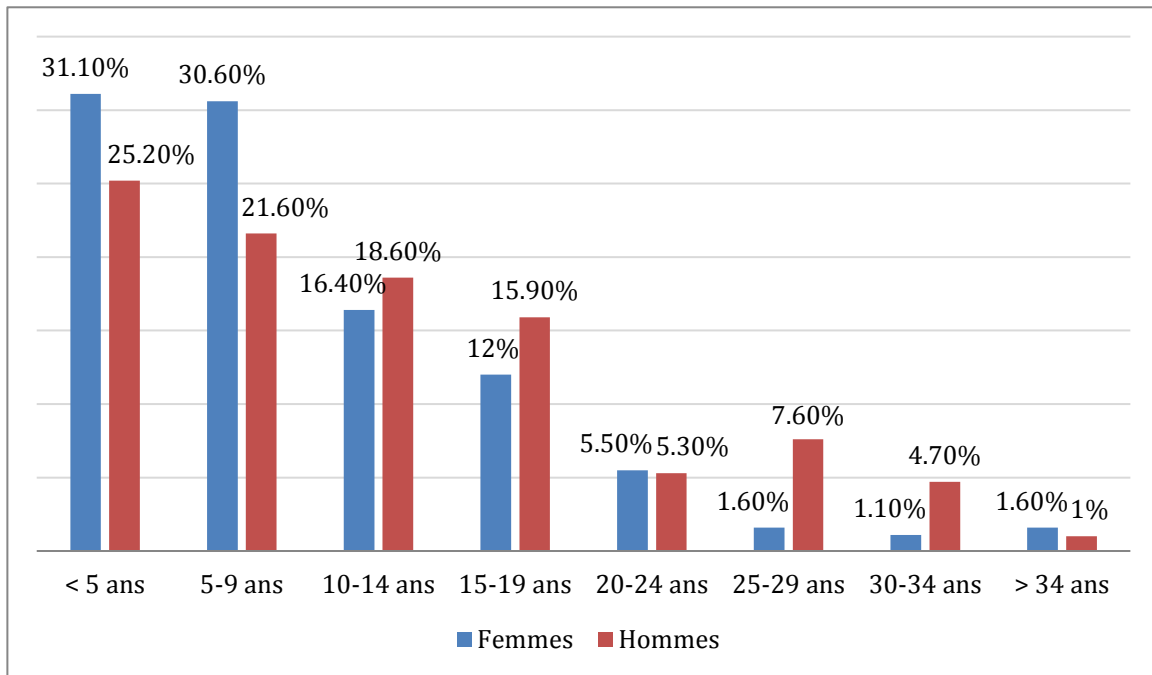
Ces données doivent être relativisées par le fait que 15.8% des MPost hommes disent avoir une autre activité professionnelle en sus de leur emploi en FPI. Ce taux est encore plus élevé en ce qui concerne les femmes de la même catégorie professionnelle puisque 31.3% d'entre elles disent avoir une autre activité professionnelle. En ce qui les concerne, c'est d'ailleurs dans cette catégorie qu'elles sont les plus actives hors la FPI, alors que les MEP 1 et les chargés de cours présentent cette caractéristique dans le groupe masculin (respectivement 31.6% et 32.9%).

⁵⁰ Il s'agit plus précisément du tableau je-f-03.02.07.01.01 que l'on peut télécharger sur le site de l'OFS.

Ancienneté et sexe

On l'a vu plus haut, les femmes sont en moyenne plus jeunes que les hommes mais elles sont aussi plus nombreuses parmi les nouveaux.elles enseignant.e.s. Ce changement est significatif ($\chi^2(7,484)=19.03$, $p=.008$) et il peut engendrer des dynamiques particulières en termes de groupes.

Figure 46 : Ancienneté des enseignant.e.s, en %, par sexe



Comme l'a montré Lorenzi-Cioldi (2009), la situation des femmes peut s'apparenter à celle de personnes en situation minoritaire. Cet auteur a montré qu'une telle position a des conséquences en ce qui concerne la manière de se percevoir et d'agir. Appartenir à un groupe « dominé » mènerait ainsi à se penser avant tout comme membre d'un groupe et à avoir moins de réflexivité individuelle. Comme nous le verrons plus loin, une telle position pourrait expliquer une moindre portée critique des femmes envers l'organisation de la FPI et leur situation professionnelle. Mais elle a aussi des conséquences sur leurs représentations des savoirs nécessaires à l'issue de la FPI.

Du côté des hommes, traditionnellement « groupe dominant », les recherches sur la dominance sociale ont montré que les personnes en position de pouvoir prêtent rarement attention à celles qui sont dans une position inférieure. Mais elles ont aussi mis en évidence, et ceci est particulièrement intéressant pour notre analyse, que la perception de personnes portant une autre vision du monde est ressentie comme menaçante, conduisant le groupe dominant à tenter d'assimiler leur point de vue, alternativement à convertir les personnes, voire à porter atteinte à leur autorité, de manière à conserver leur culture comme légitime (Sidanus et Pratto, 1999;9-10).

Décharge et sexe

Il est impossible d'affirmer que la volonté de conserver une position de dominance est à la source d'une différence significative en termes de sexe lorsqu'il s'agit d'octroyer des décharges. Comme on le sait, ces dernières équivalent à un temps payé pour des activités de gestion et/ou de

supervision. Leur durée varie selon le type de charges qu'elles rétribuent, les charges de gestion administrative et/ou de direction étant les plus lourdes.

Nous avons demandé aux personnes de nous dire si elles bénéficiaient d'une décharge et si oui pour quels types d'activités. La proportion des hommes disposant d'une décharge (57.5%) est significativement plus élevée ($\chi^2(1,477) = 4.29, p=.024$) que celle des femmes (47.8%). Mais nous avons surtout constaté que les motifs des décharges octroyées aux hommes sont liés à des activités de direction alors que les femmes obtiennent plus souvent ce type d'allègement pour s'occuper des élèves (appuis, prévention santé ou médiation).

Ainsi, 2.2% des femmes et 8.3% des hommes ont des décharges pour leurs activités décanales ($\chi^2(1,484) = 7.57, p=.004$), 9.3% d'entre elles et 17.6% d'entre eux pour une maîtrise de classe ($\chi^2(1,484) = 6.37, p=.007$). La moyenne des heures déchargées pour la première activité correspond à 4.4 heures et est d'une heure pour la seconde.

On constate par ailleurs une disparité assez intéressante dans des activités qui sont sexuées de par les formations majoritaires des deux sexes et elle pourrait ré-équilibrer les désavantages des hommes MEP 1 et MEP 2 : les chef.fe.s de file reçoivent une décharge moyenne de 0.8 heure alors que les maîtres.ses principaux.les bénéficient d'une décharge de 1.6 heure.

Or ces statuts sont fort proches, puisque le statut de « chef.fe de file » correspond à la direction d'une discipline de type académique alors que celui de maître.sse principal.e correspond à la direction d'une branche de métier. Dans le premier cas, 11.5% des personnes déchargées sont des femmes et 7.6% sont des hommes. Ce partage correspond bien à la coloration des branches enseignées en FPI et la différence n'est pas significative. La même chose peut se dire pour le statut de « maître.sse principal.e », 4.9% sont des femmes et 8% des hommes (la différence n'est pas non plus significative).

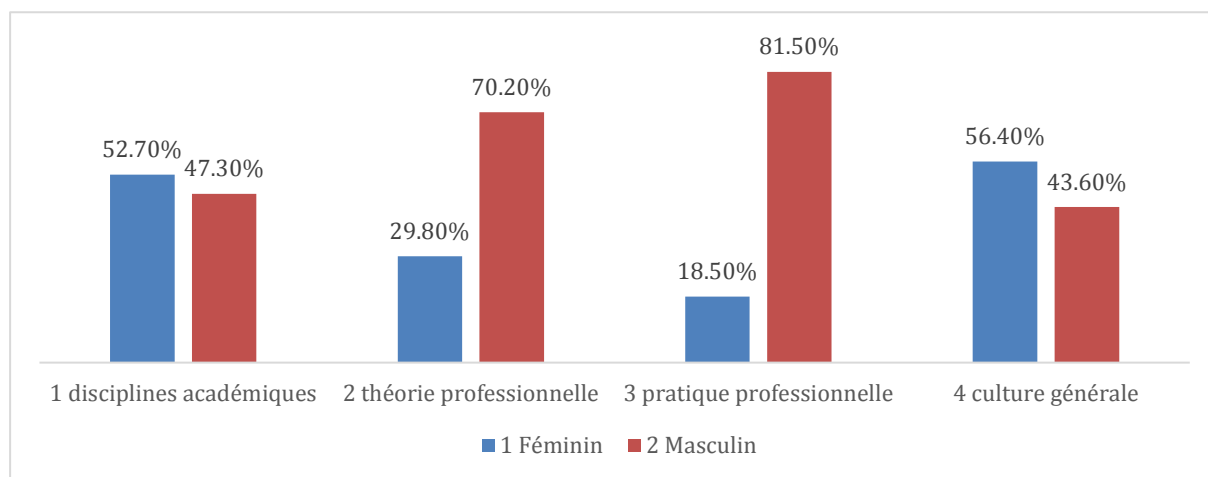
Branches enseignées

Comme les statuts, les branches enseignées sont très marquées par l'appartenance à un groupe de sexe. La Figure 47 l'indique clairement.

Pour réaliser ce graphique, nous avons recodé les branches que les enseignant.e.s nous ont indiquées en toutes lettres. Cela n'a pas été sans mal, certaines branches étant considérées comme des branches professionnelles si elles sont enseignées dans le cadre des cours théoriques liés aux métiers mais comme des branches académiques lorsqu'elles prennent place dans les enseignements de maturité. C'est notamment le cas des langues ou de certains domaines des sciences naturelles. De la même façon, certains des cours pratiques donnés en école de métiers peuvent s'allier avec des cours théoriques lorsqu'il s'agit de travailler dans le cadre de modules guidés par la réalisation de projets. Finalement, c'est sur la base du Plan d'études cadre pour la maturité professionnelle (2012) que ces recodages ont été effectués ; aux enseignements des disciplines académiques (langues, mathématiques, histoire et institutions politiques) ont été associées dans la plupart des cas les sciences naturelles, l'économie et droit et parfois les sciences sociales. Nous avons par ailleurs considéré que l'enseignement de culture générale devait entrer dans ce groupe car les personnes qui le dispensent doivent toutes être dotées de diplômes universitaires de niveau MA.

Cette façon de faire équivaut à avoir opté pour la solution la plus conservatrice ; de ce fait, nous avons veillé lors de nos recodages à ce que les branches enseignées soient liées aux statuts professionnels des enseignant.e.s ($\chi^2(12,436)=197.77$, $p<0.001$) et aux types d'élèves à qui les enseignements s'adressent ($\chi^2(21,469)=154.41$, $p<0.001$). Dans certains cas, rares, ce recodage a donc pour effet de masquer les éventuels décalages entre statut professionnel (et salaire perçu) et travail effectivement effectué.

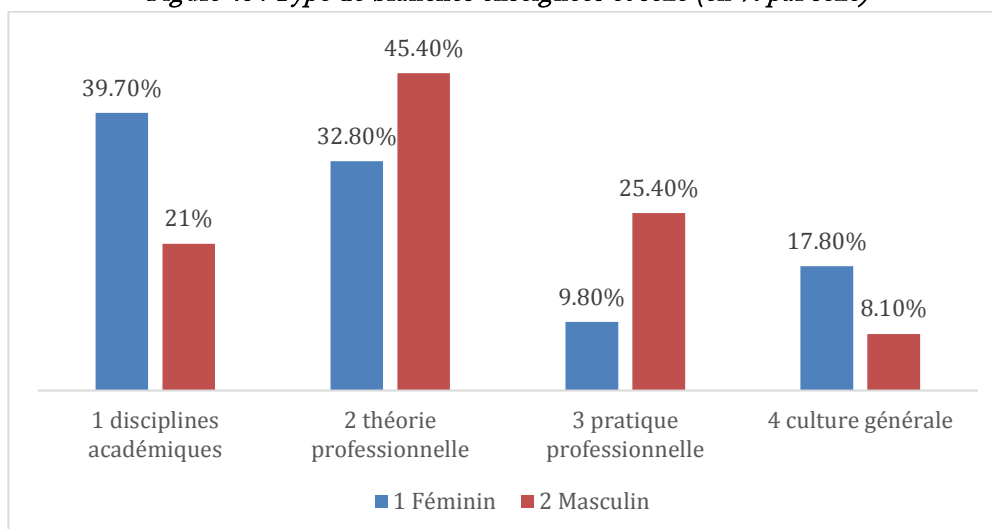
Figure 47 : Type de branches enseignées et sexe (en % par type de branches)



On observe une relation significative ($\chi^2(3,469)=40.34$, $p<0.001$) entre type de branches enseignées et sexe. Si l'enseignement des disciplines académiques et de l'ECG est relativement bien partagé entre les sexes, ce n'est pas le cas des branches professionnelles, les hommes étant particulièrement nombreux à donner les cours de métier, qu'il s'agisse de la pratique ou de la théorie professionnelles. Ce dernier enseignement se déroule plus volontiers dans les écoles professionnelles et dans les classes d'école supérieure, où nombre d'enseignements modulaires ont été créés. Cette sexuation contribue de manière subtile à consolider encore les associations entre savoirs de type scolaire/académique et sexe féminin d'un côté et savoirs pratiques/de métiers et sexe masculin. Cette stéréotypification exerce à son tour des effets sur la situation des apprenti.e.s des deux sexes mais aussi sur l'image de ce qu'est une profession féminine *vs* une profession masculine. Selon différents auteur.e.s (Vouillot, 2010 ; Imdorf, 2013 ; Lamamra, 2016) ce point est particulièrement sensible du fait de l'âge des apprenti.e.s et il risque de renforcer la propension des filles à se diriger vers des formations en école et liées à ce qui se rapproche des savoirs académiques et celle des garçons à opter pour des formations éloignées de ce qui s'enseigne durant la scolarité obligatoire. On peut sans prendre trop de risques, penser que ces éléments peuvent à leur tour renforcer une attitude défavorable aux études de la part des garçons et ceci dès la scolarité obligatoire.

Mais cette partition, qui touche à l'image des savoirs, rend aussi compte d'expériences de formation et de vie antérieure différentes de la part des femmes et des hommes. La Figure 48 ci-dessous établit elle aussi un lien entre branches enseignées et sexe mais elle représente le pourcentage dans chacun des sexes des personnes qui donnent l'un ou l'autre des types de cours. Elle rend de ce fait compte de la manière dont certaines des identités héritées du fait de la formation marquent l'organisation des groupes de travail.

Figure 48 : Type de branches enseignées et sexe (en % par sexe)



Ainsi, non seulement les femmes sont plus nombreuses à enseigner des disciplines académiques et de l'ECG mais ce groupe constitue aussi un groupe très nettement majoritaire au sein de leur groupe de sexe. Il en va de même en ce qui concerne les hommes et la théorie et la pratique professionnelle. Cette organisation met celles et ceux qui sont doublement minoritaires (par exemple des femmes qui enseignent la pratique professionnelle ou des hommes qui enseignent les branches académiques) dans une position qui peut s'avérer particulièrement délicate si la perception qu'en ont les personnes est soutenue par une disparité numérique vécue au quotidien. Ceci peut être le cas dans des établissements fortement sexués du fait des métiers qui y sont enseignés et de l'option prise de les regrouper par « pôle de compétences » tout en gardant un ancrage local évitant de trop longs trajets aux apprenti.e.s. Nous en avons trouvé des traces dans les propos que certain.e.s enseignant.e.s tenaient et qui attestaient d'une position de marginalité parfois très mal vécue du fait de la sexuation des établissements.

« C'est clair qu'on a une autre façon de voir les choses, la formation etcetera. [...] au [nom de l'établissement] on a les branches très techniques, puis il y a nos branches à nous, c'est un monde totalement différent, ça c'est clair. » (F, formation HEU).

Ces enseignements correspondent à des statuts différents et, nonobstant les précautions que nous avons prises, les décalages demeurent importants entre type de branches enseignées et statuts reconnus par la classification professionnelle.

Figure 49 : Branches et statuts professionnels

	MEP 1 (14410)	MEP 2 (14411)	MEP 3 (14412-14413)	MPost (14512-14513)	Chargé.e de cours
1 Disciplines académiques et ECG	13.20%	21.60%	58.60%	86.80%	17.90%
2 Théorie professionnelle	50.70%	53.20%	31.00%	10.70%	71.80%
3 Pratique professionnelle	36.00%	25.20%	10.30%	2.50%	10.30%

Ils sont fort nombreux comme le montre le tableau ci dessus (Figure 49). Si l'on peut comprendre à la lumière des plans d'études de certains métiers⁵¹ et au vu de la diversité des publics auxquels s'adressent les enseignant.e.s que plus de la moitié des MEP 3 disent donner des « branches académiques », on peut s'étonner qu'une part non-négligeable des MEP 1, MEP 2 et chargé.e.s de cours se trouvent dans la même situation (respectivement 13.2% ; 2.6% et 17.9%).

La possibilité pour un.e même enseignant.e de donner des cours dans le cadre des maturités professionnelles et des enseignements théoriques de métier ne contribue pas à simplifier la situation. Aussi, peut-on constater (cf Figure 49) que tous types d'élèves peuvent être rencontré.e.s par les personnes, et ceci bien que leurs statuts soient extrêmement différents.

Formation continue

Ce sujet a fait l'objet de plusieurs questions. Au vu de notre problématique, il semblait en effet intéressant de non seulement savoir si les répondant.e.s effectuaient de la formation continue, mais aussi de découvrir quelles modalités ils et elles privilégiaient et quelles institutions ils fréquentaient de manière prioritaire. L'hypothèse sous-jacente à ce questionnement était qu'en cas d'identité partagée nous pourrions constater une certaine unité dans les choix effectués qui attesterait de la réussite d'une certaine convergence des dynamiques identitaires vers une identité plus partagée.

Ainsi plusieurs possibilités de formation continue ont été proposées aux personnes à qui nous demandions si oui ou non elles utilisaient telle ou telle modalité de formation continue. La question était formulée de la manière suivante « Comment effectuez-vous votre formation continue ? », une série d'items était ensuite proposée et les personnes pouvaient également signaler d'autres possibilités, que nous avons ultérieurement recodées. Le tableau suivant résume les réponses à l'ensemble des propositions que nous avons faites et il précise dans quelle mesure on enregistre une significativité en relation avec le groupe de sexe et avec le statut, les branches enseignées et le diplôme obtenu. Pour les raisons explicitées ci-dessus, les questions étaient relativement nombreuses, car elles incluaient le nom des institutions qui proposent de tels cours. Aussi avons-nous décidé de ne commenter que les relations significatives en dessous du seuil de 5%.

⁵¹ Ainsi, les laborantin.e.s, pour ne prendre qu'un exemple, doivent étudier la biologie mais ces enseignements peuvent être donnés par des laborantin.e.s s'il s'agit d'enseignements théoriques ou pratiques de métier alors que seul.e.s des biologistes peuvent enseigner cette discipline lorsqu'il s'agit de cours donnés dans le cadre d'une Maturité professionnelle. De la même façon, les langues étrangères sont des branches de métier dans le cadre des apprentissages de commerce, alors qu'elles demeurent des disciplines académiques dans celui des maturités professionnelles.

Figure 50 : Modalités de formation continue (en % de l'effectif total)

	Z	% valide	significativité sexe	significativité statut	significativité branches enseignées	significativité type de diplômes ^A
Je lis des ouvrages liés à la/les discipline/s de métier que j'enseigne continue?	345	71.3	H>F p=0.03	ns	ns	BA HES p=0.001
Je consulte régulièrement des sites internet spécialisés sur ma/mes discipline/s académique ou de métier	261	53.9	ns	MEP2 > MEP1 > MEP3 > MPost > CC p=0.017	p=0.053	MA HES p=0.002
Je participe à des conférences dont les sujets me paraissent intéressants pour mon/mes enseignement/s	248	51.2	ns	ns	ns	ns
Je participe à des rencontres entre enseignant.e.s	235	48.6	ns	MEP1 > MEP2 et MPost > CC et MEP3 p=0.008	ns	ns
Je lis des ouvrages de pédagogie	179	37.0	ns	ns	ns	ns
Je suis des cours de formation continue proposée par l'IFFP (Institut fédéral des hautes Etudes en formation professionnelle)	177	36.6	ns	p=0.084	p=0.069	ns
Je participe à des formations en entreprise	94	19.4	H>F p<0.001	MEP1 > CC > MEP2 > MEP3 > MPost p<0.001	Pratique prof >théorie prof >disc académique >ECG p<0.001	Maîtrise fédérale p<0.001
Je suis des cours de formation continue prodigués par la HEP	80	16.5	F>H p=0.027	MPost > MEP3 > MEP1 > MEP2 > CC p<0.001	ECG >disc. Ac >prat prof >théo prof p<0.002	MA HEU p<0.001
Je suis des cours de formation continue que je choisis dans le cadre universitaire	54	11.2	ns	MPost > MEP3 > MEP1 > MEP2 et CC p=0.011	Disc. Ac >ECG >théo prof >prat prof p<0.001	BA HEU p<0.001
Je suis des cours de formation continue proposée par le CEP (Centre d'Education permanente pour la fonction publique)	24	5.0	H>F p=0.028	p=0.076	ns	ns
Je suis des cours de formation continue proposés par le CPS (Centre suisse de formation continue des professeur.e.s de l'enseignement secondaire)	4	0.4	ns	ns	Prat prof > ECG > Disc ac et Théo prof p=0.021	ns

^a Au vu du nombre important de diplômes différents nous ne faisons figurer ici que le groupe qui dit employer le plus souvent cette modalité

Le premier constat que l'on peut faire est que l'auto-formation est la modalité la plus fréquemment choisie par les enseignant.e.s, le second que l'ensemble des enseignant.e.s fréquente largement les cours donnés par l'IFFP (aucune différence significative au seuil de 5%) mais au-delà de ces constats qui rapprochent l'ensemble des membres du corps enseignant de la FPI, force est de remarquer que les parcours de formation initiale marquent de leurs empreintes les modalités, et surtout les institutions, qui servent à la formation continue. Ainsi, les universitaires persistent à surtout fréquenter des formations qui se donnent dans ce cadre et en HEP alors que les entreprises semblent attirer surtout des personnes ayant un passé professionnel dans les métiers eux-mêmes.

Une surprise toutefois, les diplômé.e.s de BA (HEU ou HES) apparaissent comme plus investi.e.s dans la formation continue que les personnes qui ont obtenu un MA dans ces écoles. Sans pouvoir l'affirmer de manière absolument définitive, nous pencherions pour une explication qui mettrait en relation un relatif inachèvement des études tertiaires et une poursuite de formation par le biais de la formation continue.

Il semble donc que la formation continue à l'IFFP constitue un moment de rencontres entre différents types d'enseignant.e.s et qu'elle peut contribuer de ce fait à construire une identité partagée. Ce constat doit cependant être tempéré par le fait que la durée de la formation continue est relativement faible et ceci en raison, selon nos répondant.e.s, de difficultés liées « aux impératifs de leurs enseignements ».

Ce constat provient des réponses faites aux questions qui concernent la formation continue entreprise durant l'année écoulée. Devant nous renseigner sur le fait d'avoir ou non eu l'occasion de participer à une formation continue durant l'année écoulée, les enseignant.e.s ont très majoritairement répondu de manière positive ; respectivement 70.1% des femmes et 68.9% des hommes disent avoir accompli de la formation continue durant « les douze derniers mois ». Nous avons pu noter qu'aucune différence significative ne départage les femmes et les hommes à ce propos et que la proportion des personnes ayant participé à des cours de ce type est élevée.

Les femmes ont toutefois moins souvent fréquenté des cours de plus d'une semaine que les hommes (respectivement 13.9% pour les femmes et 18.9% pour les hommes), les deux sexes ayant par contre surtout consacré deux jours à la formation continue (30.6% pour les femmes et 31.4% pour les hommes). Cette durée relativement courte semble s'expliquer par le fait que fréquenter plus longuement des cours de formation continue semble difficile aux répondant.e.s du fait des obligations de l'enseignement. En effet, 72.2% des femmes et 68.4% des hommes disent avoir dû « renoncer à une formation continue du fait des impératifs de [leur] enseignement ».

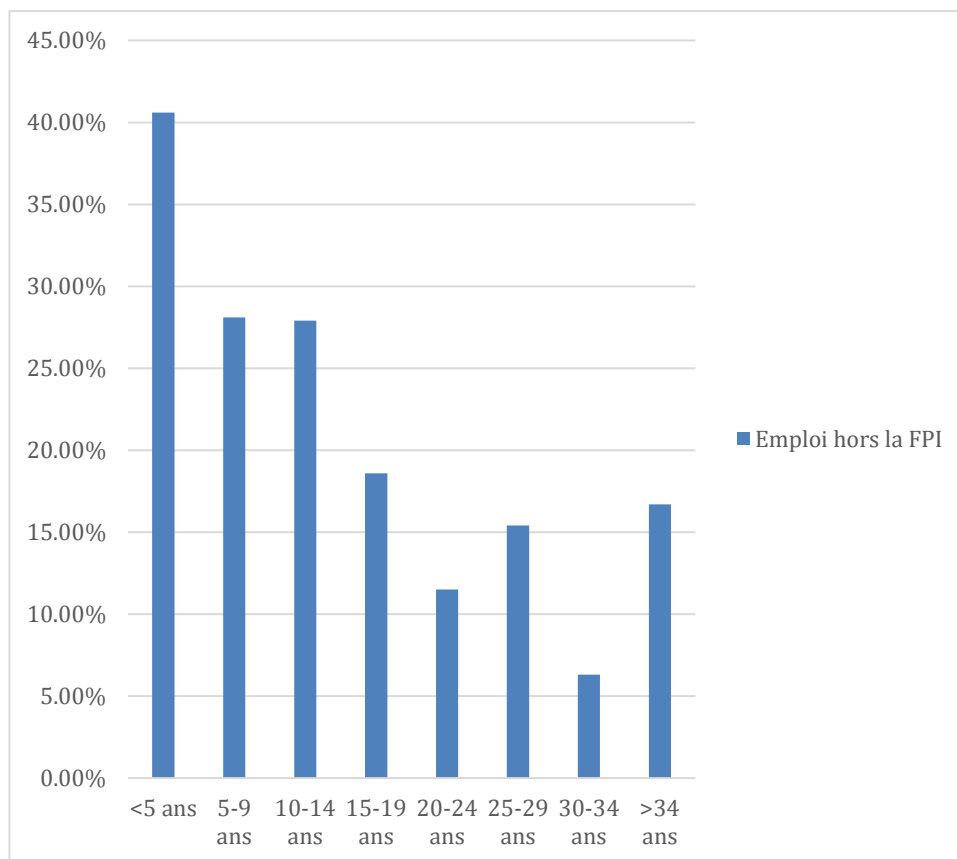
Il est intéressant de relever que cette question n'a été abordée que de manière marginale durant les entretiens. Les personnes qui en ont parlé l'ont mise en parallèle avec d'autres types d'activités liées à leur enseignement : visite de stagiaires, visite d'expositions et/ou de foires présentant du matériel lié à la pratique d'un métier et il s'est le plus souvent agi d'enseignant.e.s de métier.

Autre activité professionnelle

Une partie substantielle des répondant.e.s disent avoir une autre activité professionnelle (27.7%, soit 134 personnes). Si ceci ne constitue pas une surprise en tant que telle, le propre de la FPI étant justement de créer un tissage très fin entre la pratique professionnelle et la formation

théorique, ce taux paraît tout de même élevé car il marque aussi une forme de professionnalisation partielle en direction d'une formation centrée sur la pédagogie professionnelle. Cet obstacle semble toutefois atténué par le fait que l'ancienneté constitue un facteur de plus grand investissement dans la FPI pour les personnes qui y travaillent, comme le montre la figure ci-dessous. Tout se passe comme si on commençait à travailler en FPI en tant que CC et que l'on se convertissait progressivement au métier enseignant.

Figure 51 : Ancienneté et activités rémunérées hors FPI



Ceci étant dit, aucune différence n'a été relevée entre les femmes et les hommes de ce point de vue, le statut semblant ici très nettement départager les personnes de même que la durée de l'activité professionnelle en FPI.

Les personnes qui ont un statut de chargé.e. de cours sont particulièrement nombreuses à dire avoir un autre métier (90% d'entre elles). C'est également le cas pour environ un quart des MEP 1 (26.4%) et un cinquième des MEP 2 (19.3%). Les MPost disent aussi pour un cinquième d'entre elles et eux (21.4%) avoir une autre activité professionnelle rémunérée, ce paraît surprenant, sachant que seul.e.s 6.7% des MEP 3 sont dans cette situation. L'important engagement des MPost dans d'autres activités professionnelles s'explique, comme nous le verrons plus loin, par une certaine frustration face au peu d'usage qu'ils peuvent faire des connaissances acquises durant la formation universitaire. C'est par ailleurs au sein du groupe qui enseigne la culture générale que les universitaires sont les plus nombreux.ses à avoir une autre activité professionnelle rémunérée.

Quant à la situation particulière des MEP 3, elle semble due au fait qu'une large part des diplômé.e.s d'un MA HES (donc théoriquement « collocables » comme MEP 3) font état d'une activité professionnelle hors de l'enseignement en FPI (51.7%, N=15). Leur proportion est à peu près équivalente à ce qui se produit dans le groupe des personnes ayant en main un BA HEU, mais on rappellera qu'ils et elles constituent un très petit effectif (4 personnes) ; elle se démarque par contre de l'ensemble des autres groupes de diplômés, les personnes disposant d'une certification de ES (N=44) étant les plus proches des diplômé.e.s d'un MA décerné par une HES et disant pour près de 40% d'entre elles avoir un autre métier.

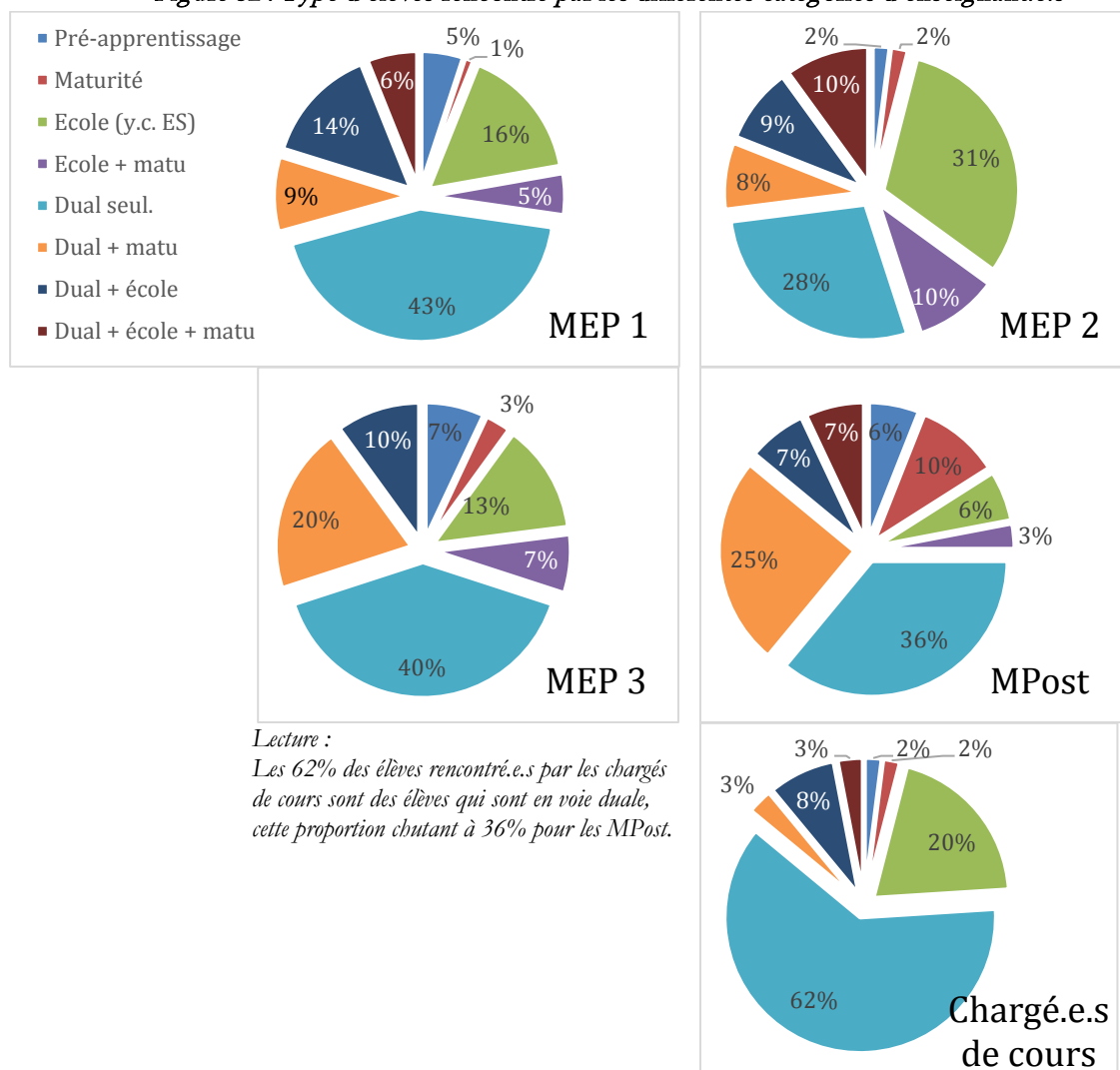
L'alternance entre un « hors école » et un « dans l'école » se marque ainsi surtout pour les enseignant.e.s des branches de théorie professionnelle, dont plus de 40% dit avoir une autre activité professionnelle rémunérée. Elle permet très probablement d'apporter dans la FPI des compétences adaptées (« en adéquation ») au marché du travail tel qu'il est aujourd'hui, mais elle peut aussi se traduire par un engagement moindre envers les apprenti.e.s et une plus grande difficulté à prévoir et anticiper les changements qui transforment les métiers.

Quoi qu'il en soit, l'observation précise de la Figure 49 montre toutefois qu'il est rare que les personnes bénéficient d'un statut supérieur à celui que les branches enseignées devraient faire obtenir, puisque plus de 80% des MPost sont effectivement employé.e.s pour donner des cours académiques (c'est aussi vrai pour les MEP 3, mais de manière moindre).

Une telle intrication rend extrêmement difficile la mise en évidence de liens simples entre les statuts des membres du corps enseignant de la FPI et les enseignements qu'ils et elles prodiguent aux apprenant.e.s de la FPI. Elle explique que les mêmes branches puissent être enseignées par des personnes qui disposent de formations initiales extrêmement différentes selon le cadre de la formation et le type de publics auxquels elles s'adressent. Mais elle explique aussi que des maîtres qui ont le même statut ne rencontrent pas toujours les mêmes types d'élèves.

Finalement, elle permet de comprendre que des personnes semblant faire le même travail soient colloquées dans des catégories professionnelles et salariales différentes, mais elle rend la lecture des liens entre le diplôme de formation et les activités professionnelles effectives pour le moins opaque.

Figure 52 : Type d'élèves rencontré par les différentes catégories d'enseignant.e.s



De tels éléments montrent à l'évidence le défi que représente notre objectif de clarifier les dynamiques identitaires en présence ; faute de facteurs objectifs univoques, ils plaident pour que les analyses se fassent en profondeur et prennent en compte les facteurs subjectifs qui participent à modeler les transactions identitaires en action dans le milieu de la FPI.

C'est ainsi que nous nous attarderons dans les pages qui suivent sur les représentations que les différents types d'enseignant.e.s ont de leurs missions et de leurs élèves / apprenti.e.s / étudiant.e.s / jeunes. Il est en effet apparu que l'analyse des différents publics de la FPI est centrale pour comprendre comment les enseignant.e.s définissent leurs identités professionnelles. Les entretiens ont en effet mis en évidence l'importance des termes utilisés pour parler des apprenant.e.s. Ils ont révélé des positionnements différents face à ces autres significatifs qui, tout comme les collègues, l'employeur ou encore les pair.e.s du premier métier, participent grandement de la constitution des identités professionnelles et des conceptions de la bonne professionnalité.

Les analyses effectuées à propos des visions du monde quant à la place des deux sexes ont quant à elles contribué à clarifier certains des facteurs qui rendent difficile pour les pionniers et surtout les pionnières de faire un apprentissage dans la FPI, mais elles jettent aussi une certaine lumière sur le climat dans lequel les femmes, parfois très nettement sous-représentées, travaillent.

Représentations et perceptions : les facteurs subjectifs

Représentations des élèves / apprenti.e.s / étudiant.e.s

Nous avons demandé aux personnes de dire quelles étaient leurs impressions à propos de leurs élèves et de préciser dans quelle mesure elles les jugeaient autonomes, coopératifs.tives ; curieux.ses ; flexibles ; non conformistes ; actifs.ves ; soigné.e.s ; indépendant.e.s ; accomodant.e.s et turbulent.e.s en les invitant à répondre sur une échelle en 7 points allant de 1=pas du tout d'accord à 7=tout à fait d'accord.

Les réponses décrivent des élèves considéré.e.s avant tout comme coopératifs.ves ($M=5.26 \pm 1.2$), les autres qualités et défauts ne se démarquant que peu de la moyenne (qui était fixée à 4). Les opinions les plus tranchées touchent à la turbulence ($M=3.99 \pm 1.7$) et à l'autonomie ($M=3.96 \pm 1.4$) mais elles s'équilibrent largement puisque ces deux items atteignent la moyenne théorique de 4.

Seules 335 personnes ont répondu à l'ensemble de ces items et nous avons conservé leurs réponses pour effectuer une analyse factorielle exploratoire⁵².

Deux facteurs se sont dégagés de cette analyse (*eigenvalue*>1) qui expliquent 54% de la variance des réponses. Comme le montre le tableau des résultats de l'analyse factorielle (Figure 53) le **premier facteur tourne autour des qualités d'indépendance des élèves**. Il les dessine comme des personnes aptes à agir (actifs.ves) de façon éclairée (indépendant.e.s, curieux.ses et autonomes). Il fait considérer que les opinions agrégées sur le premier facteur mettent l'accent sur l'autonomie et la maturité d'élèves qui peuvent accepter d'agir de manière non-conformiste lorsqu'ils et elles l'ont décidé de manière indépendant.e.s.

Figure 53 : Analyse factorielle concernant les jugements portés sur les élèves

	Dimension 1	Dimension 2
Indépendant.e.s	,742	
Actifs.ves	,721	
Autonomes	,652	
Curieux.ses	,634	
Flexibles	,626	,335
Soigné.e.s	,622	
Non conformistes	,594	-,511
Turbulent.e.s		-,770
Coopératifs.tives	,452	,668
Accomodant.e.s	,384	,646
Total de la variance expliquée : 54%	33.9%	20.1%

⁵² Cette analyse a inclus une rotation varimax et elle a vérifié la fiabilité de ces mesures via un alpha de Cronbach. Ce dernier s'établit à 0.72, ce qui est considéré comme tout à fait bon.

Le **second facteur** est plus délicat à interpréter et il est intéressant de s'y arrêter car ces facteurs semblent relativement proches à première vue. Certaines qualités se révèlent en effet ambivalentes et elles sont présentes dans les deux facteurs : le non-conformisme, la coopération, l'accommodement et la flexibilité. Le « non-conformisme » est particulièrement révélateur du sens qu'il s'agit de donner à chacune de ces dimensions car cet item est quasiment de même poids sur chacun des facteurs, mais il est positif à une reprise et négatif à l'autre. Une telle opposition permet de clarifier le sens des opinions résumées par chacun des facteurs et elle suggère de ce fait, de comprendre le second facteur comme une résultante des **opinions qui associent obéissance et conformisme**. Les capacités de coopération et d'accommodement des élèves/apprenti.e.s sont ainsi dessinées comme le résultat d'une forme de passivité (la corrélation entre les items « turbulent.e.s » et « actifs.ves » est significative au seuil <0.001).

L'organisation de ces opinions n'est pas la même chez toutes les catégories d'enseignant.e.s et le tableau ci-dessous recense les distinctions que nous pouvons faire en fonction des éléments appartenant aux identités héritées et à ceux qui tiennent aux identités en travail dans la FPI.

L'appartenance à un groupe de **sexe** influence sur les opinions résumées par le premier facteur ($F(1,333)=8.30$, $p<0.001$), les femmes obtenant des scores plus élevés sur cette dimension. Cela signifie qu'elles se sont révélées plus sensibles aux qualités d'indépendance, d'activité et d'autonomie que leurs collègues masculins.

Le **diplôme obtenu** modifie également les opinions mais, cette fois-ci, c'est sur le second facteur et de façon tendancielle seulement, que les différences se marquent ($F(8,326)=1.76$, $p=0.085$). Les personnes ayant obtenu un Brevet fédéral sont celles dont les opinions sont le plus éloignées de l'idée qui présente les élèves comme personnes coopératives et non turbulentes. Elles considèrent de ce fait que leurs apprenant.e.s sont loin d'être coopératifs.ves parce que dociles. Il est intéressant de constater qu'elles se distinguent surtout des détenteurs et détenteuses d'un Bachelor HES, diplôme le plus proche de celui d'une ES. Cette distance tient probablement aux rapports aux savoirs scolaires et aux trajectoires des personnes. L'**origine sociale** quant à elle n'intervient pas sur cette organisation des opinions.

Le **type de branche enseignée** exerce aussi un effet. Tenant autant aux études effectuées qu'à la situation dans la FPI (et dans un établissement en particulier), on peut le comprendre comme le *locus* qui permet de jouer entre passé et présent, identités héritées et identités visées. On constate que trois groupes se dégagent ici en ce qui concerne le premier facteur ($F(3,325)=4.85$, $p=0.003$). Les enseignant.e.s des branches professionnelles – théoriques comme pratiques – se distinguent de leurs collègues des branches de culture générale et académiques. Ils ont en commun de penser surtout à leurs élèves comme à des personnes indépendantes, actives et autonomes (leurs scores sont positifs sur ce facteur). Leurs opinions contrastent surtout avec celles des enseignant.e.s qui donnent les cours de culture générale (et secondairement avec celles des enseignant.e.s de branches académiques). Ces deux catégories d'enseignant.e.s ont en effet des scores négatifs sur ce facteur, mais le test de Scheffé montre que la situation de chacune d'elle est particulière.

Le dernier élément de distinction tient au **statut professionnel**. Il joue lui aussi un rôle significatif ($F(4,308)=5.08$, $p=0.001$) sur le premier facteur et il distingue deux groupes : d'un côté les MPost (dont le score moyen est négatif) et de l'autre les MEP 1, MEP 3 et les Chargé.e.s de cours (dont les scores sont positifs). Les MEP 2 se situent au carrefour entre ces deux groupes. Leurs opinions sont en effet si partagées que la moyenne tourne autour de 0

($M=0.03\pm 0.89$). Cette dernière association est à relever car elle montre un lien entre représentations des élèves et situation dans la profession, faisant même penser à une forte étrangeté de la part des MPost, voire à des formes de sociocentrisme similaires à celles constatées par Jellab pour la France (Jellab, 2005b).

De la même manière, et en ce qui concerne les « autres significatifs », l'on voit que le **type des élèves** influe sur le second facteur ($F(7,327)=3.82, p=0.001$). Les différences ne se marquent pas ici de manière aussi nette qu'en ce qui concerne le type de branche enseignée, puisqu'elles ne construisent pas de groupes distincts. Il s'agit plutôt de nuances, mais elles s'organisent autour du fait d'avoir ou non des élèves étudiant à plein temps et/ou faisant une maturité professionnelle. Ce sont donc les dispositions à l'étude qui sont à la source de ces différences dans les opinions. Ainsi, les personnes qui enseignent en école et ont des élèves de maturité en même temps que des élèves en dual sont celles qui considèrent le plus leurs élèves comme collaboratifs et relativement dociles. A l'autre extrême se situent celles qui ont comme public exclusif des préapprenants.

Le tableau ci-dessous résume ces analyses détaillées et met en évidence les contrastes les plus saillants.

Figure 54 : Représentations des élèves et caractéristiques des enseignant.e.s

	Facteur 1 Indépendance et autonomie		Facteur 2 Coopération et conformisme	
	Accord	Désaccord	Accord	Désaccord
Sexe	Femmes	Hommes	–	–
Diplôme obtenu	–	–	BA HES	Brevet ES
Types de branches enseignées	Branches métiers	ECG	–	–
	Branches académiques			
Statut professionnel	MEP 1, MEP 3, CC	MPost	–	–
	MEP 2			
Type d'élèves	–	–	Ecole à temps plein	Préapprenants

Lecture : Les femmes sont en général d'accord avec les opinions décrivant les élèves comme indépendants et autonomes, alors que les hommes ne partagent en moyenne pas cette opinion. Aucune différence ne se manifeste entre les sexes en ce qui concerne les qualités de coopération et de conformisme des élèves.

Ils nous ont incité.e.s à préciser les liens entre situation dans la profession enseignante et « autres significatifs », les élèves semblant bien être au cœur de ce qui induit un type particulier de professionnalité et oriente les dynamiques identitaires.

Quels autres significatifs ? ⁵³

L'apprenti.e, une figure « ambiguë »

Les logiques en tension des mondes économiques et politiques ont été décrites par Tabin (1989) et Bonoli (2016) comme constitutives de la socio-histoire de la formation professionnelle helvétique. Ce dernier souligne en particulier le fait que ces logiques aboutissent à un nécessaire « compromis » (Bonoli, 2018) qu'il décrit comme la source du succès de la formation professionnelle initiale en Suisse. Selon lui, l'histoire de la formation professionnelle peut s'expliquer par la recherche constante d'un compromis entre les demandes des entreprises (décrites comme une émanation du monde de l'économie) et celles d'une formation plus générale apte à former des citoyen.ne.s (le monde du politique). Les « solutions » apportées à cette tension fondamentale contribuent à construire au fil du temps une « figure ambiguë de l'apprenti.e.s » (Bonoli, 2017), qui réfère à la fois à l'idée de travailleur.euse, d'apprenant.e et de jeune. Cette ambivalence, stabilisée dans la loi de 1930, serait selon Bonoli une des clés du succès de l'apprentissage en Suisse, dans la mesure où ce dernier

« responds to different demands coming from different horizons: from the world of work, from social and educational positions, and finally from the young adults themselves and their families. » (Bonoli, 2017:45).

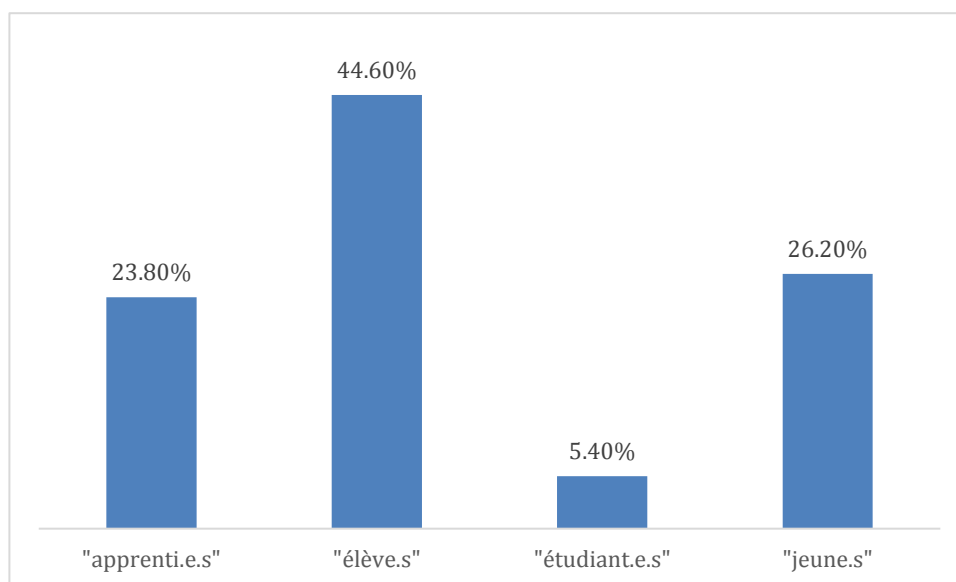
Mais ce compromis se traduit aussi par des injonctions paradoxales telles qu'affirmer la plus-value qu'amène une insertion précoce dans le marché du travail et exiger simultanément une hausse de la formation générale. De telles tensions sont apparues très clairement au sein de la population étudiée ici. Dans ce cadre, il a semblé intéressant de comprendre plus précisément comment les discours des enseignant.e.s rencontré.e.s témoignent de ce « compromis » entre les mondes du travail et de l'école, entre les normes des mondes professionnels et celles de la forme scolaire (Vincent, Lahire et Thin, 1994). Comme nous le verrons dans la section suivante, nos analyses statistiques ont fait apparaître 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 et selon la formation. Les entretiens collectifs et individuels réalisés (N=36) ont quant à eux attiré notre attention sur l'influence des publics auxquels s'adressent les enseignant.e.s et sur celle des modalités dans lesquelles se déroule la formation professionnelle (école à plein temps ou alternance). Pour cela, nous nous sommes livré.e.s à une analyse lexicale et sémantique des propos tenus lors des entretiens collectifs et individuels réalisés avec les enseignant.e.s, pour mieux comprendre si et comment les caractéristiques des publics apprenants et les modalités de formation exercent un effet sur les dynamiques identitaires qui « sont au travail » dans le contexte de la FPI.

⁵³ Cette partie constitue une version remaniée d'une contribution que nous avons présentée colloque Jeunes, formation professionnelle et insertion sur le marché du travail, qui s'est tenu à Lausanne les 4 et 5 octobre 2018 (Dubois, Fassa, Wenger, 2018 « Publics et modalités de formation : le poids des contextes d'enseignement de la FPI vaudoise »).

Les publics

Les termes « apprenti.e.s », « élève.s », « jeune.s » et « étudiant.e.s » ont été comptabilisés dans les transcriptions des entretiens individuels et collectifs réalisés⁵⁴. Comme le montre la Figure 55, parmi les 976 occurrences recouvrant l'ensemble de ces substantifs, c'est le terme « élève.s » qui a été le plus souvent mobilisé au total (435/976, soit 44.6%).

Figure 55 : Termes utilisés pour caractériser les publics apprenant.e.s



Il est suivi par ceux de « jeune.s » et d'« apprenti.e.s » arrivant respectivement en deuxième et troisième position (256/976, soit 26.2% et 232/976 soit 23.8%). L'usage du terme d'« étudiant.e.s » a été le moins fréquent sur l'ensemble des participant.e.s (53/976, soit 5.4%). Ces éléments tendent à montrer une prééminence de la forme scolaire. Bien qu'elle ne soit à priori guère étonnante dans le contexte étudié, elle traduit toutefois un attachement fort à la profession enseignante et plus précisément au rapport pédagogique qui est le fondement commun de tous les paliers du système d'éducation. L'importance donnée à ce terme distingue clairement les enseignant.e.s des formateurs et formatrices en entreprise et les rapproche du monde du politique (Bonoli, 2017) et de ses exigences en termes de construction d'un.e citoyen.ne. Elle les éloigne aussi du monde de l'économie et des références faites aux apprentissages réalisés en situation et effectués par la pratique. La seconde position du terme « jeunes » allant dans le même sens.

Ce lexique n'est toutefois pas utilisé de façon similaire par tous les enseignant.e.s et l'on constate que l'importance d'un terme ou d'un autre est plus ou moins forte selon le parcours de formation du personnel enseignant et selon les contextes dans lesquels les personnes enseignent (école à plein temps ou école recevant des apprenti.e.s en mode dual).

⁵⁴ Le terme jeune a été mobilisé 73 fois en tant qu'adjectif, ces occurrences ont donc été déduites des comptabilisations présentées ici. Il a en outre été vérifié que les usages comptabilisés du terme « étudiant » ne soient pas des participes présents.

Parcours de formation

L'analyse des occurrences nominatives mobilisées par les personnes rencontrées pour désigner leur public montre que les termes utilisés varient selon la formation antérieure des enseignant.e.s (cf. Figure 56).

Figure 56 : Formation antérieure et termes utilisés pour désigner les publics apprenant ⁵⁵

	N de participant.e.s aux entretiens collectifs	N entretiens individuels	N privilégiant « élève.s » (>40%)	N privilégiant « apprenti.e.s » (>40%)	N privilégiant « jeune/s » (>40%)	N privilégiant « étudiant.e.s » (>40%)
Formation HEU	11	4	13	1	0	0
Formation FPS	12	9	6	3	7	3
Total	23	13	19	4	7	3

Ainsi 13 des 15 enseignant.e.s qui sont passés par une Haute école universitaire emploient majoritairement le terme « élève », un.e le terme « apprenti.e » et un.e présente un discours qui répartit assez équitablement les trois termes « élève », « apprenti.e » et « jeune.s ». On n'observe pas la même unanimité lexicale parmi les personnes qui ont passé par la Formation professionnelle supérieure ; le terme « jeune.s » sert de référence pour un tiers des personnes (7 sur 21) ; celui d'« élève » pour une proportion à peine moindre (6 sur 21) et les termes « apprenti.e » et « étudiant.e » sont plus rarement mobilisés pour désigner les publics apprenants (3 personnes sur 21 leur accordent à chaque fois leur faveur).

Les différences dans la répartition des termes pour désigner les apprenant.e.s montrent que la forme scolaire tend à dominer les représentations des enseignant.e.s de la FPI, mais aussi que cette représentation est plus marquante chez celles et ceux dont les parcours ont longtemps été exposés à ce type de rapport pédagogique. De manière quelque peu surprenante à première vue, les enseignant.e.s qui proviennent du monde professionnel n'usent que rarement le terme qui renvoie le plus directement au monde des entreprises (« apprenti.e ») comme référence première lorsqu'il s'agit d'évoquer les apprenant.e.s. Privilégiant le terme « jeune », ils et elles se démarquent toutefois de leurs collègues universitaires et affirment ainsi une plus grande distance avec la forme scolaire, ses normes et possiblement ses règles de fonctionnement. Ils et elles se positionnent ainsi dans une logique décrite par Bonoli comme celle qui reconnaît à l'Etat le droit d'exercer un contrôle politique et moral sur l'éducation des jeunes issus de la classe ouvrière (2017:42-44). Et, comme on le verra plus loin, cette position éloigne la figure de l'apprenti.e de celle du/de la travailleur.euse et affirme la nécessité de lui fournir des connaissances qui rompe avec la « *caricature du mécano qui est complètement obnubilé par ses voitures et rien d'autre...* » (FG1-H1 ⁵⁶, cours théoriques et pratiques de métier ; FPS).

⁵⁵ Les personnes ont été catégorisées selon la proportion dominante de leurs usages des termes concernés. L'indication « >40% » en en-tête de colonne signifie que l'usage d'un des termes a été mobilisé à plus de 40%, soit majoritairement. 3 personnes n'apparaissent pas dans les colonnes relatives aux usages nominatifs majoritaires, car aucun des termes qu'elles ont mobilisés à propos de leurs publics n'a atteint le seuil des 40%, il s'agit de trois femmes (2 de formations universitaires et une issue de la FPS).

⁵⁶ Afin de respecter l'anonymat et la confidentialité des personnes rencontrées, nous signalerons qui a tenu quels propos en mentionnant tout d'abord la discussion collective dans laquelle les propos ont été tenu (FG de 1 à 6) puis le sexe de la personne (F ou H), suivi de son identifiant dans le groupe de discussion, du type de disciplines enseignées et du cursus de formation (HE ou FPS).

Enseignement en école de métiers⁵⁷ vs enseignement dans les filières en alternance : des positionnements différents selon les modalités de la formation

Le vocabulaire utilisé, les oppositions et proximités ainsi que les références (implicites ou explicites) sont par ailleurs clairement liés aux modalités de formation (alternance ou plein-temps en école) des publics majoritaires de nos interlocuteurs.trices. Le mode de formation (école à plein temps vs formation en alternance) a des effets sur les positionnements spécifiques qu'adoptent ces professionnel.le.s envers les demandes des mondes de l'économie et de la formation. Les entretiens collectifs comme les entretiens individuels ont permis de mettre au jour des distinctions fines entre des enseignant.e.s d'ordinaire désigné.e.s par leur même appartenance à un groupe professionnel. Mises en situation de préciser ce qui faisait leur métier au quotidien et du fait de la variété des conditions d'enseignement qui marque la FPI, les personnes rencontrées ont situé leurs contextes d'enseignement en référence à leurs publics, aux domaines professionnels et aux modalités de formation en alternance ou en dual.

Ainsi, le terme « **élèves** » a été prononcé plus souvent par les enseignant.e.s dont les publics sont exclusivement ou quasi-exclusivement des personnes suivant des formations en alternance, de même que par celles qui ont fait des études universitaires et ceci indépendamment de la modalité de formation. Le terme « **apprenti.e.s** » a, quant à lui, été principalement mobilisé par des personnes elles-mêmes issu.e.s de FPS, mais particulièrement par les enseignant.e.s de théorie professionnelle des formations en alternance et secondairement par leurs homologues des formations à plein-temps. Ces derniers.ères se sont en revanche distingué.e.s de tous les autres types d'enseignant.e.s par la récurrence de l'usage du terme « **jeune.s** » pour qualifier leurs publics.

Une telle distribution suggère que les personnes avec des parcours universitaires ont tendance à définir leurs publics à travers un lexique qui les situe en référence au contexte scolaire plus qu'au.x monde.s professionnel.s, et ceci indépendamment de la modalité de formation. A l'inverse les personnes issues de la FPS se distinguent par l'usage privilégié du terme « **apprenti.e.s** » et de « **jeune.s** » en fonction de la modalité de formation, le premier terme étant privilégié par les enseignant.e.s de branche professionnelle en formation duale et le second étant privilégié par les enseignant.e.s de branches professionnelles des cursus à plein-temps. Ainsi, la récurrence de l'usage des termes d' « **élève.s** » et de « **jeune.s** » peut se lire comme l'indice du fait que les personnes avec un parcours universitaire, ainsi que les enseignant.e.s issus de la FPI et enseignant dans le cadre de cursus à plein-temps, ont tendance à définir leur cadre de travail et leurs missions professionnelles à travers un lexique qui se réfère plus à un cadre scolaire et au domaine de la formation générale, le politique dont parle Bonoli (2016), qu'au monde économique.

Un équilibre délicat entre les demandes des milieux professionnels et celles de l'Etat formateur

L'analyse sémantique des discours des enseignant.e.s rencontré.e.s nuance pourtant ce résultat dans la mesure où, et en dépit de leur lexique, les enseignant.e.s de branches professionnelles des cursus à plein-temps se sont montré.e.s les plus prompt.e.s à défendre une formation

⁵⁷ La liste des métiers pouvant être étudiés à plein temps en école figure en annexe 7.

professionnelle qui répond prioritairement aux exigences des milieux professionnels. Si leur insistance a porté sur les atouts pédagogiques de cette modalité de formation au nom de ses vertus « préservatives » face aux exigences de rendement et de spécialisation accrue des marchés du travail, ils et elles ont aussi insisté sur la nécessité de maintenir des liens forts avec le milieu des entreprises et elles n'ont, à ce titre, qu'exceptionnellement émis des critiques à l'égard des milieux professionnels ou des ordonnances de formation (Orfo).

La proximité des volets théoriques et pratiques de la formation a particulièrement été louée car elle garantirait des apprentissages plus approfondis et harmonieux :

« La différence entre la théorie et la pratique, alors on est moins piégé [...] parce que les jeunes ils ont le formateur. Moi je ne peux pas leur raconter des bobards en théorie, ce n'est pas possible, parce que le lundi matin [...] on est à nouveau à l'atelier [...] Donc ça pédagogiquement c'est génial ! » (FG1-H3 ; pratique professionnelle en école à plein-temps).

En sus, elle protégerait les publics des exigences de productivité qui chapeautent la formation duale : « *Je n'ai pas besoin de leur enseigner ce côté course au fric* » (FG1-H3), le cloisonnement avec le marché du travail parvenant à faire dominer la formation sur la production.

De ce point de vue, et comme on le verra ci-dessous, ce groupe d'enseignant.e.s partage avec les enseignant.e.s qui travaillent avec des publics en mode dual une forme de défiance face aux milieux professionnels, réaffirmant instamment que leur première priorité est la formation des jeunes dont ils et elles ont la responsabilité. Mais, contrairement à leurs collègues des formations duales, ils et elles ont fréquemment mis en cause les cadres cantonaux et le DFJC, ciblant en particulier les règlements qui imposent de traiter les apprenti.e.s comme les gymnasien.ne.s, notamment en ce qui concerne le redoublement. Cette question a été l'occasion de critiquer « *l'érosion des critères* » qui définissaient « *la qualité de la formation* » professionnelle, notamment au travers d'une socialisation aux normes qui régissent la vie au travail :

« Depuis quelques années il y a eu une érosion, c'est-à-dire que madame Lyon pour la nommer, a quand même décrété plusieurs fois qu'il fallait intégrer tout le monde, qu'il fallait 15 chances à tout le monde, et pis nous on se retrouve avec des situations où on traîne des jeunes pendant deux ans qui sont insuffisants » (FG5-H2; théorie et pratique professionnelle en école à plein-temps).

Le souci de conserver une relation de proximité avec les milieux professionnels s'est également exprimé à propos du suivi des stages en entreprise prévus dans le cadre des formations à plein temps. Ceux-ci ont en effet été présentés comme des occasions de rencontres permettant aux enseignant.e.s de maintenir leurs savoirs professionnels à jour et comme les garants d'une bonne formation des apprenti.e.s :

« c'est un des éléments capital pour nous, on profite de ces périodes de stage pendant lesquelles on va faire des visites régulières des apprentis sur leur lieu de stage. On profite pour sonder le terrain. Est-ce que les élèves étaient bien formés ? [...] Donc on utilise ça pour faire un peu un contrôle, un suivi de nos plans de formation. » (FG6-H2 ; théorie et pratique professionnelle en école à plein-temps).

Ce groupe d'enseignant.e.s a donc exprimé une position ambivalente tant à l'égard du politique, soucieux avant tout de formation, qu'à l'égard des entreprises, selon lui, préoccupées prioritairement par la rentabilité et la productivité des apprenti.e.s. Cette position renvoie très probablement au fait que la survie et le développement de cette modalité de formation a pour

pendant la reconnaissance de l'excellence de la formation dispensée (et donc du travail enseignant lui-même) par les milieux professionnels concernés, voire par les HES et/ou les ES. Sans une telle légitimité, les jeunes en formation seraient bien en peine à répondre aux exigences d'employabilité que formulent les milieux professionnels concernés.

« Nous on est pris là au milieu »

De façon contrastée, les personnes enseignant majoritairement les branches professionnelles en formations duales se sont distinguées par des mises en cause plus marquées des milieux professionnels ou des Orfo que leurs collègues enseignant dans des cursus à plein temps. Ils n'ont que rarement critiqué les cadres réglementaires cantonaux et/ou le Département. Leurs discours se distinguent de ceux de leurs homologues des cursus à plein temps par l'insistance donnée à l'inconfort de leur position d'intermédiaire entre les milieux professionnels, les apprenant.e.s et le Département. Des expressions faisant référence à la notion de distance pour qualifier l'ambivalence de leur position ont par ailleurs émaillé leurs propos :

« Il y a un décalage qui est juste fou ! [...] Nous on est pris là au milieu. » ; « On a le cul entre deux chaises dans cette histoire [...] On est très proche du monde économique, mais on ne devrait pas [...] et des fois l'Etat rajoute des couches. Avec des décisions à la con qui font que nous on est pris entre deux. » (FG1-H1 et FG6-H1 ; théorie professionnelle en formation duale).

Même si l'Etat formateur n'a pas été épargné, leurs critiques se sont surtout adressées aux milieux professionnels et à leurs exigences de rendement et de spécialisation décrites comme croissantes et jugées peu propices à une formation complète des jeunes :

« Les entreprises se spécialisent de plus en plus aussi. Et cette spécialisation fait que le jeune arrive en fin de formation en n'ayant pas tous les outils » (FG6-H1 ; théorie professionnelle en formation duale).

Les exigences définies par les Orfo ont été par ailleurs parfois décrites comme tellement éloignées des réalités scolaires et sociales de certains publics, qu'elles ont pu être qualifiées de « sculptures sur nuage », « faites pour le monde du travail » et étrangères à la formation (« comme si la formation professionnelle n'était pas incluse » ; (FG1-H1 ; Op. cit.)).

La mesure de la distance avec les milieux professionnels, et de façon moindre avec le Département, a donc été située par ces enseignant.e.s en référence aux réalités des apprenant.e.s « qui sont devant nous » et « qui sont ce qu'ils sont » et les marques d'empathie et de solidarité avec leurs publics ont été multiples en regard de « la douche froide » que représente « le monde impitoyable du travail » et en référence à leurs propres expériences professionnelles antérieures : « je sais ce que c'est, je l'ai fait ».

Pour ce groupe d'enseignant.e.s, les difficultés de leur métier tiennent avant tout aux injonctions faites par l'économie dont les normes et les objectifs (in-)avoués ne coïncident qu'imparfaitement avec les objectifs de la FPI. La position d'intermédiaire qui leur est faite entre le monde de l'économie et celui de la formation a été dépeinte comme « difficile », « dure », voire comme une source de « dégâts humains ».

L'enseignant.e en Formation professionnelle, une figure elle aussi ambiguë

Une telle partition a pu paraître paradoxale puisque les enseignant.e.s qui travaillent dans le cadre de cursus à plein temps en école sont aussi ceux et celles qui se sont révélés les plus désireux.ses de maintenir un lieu très fort avec les milieux professionnels et de satisfaire à leurs exigences. À l'inverse on a pu voir dans la critique des milieux professionnels et/ou des Orfo par les enseignant.e.s des formations duales l'expression d'une revendication d'indépendance à l'égard des milieux professionnels d'autant plus prononcée que cette modalité les place dans une situation relativement dominée puisque la majeure partie de la formation est dans ce cas dispensée en entreprise.

Cette organisation des propos enseignants suggère que la figure de l'enseignant.e de FPI est tout aussi ambiguë que celle des publics (« élève-apprenti.e », « jeune », ou « apprenti.e-élève »). Il ou elle doit se définir comme un.e pédagogue et à ce titre se revendiquer de la forme scolaire, mais il ou elle doit aussi affirmer son appartenance professionnelle passée et/ou son attachement à une formation qui valorise l'acquisition de savoirs et de savoirs-faire professionnels par la pratique. Cette position, qu'ils et elles ont décrite comme inconfortable, oblige les enseignant.e.s à se référer, de façon positive ou critique, aux deux univers qui cadrent la FPI et l'on assiste à une tentative d'équilibrage différente selon la prégnance de la forme scolaire (Vincent et al, 1994). Lorsqu'elle domine le rythme et l'expérience des publics, il y a lieu de donner des gages au monde économique et de rappeler que les normes des entreprises doivent rester un axe prioritaire de la formation. Lorsque l'alternance est au contraire la norme et que la formation est dominée par le rythme et les normes de l'emploi salarié, il s'agit de rappeler que, bien qu'apprenti.e.s, ils et elles sont aussi des « élèves » qui doivent acquérir une formation générale. Ces référencements croisés aux demandes de l'économie et du politique ont selon nous pour effet de tisser une toile qui rend indissociables les acteurs.trices institutionnel.le.s de la formation professionnelle. Volontairement ou non, elle participe à renouveler au quotidien le compromis qui s'est construit historiquement autour de la FPI.

Représentation des missions de la FPI⁵⁸

On retrouve cette double polarité en ce qui concerne les missions de la FPI. Elle se manifeste nettement dans les manières dont les enseignant.e.s conçoivent et gèrent la tension relevée par Cosnefroy (2005) entre les objectifs éducatifs et de socialisation d'une part et ceux de transmission des connaissances professionnelles d'autre part. Désigné.e.s comme les vecteurs privilégiés du développement de ce que certains auteurs appellent désormais une « *learning society* » (Masschelein, 2001) et de la constitution de compétences-clés pour une « *Successful Life and a Well-Functioning Society* » (OCDE, 2003), ces agent.e.s de la socialisation des apprenti.e.s portent des regards différents sur ce que doivent être le.s savoir.s à construire pour une « intégration réussie » au niveau social et ceci tient tant à leur formation qu'à leur origine sociale ou leur sexe. Les objectifs de leur « agir enseignant » (Payet et al., 2011) et leurs conceptions de leurs rôles socialisateurs sont ainsi guidés tant par leurs caractéristiques *ascriptives* que par leur parcours de formation ou de profession.

⁵⁸ Cette section a donné lieu à une communication dans le cadre de la rencontre bisannuelle des *Rencontres internationales du réseau de recherche en éducation et formation* au CNAM à Paris en juillet 2017. Une version remaniée (Fassa et Dubois, sous presse) est en cours de publication dans l'ouvrage collectif dirigé par Perez-Roux T. et al.

Enseigner en FPI : former des citoyen.ne.s et/ou des travailleurs.euses à la vie ?

Treize propositions ont été faites aux répondant.e.s auquel.le.s nous demandions de nous dire dans quelle mesure ils et elles partageaient les opinions exprimées par ces propositions sur une échelle allant de 1 (pas du tout prioritaire) à 5 (tout à fait prioritaire). Ces propositions se sont inspirées des descriptifs de poste et de charges faits par l'employeur et qui concerne l'ensemble des fonctions enseignantes en FPI. Une analyse exploratoire en composantes principales (ACP) a été menée ⁵⁹, afin de dégager les traits organisateurs des opinions à propos des missions fixées aux enseignant.e.s de la FPI.

L'ACP a dégagé trois dimensions (sur la base d'une *eigenvalue* > 1) qui expliquent plus de 60% de la variance. La première s'organise autour de l'idée de la nécessité d'une formation complète de l'individu durant son apprentissage et on peut relever la dimension sociétale de l'ensemble des affirmations rapprochées par l'ACP sur cette dimension. La forte saturation de cette dimension par la proposition « Contribuer au développement du sens critique de ses élèves », montre d'ailleurs qu'il s'agit clairement de poursuivre un objectif de formation d'individus complets, aptes à exercer une citoyenneté critique et informée et permettant l'intégration sociale de tous et de toutes dans le respect des différences. L'accent est ici mis sur l'ensemble de la vie et la FPI contribue principalement à développer la formation dite de culture générale.

La dimension professionnelle de la FPI sature quant à elle la seconde dimension et l'on peut considérer qu'elle subsume une vision plus directement utilitariste de la FPI, avant tout conçue dans une perspective d'entrée immédiate dans le marché du travail (*cf.* la forte saturation de *miss3* : « Faire acquérir à ses élèves des savoirs et savoirs-faire leur permettant de s'intégrer immédiatement au marché du travail »). Il est intéressant de noter que « le développement de la culture professionnelle » des élèves s'intègre dans cette dimension et ne semble de ce fait pas appartenir à la construction de cet individu complet que décrit la première dimension.

La troisième dimension porte sur le futur des apprenti.e.s, qu'il s'agisse de les aider à préparer des projets de formation plus ambitieux ou à leur apprendre à travailler en équipe. Du fait de sa relative ambivalence par rapport aux missions de la FPI, nous ne reviendrons pas dans nos analyses ultérieures sur cette dernière dimension.

⁵⁹ La question posée était la suivante « Voici un certain nombre de missions fixées aux enseignant.e.s de formation professionnelle vaudois. Dites à quel point ces objectifs vous semblent prioritaires »

Figure 57 : ACP missions FPI

	Citoyenneté et individu équilibré	Intégration immédiate au marché du travail	Développement futur de carrière
[Contribuer au développement du sens critique de ses élèves]	0.824		
[Contribuer au développement de l'ouverture culturelle de ses élèves]	0.803		
[Contribuer au développement de la sensibilité de ses élèves]	0.799		
[Contribuer au développement des facultés intellectuelles de ses élèves]	0.78		
[Aider ses élèves à acquérir une connaissance d'eux-mêmes et du monde qui les entoure]	0.664		
[Favoriser l'intégration sociale de chacun-e dans le respect des différences culturelles.]	0.6		
[Faire acquérir à ses élèves des savoirs et savoirs-faire leur permettant de s'intégrer immédiatement au marché du travail]		0.781	
[Faire acquérir à ses élèves des savoirs et savoirs-faire propres aux disciplines de métier enseignées.]		0.758	
[Faire acquérir à ses élèves des savoirs et savoirs-faire en application des ordonnances fédérales ORFO]		0.643	
[Aider ses élèves à s'intégrer dans le monde professionnel en pratiquant une évaluation sommative.]		0.587	
[Contribuer au développement de la culture professionnelle de ses élèves]		0.578	
[Favoriser la mise en place de projets de formation ultérieure dans les Hautes écoles]			0.715
[Aider ses élèves à apprendre à travailler en équipe]			0.586
Total de la variance expliquée : 62.73%	27.93%	19.65%	15.16%

Sur la base des analyses précédentes, nous avons construit deux variables exprimant pour la première la formation en vue de la citoyenneté (variable « citoyennete ») et pour la seconde la formation en vue du métier (variable « metier »). Les scores allaient de 1 à 5 pour « citoyennete » ($M = 4.26 \pm 0.71$) et de 1.4 à 5 pour « metier » ($M = 4.21 \pm 0.63$). Les médianes, particulièrement élevées, (respectivement 4.33 et 4.40) révèlent que ces deux dimensions sont considérées par l'ensemble des enseignant.e.s comme des axes primordiaux des missions qui leur sont fixées. Elles correspondent par ailleurs aux deux types d'enseignement qui sont dispensés aux apprenti.e.s en FPI : les enseignements de « connaissances professionnelles » et ceux de « culture générale » (SEFRI, 2006). Les opinions sur ces missions ne sont cependant pas partagées de manière égale par l'ensemble du corps enseignant.

Les Analyses de variance (ANOVAs) que nous avons réalisées à partir des réponses des 343 personnes (121 femmes 222 hommes) que nous avons pu retenir montrent des différences significatives entre les enseignant.e.s ayant des formations professionnelles supérieures (FPS) et celles et ceux qui ont des formations plus académiques (Hautes écoles universitaires et spécialisées – HE) tant en ce qui concerne la « citoyennete » que pour ce qui touche au « metier ». Les universitaires se distinguent des deux autres groupes (FPS seulement ou FPS et HE) en ce qui concerne la variable « citoyennete » alors les personnes qui sont passées par la FPS se distinguent des autres groupes (HE et FPS d'une part et HE de l'autre) en ce qui concerne la

variable « métier » selon le test de Scheffé. Le score moyen pour les universitaires est de 0.25 supérieur à celui des deux autres groupes dans le premier cas alors que celui des personnes ayant passé par la FPS seulement est supérieur sur la seconde dimension par comparaison aux autres groupes : de 0.33 par rapport aux universitaires et de 0.25 par rapport à celles et ceux qui ont une double formation.

Le sexe étant fortement corrélé avec le type de formation antérieure, des analyses de régression (*stepwise*) ont été réalisées afin de préciser si la variable explicative était la formation ou le sexe ou encore si une interaction existait entre ces deux variables. Elles ont montré que le sexe prédit de manière significative les opinions qui concernent la « citoyenneté » alors que le type d'études antérieures prédit les scores sur la variable « métier », les interactions étant non-significatives dans les deux cas. Dit en d'autres termes, les femmes valorisent plus que les hommes les objectifs liés à une vision holistique de la FPI alors que les personnes ayant passé par la FPS privilégient les aspects plus directement professionnalisants.

Nous avons essayé de mieux saisir le sens de ces liens, surprenants puisqu'ils suggèrent que les sources des dimensions organisatrices des opinions à propos des missions de la formation professionnelle ne peuvent être attribuées aux mêmes caractéristiques des répondant.e.s.

Pour cela, nous avons analysé les propos des enseignant.e.s qui ont participé aux entretiens. Nous nous sommes concentré.e.s sur les entretiens collectifs (23 personnes dont 6 femmes) car ils poussent les personnes à se situer les unes en regard des autres sur un même sujet. Nous nous sommes demandé.e.s si les trajectoires des personnes qui enseignent en FPI offraient des clés pour comprendre ces liens particuliers et quelles peuvent être les conséquences de ces représentations différenciées sur l'évolution de la FPI, notamment sur l'« intellectualisation » qui tendrait à la marquer selon les termes de Masdonati et al. (2007).

Comprendre les représentations différentes des missions de la FPI

Les entretiens collectifs n'ont de prime abord pas confirmé les résultats de nos analyses statistiques. Bien au contraire, nous avons constaté que plus de femmes, toutes de formation universitaire, que d'hommes privilégiaient l'intégration professionnelle immédiate lorsqu'elles parlaient des objectifs de leurs enseignements auprès des apprenti.e.s.

Quatre des six femmes rencontrées (toutes des universitaires) ont exprimé des avis sur leurs missions en tant qu'enseignantes de FPI qui sont fort éloignées de la formation de l'individu complet que la variable « citoyenneté » décrivait. La plupart des hommes, et ceci quelle que soit leur formation antérieure, ont par contre insisté d'une manière ou d'une autre sur l'importance d'une culture plus large que la connaissance des branches théoriques et pratiques de métier, jugées toutefois nécessaires pour intégrer le marché du travail. L'une des femmes rencontrées a ainsi affirmé qu'« on les [les apprenti.e.s] forme pour qu'ils soient, pour qu'ils aient les outils pour leur travail. En tout cas dans mes branches. [...] Moi c'est très orienté travail. » (FG3-F2, enseignante de branches académiques et théoriques de métier, HE).

Un tel propos n'a jamais été proféré par les hommes rencontrés, qu'ils soient universitaires ou non. Les universitaires ont au contraire très explicitement insisté sur l'importance d'une formation large en vue d'une citoyenneté active :

« pour l'élève, avoir une conscience historique. C'est l'histoire qui est quelque part, l'élément fondamental qui permet à l'individu de se sentir un peu libre, de pouvoir se conforter dans certains choix, etc.. En disant, 'ça n'a pas toujours été comme ça'. Ou 'ça ne sera pas toujours comme ça', etc.. » (FG5-H1, enseignant de « culture générale », HE)

ou

« Et c'est fondamental d'avoir quand même des gens qui ont [...] les connaissances minimales pour comprendre cette société, ce qui fait qu'on n'est pas des..., pas trop fragiles par rapport à un marketing, intensif. J'ai l'impression qu'on ne le trouve qu'avec des gens qui ont des savoirs, académiques assez élevés » (FG3-H1, culture générale et discipline académique, HE)

Quant aux enseignants issus de la FPS, ils ont aussi affirmé la nécessité de fournir des cours qui participent à la constitution d'une culture générale pour « *casser la caricature du mécano qui est complètement obnubilé par ses voitures et rien d'autre et puis qui ne peut pas aller visiter un musée ou aller écouter un opéra* » (FG1-H1, cours théoriques et pratiques de métier ; FPS). Mais ils ont aussi insisté sur le fait qu'il ne fallait pas aller trop loin, ni en termes de contenus ni en termes de dotation horaire (3 heures hebdomadaires) car il ne faut pas « *s'éloigner du terrain et de la réalité de l'apprentissage qui [...] s'adresse à une catégorie de jeunes qui en ont juste marre de l'école* » (FG1-H1). Dans leur esprit, donner trop de place à une formation générale, c'est intellectualiser la FPI, rendre la formation moins pratique et empêcher que des jeunes peu scolaires trouvent une voie qui leur offre des débouchés professionnels.

Les disciplines, les apprenant.e.s ou les plans de formation au cœur du métier ?

L'importance des disciplines enseignées (« En tous cas dans mes branches » -FG3-F2) et des cadres dans lesquels se déroulent ces cours (dans des écoles formant aux professions du commerce et de la vente) mis en exergue par les femmes rencontrées renvoie très clairement au profil des enseignant.e.s de savoirs positifs et cumulatifs dans le secondaire II généraliste (le gymnase) que nous avons étudiés dans l'enquête menée sur les enseignant.e.s du gymnase (Fassa et Dubois, 2012). Les enseignant.e.s de mathématiques et de langues étrangères s'étaient ainsi révélés plus élitistes, pensant que les élèves des filières professionnalisantes de ces établissements n'y avaient guère leur place et les décrivant avant tout « en termes de problèmes (les « leurs » et « ceux ») qu'ils créent ». Nous en avons conclu « qu'en rapprochant le travail enseignant du travail du *care* (du soin à l'autre) et qu'en disqualifiant les savoirs disciplinaires qui le définissaient antérieurement (Hargreaves, 2000), on l'a aussi dévalorisé » mais aussi que les résistances de ces professionnel.le.s à la démocratisation du public de leurs établissements devaient être comprises en tenant compte des décalages « entre le discours officiel de l'institution et les inflexions différentes qu'il donne et a donné au terme professionnalité » (Fassa et Dubois, 2017, p. 79).

Ces remarques sont confirmées par ce que nous avons observé en FPI, mais elles s'y actualisent autrement. Les filières du commerce et de la vente dans lesquelles enseignent quatre de ces femmes sont ainsi caractérisées par la disparition du volet de « culture générale » dans le plan de

formation et par l'intégration de ses objectifs ⁶⁰ dans les disciplines des « connaissances professionnelles » qui laissent très peu de place à la liberté pédagogique, les séquences didactiques y étant détaillées de manière précise tant en termes de contenus que de temps à consacrer à tel ou tel sujet.

Le manque de liberté a d'ailleurs été relevé à plus d'une reprise et il a conduit plusieurs des universitaires rencontrés à rechercher d'autres publics que les apprentis de la FPI pour maintenir vivace leur intérêt pour leur métier :

« Et c'est vrai que ces gens là qui ont choisi [...] de faire une matu post-, eh bien, ils jouent le jeu [...]. Et puis [la langue étrangère] que j'enseigne à l'école supérieure de [domaine] alors là je suis libre » (FG2-F1, connaissances professionnelles, HE)

ou

« quand j'ai commencé, on a dû créer TOUS les cours. C'est nous qui les avons faits, vraiment. Donc on était très, très libres. [...] Maintenant, on commence à être de plus en plus cadré. On nous laisse de moins en moins de liberté, on nous dit tout ce qu'on doit faire ; vraiment, on en arrive à [vous dire pour] chaque cours comme vous faites, période par période. Donc, nous on le vit très mal. » (FG4-F1, connaissances professionnelles, HE).

Dans leur cas, le repli sur le cœur du métier s'est fait au travers de l'évitement des apprenant.e.s qui sont justement au cœur de la FPI, les apprentis.e.s, et on peut en trouver des traces dans l'importance numérique que prend la pratique d'une autre activité professionnelle pour cette catégorie professionnelle (cf. supra). Ce processus laisse apparemment émerger une grande dissonance entre l'image de l'élève de référence à laquelle peuvent renvoyer les items de l'analyse statistique et la réalité du terrain de l'enseignement aux apprentis.e.s.

Qui plus est, la configuration professionnelle particulière dans laquelle se trouvent les femmes nous porte à penser qu'elles jugent se trouver face à une forme de déprofessionnalisation, puisque leurs connaissances disciplinaires ne leur garantissent que très peu d'autonomie et de liberté dans l'élaboration de leurs cours, sauf à prendre un certain nombre de libertés avec le programme fixé.

« Et puis j'invente tout le temps de nouvelles choses, je... , parce que sinon, comme tu disais avant, ça fait longtemps que j'aurais arrêté. C'est un ennui mortel ! Quand on commence à vous dire minute par minute – enfin j'exagère – mais, période par période tout ce que vous devez faire, en effet après pendant 10 ans vous enseignez la même chose vous avez votre programme qui est fait vous pouvez faire les mêmes exercices tout ce que vous voulez, mais quel ennui ! Au secours ! Enfin on ne peut pas tenir comme ça ! » (FG4-F1, connaissances professionnelles, HE).

Ce sentiment semble de plus être à la source de formes d'évitement d'autant plus grandes que le cœur du métier, perçu comme la transmission des fondements de la discipline d'enseignement et d'études, est éloigné des ambitions de carrière initiales que pouvaient avoir ces femmes.

⁶⁰ «[...] Développer des capacités et un savoir-faire visant à la maîtrise de situations complexes, tant personnelles que professionnelles. Ce sont là des conditions indispensables à la réussite de toute formation. » (SEFRI, 2006, p. 5)

Trajectoires sexuées et critique sociale

De tels éléments se sont confirmés lorsque nous avons analysé les trajectoires des personnes rencontrées, en particulier celles des femmes dont les propos semblaient en opposition avec nos résultats statistiques. Leur entrée dans le monde de la FPI en tant que professionnelles s'est effectuée sous la pression des charges éducatives. Elle répond ainsi plus à des contraintes qu'à des choix.

« En fait je ne voulais pas du tout faire de l'enseignement au départ. [...] Et pis ben voilà que je suis tombée enceinte. C'est devenu plus délicat. Après, le métier de mon mari ça ne se prêtait pas non plus, aller dans la recherche avec un enfant etc, donc j'ai recommencé des remplacements. » (FG4-F1, connaissances professionnelles, HE).

« Je suis mariée, j'ai trois enfants entre [âge], et si je vous dis ça c'est parce que c'est assez déterminant dans mon parcours. Donc moi je suis, et, je suis [formation universitaire], j'ai travaillé une dizaine d'années dans la, dans une grande entreprise [...] et puis, après j'ai eu mes enfants et c'est là où j'ai décidé que je devais changer mon style de vie parce que travailler à 150% et avoir une vie de famille, ce n'était juste pas compatible. [...] Et c'est comme ça que je suis arrivée, dans l'enseignement. Mes deux parents sont enseignants, et j'ai toujours dit « moi l'enseignement, JAMAIS ! » (FG4-F2, connaissances professionnelles, HE).

De ce fait, leur vie professionnelle est (ou a été) vécue comme secondaire à leur vie de famille et leur engagement à l'égard des apprenti.e.s qui leur sont confié.e.s reste limité. Il est aussi l'occasion de frustrations qui leur font rechercher d'autres publics, plus scolaires et/ou plus motivés, ou d'autres activités plus gratifiantes. Ainsi, quatre d'entre elles enseignent à des adultes en sus des cours qu'elles donnent aux apprenti.e.s, et deux occupent actuellement des responsabilités pédagogiques. Deux femmes disent en outre vouloir changer de métier et, si possible, se diriger vers l'enseignement supérieur.

L'ensemble de ces éléments des parcours de vie contribue à décrire les trajectoires des femmes comme des trajectoires de relatif déclassement (démotion dans le vocabulaire de Boudon, 1973), d'autant plus nettes que cinq des six femmes rencontrées en entretiens collectifs sont issues de familles de cadres moyens ou supérieurs. Leurs « choix » professionnels signalent leur adhésion (consciente ou non) à un ordre de genre inégal qu'il s'agit seulement d'aménager afin de rendre le métier « compatible » avec les tâches familiales. Ce positionnement rend marginal leur engagement professionnel et ne débouche qu'exceptionnellement sur des critiques quant à leur situation professionnelle, leur employeur ou les cadres de la formation. Elles endossent ainsi volontiers les objectifs des Ordonnances de formation professionnelle (Orfo) qui chapeautent les professions du commerce auxquelles elles préparent majoritairement. Leurs collègues masculins sont beaucoup plus virulents et ceci qu'ils soient issus de la voie des métiers ou qu'ils aient effectué des études universitaires, l'un d'entre eux ayant évoqué le contenu des Orfo (Ordonnances de formation) comme de la « sculpture sur nuage » (FG1-H2, connaissances professionnelles, FPS) et trois autres ayant décrit la situation des apprenti.e.s comme celle de personnes exploitées par les entreprises formatrices pour de bonnes ou de mauvaises raisons :

« Donc, les ordonnances : il y a le fossé forcément où il y a le patron qui est dans [sa toute petite PME...] Lui, il ne comprend pas toujours ces, toutes ces lois. Donc, nous on se retrouve à lui dire 'Attention là, quand tu as un apprenti fais gaffe quand même[...]. Tu ne peux pas lui faire faire [la même chose] pendant deux ans et, à trois mois des examens, tu le boostes pour faire tout le programme qui reste. Ça ne va pas.' Alors il saute en l'air, il gueule, des fois même ça va jusqu'à

balancer l'apprenti. » (FG6-H1, connaissances professionnelles, FPS) ou « *Ils ont toute la vie pour travailler. Souvent ils sont exploités, par, les entreprises, hein !* » (FG3, connaissances professionnelles, HE).

Egalité et sexisme

Comme nous l'avons vu plus haut, la FPI est par ailleurs marquée par un tout autre type de compromis qui tient quant à lui à l'ordre de genre helvétique et aux manières dont il module la sexuation des professions et des formations (Fassa 2016).

Sachant à quel point la FPI est aussi investie d'une mission de construction de l'égalité entre les femmes et les hommes, nous avons souhaité investiguer les opinions des répondant.e.s à ce propos. M. Wenger a consacré son travail de mémoire de Master de psychologie à cette question et nous résumons ci-dessous les éléments clés que son travail a fait apparaître⁶¹.

Nous avons soumis aux répondant.e.s certains des items de l'échelle développée par Swim et al. (1995), afin de mesurer ce qu'ils ont appelé le *sexisme traditionnel*, soit les stéréotypes qui considèrent les femmes comme moins compétentes que les hommes et le *sexisme moderne*, une forme de sexisme plus subtile qui se définit « *par la non-reconnaissance de la discrimination sexiste qui persiste dans notre société, par l'hostilité vis-à-vis des revendications d'égalité des chances et par le manque de soutien envers les politiques conçues pour aider des femmes* » (Guilley et al., 2014:61). 279 personnes ont répondu à cette question et nos analyses se fondent sur les réponses de cet échantillon (il est représentatif puisque les femmes y constituent 38.7% de l'ensemble de notre population).

8 items renvoient au sexisme moderne :

- [les inégalités entre les femmes et les hommes ne sont plus un problème en Suisse]
- [les femmes n'obtiennent souvent pas de bons postes à cause de la discrimination sexuelle]
- [généralement, hommes et femmes sont présent.e.s de la même manière à la télévision]
- [dans notre société, femmes et hommes ont les mêmes droits au sein du couple]
- [la société d'aujourd'hui offre aux femmes et aux hommes les mêmes possibilités de réussir sa vie]
- [il est facile de comprendre la colère des groupes de femmes en Suisse]
- [il est facile de comprendre pourquoi certaines femmes sont encore aujourd'hui préoccupées par les limites que la société leur impose]
- [ces dernières années, le gouvernement et les médias ont montré plus d'intérêt aux conditions réelles de vie des femmes]

et 15 au sexisme traditionnel :

- [l'homme doit être le gagne-pain, la femme doit s'occuper du foyer et des enfants]
- [femmes et hommes sont différents]
- [certaines professions ne sont simplement pas appropriées aux femmes]
- [il est moins attendu des hommes que des femmes qu'ils s'occupent quotidiennement de leur famille]
- [les femmes doivent avoir des meilleures performances pour obtenir la même reconnaissance que les hommes]

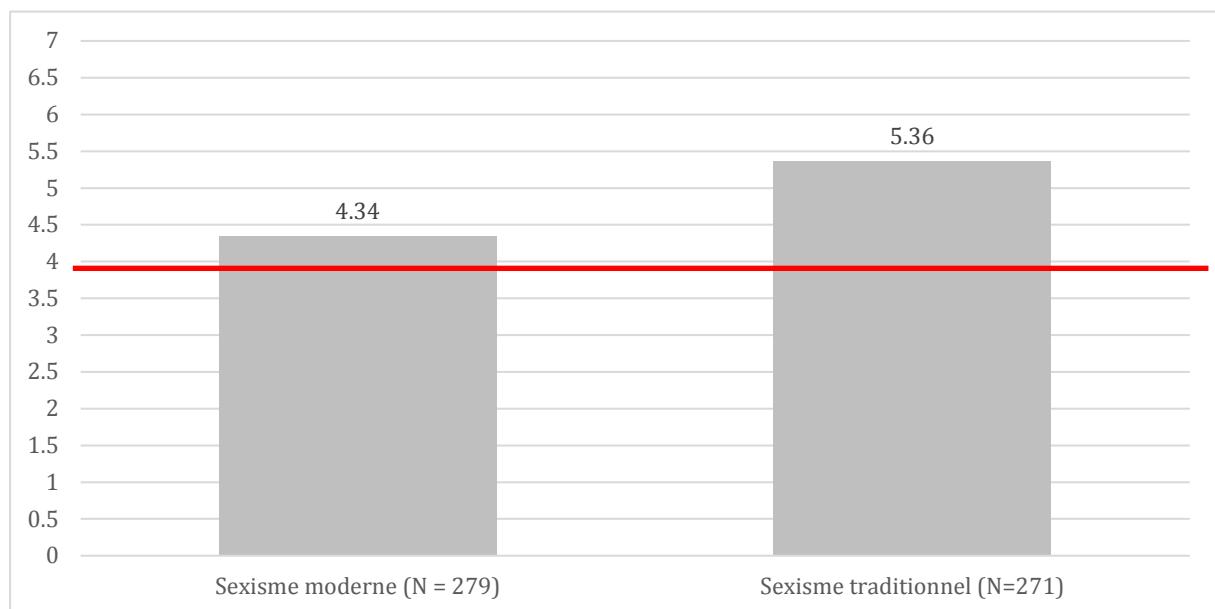
⁶¹ Ce dernier devant donner lieu à des publications ultérieures, nous resterons sommaires dans cette partie du rapport.

- [les hommes qui veulent faire carrière sont davantage soutenus que les femmes par leurs partenaires]
- [travailler c'est bien, mais ce que les femmes souhaitent vraiment, c'est un foyer et des enfants]
- [une mère qui travaille peut établir une relation avec ses enfants avec autant d'amour et de confiance qu'une mère qui ne travaille pas]
- [un enfant en âge préscolaire, souffrira probablement si sa mère travaille]
- [l'homme doit être le gagne-pain, la femme doit s'occuper du foyer et des enfants]
- [les hommes devraient s'occuper davantage des tâches ménagères que ce n'est le cas actuellement]
- [les hommes devraient s'occuper davantage des enfants que ce n'est le cas actuellement]
- [l'homme et la femme devraient tous les deux contribuer au revenu familial]
- [la liberté accordée aux enfants devrait être déterminée sur la base de leur âge et de leur niveau de maturité et non en fonction de leur appartenance sexuelle]
- [les filles devraient être davantage surveillées que les garçons]

Ces items ont été soumis aux répondant.e.s qui devaient dire sur une échelle en 7 points dans quelle mesure ils et elles partageaient les opinions exprimées dans chacun des items. L'ensemble de ces réponses a été recodé pour mettre en lumière les avancées de l'égalité (refus du sexisme soit traditionnel, soit moderne) et deux variables ont été construites qui rendent compte de ces deux facettes du sexisme.

D'une manière résumée, les résultats montrent que les enseignant.e.s vaudois.es se **sont plus éloigné.e.s du sexisme traditionnel que du sexisme moderne.**

Figure 58 : Rejet des deux facettes du sexisme (moyennes globales)



Des différences statistiquement significatives demeurent toutefois entre les groupes de répondant.e.s, les **femmes affirmant un rejet plus marqué que les hommes tant envers le sexisme moderne que traditionnel.** En effet, leurs scores moyens reflètent un degré de désaccord plus important avec des affirmations sexistes, et donc une sensibilité plus forte aux problématiques de l'égalité que leurs collègues hommes.

Nous avons constaté que les **enseignant.e.s de CG rejettent plus nettement les affirmations sexistes** que leurs collègues de théorie professionnelle et de pratique professionnelle et ceci tant en ce qui concerne le sexisme moderne que traditionnel. Celles et ceux de disciplines académiques ont en moyenne un score se rapprochant davantage des collègues de CG. Finalement, ce sont les personnes enseignant la pratique professionnelle qui semblent être les moins sensibles face aux problématiques de l'égalité, si l'on se réfère aux moyennes des échelles de sexisme.

Il est intéressant de noter qu'aucune distinction significative entre les établissements de la FPI n'a pu être relevée à ce propos.

Ces résultats plaident pour qu'une formation aux questions de genre soit systématiquement intégrée à la formation des enseignant.e.s de la FPI et ceci d'autant plus qu'ils et elles proviennent des mondes professionnels. Comme le relèvent Flamigni et Pfister Giauque (2014), dans leur étude sur les représentations des enseignant.e.s en formation professionnelle vis-à-vis des pionnier.ère.s vaudois.es, les enseignant.e.s professionnel.le.s orientent, de manière plus ou moins directe, la vision que les jeunes ont des métiers, de leurs propres identités professionnelles et de celles d'individus sexués dans le contexte du travail. Comme leur collègues français.es, ces enseignant.e.s, en tant que co-responsables de l'éducation et la formation des jeunes, ne seraient pas assez formé.e.s pour faire face aux défis de la mixité et de l'égalité en formation professionnelle (Mosconi 1999).

De manière générale, nos interlocuteurs.trices ont systématiquement évoqué cinq types d'autrui significatifs en lien avec leurs activités professionnelles d'enseignant.e : les différents types de publics apprenants (élèves-apprenti.e.s, apprenti.e.s-élèves, étudiant.e.s, jeunes), les milieux professionnels, le Département, les supérieur.e.s hiérarchiques direct.e.s (directions et décanats) et les collègues. Les propos des femmes ont en outre fait place à une sixième catégorie d'autrui significatifs : les proches de la sphère privée (enfants et conjoint) ont été très fréquemment cité.e.s tant à propos du parcours professionnel que de la manière d'occuper l'emploi. Cette adjonction mérite d'être soulignée car elle montre que le positionnement professionnel est ici pensé en relation avec le positionnement dans la sphère privée.

Les hiérarchies directes (directions et décanats) ont, sauf exception, été décrites en des termes positifs, l'insistance portant sur leur capacité à faire tenir des demandes en tension et les références aux collègues ont été particulièrement explicites lors des entretiens collectifs, car ce type d'entretien favorise la recherche de compromis ou l'explication des positions contrastées. Des « nous » se sont ainsi construits durant les discussions qui montraient l'importance du type d'enseignement, mais aussi, comme nous le verrons plus loin, des publics apprenants et des domaines de métier.

C'est bien souvent à partir des types de publics apprenants que les positionnements à l'égard des mondes professionnels et du département se sont explicités. Les missions de la formation professionnelle, leurs énoncés officiels ou les règlements qui les chapeautent ont été mis en relation avec les publics directement concernés et par la modalité d'enseignement (école à plein temps ou accueillant des apprenti.e.s en alternance) qui organise leurs apprentissages. Mais, les propos visant les milieux professionnels et le Département ont aussi été modulés par le domaine professionnel auquel se réfèrent les participant.e.s aux entretiens. Les personnes des domaines techniques, artistiques, de la santé et du social ou encore des métiers de la bouche ont produit des discours qui signalaient avant tout la particularité des contenus du métier dans l'organisation des relations entre les milieux professionnels et les règlements départementaux. En ce qui concerne les métiers de la bouche, la situation particulière des toute petites entreprises a par exemple été mise en exergue lorsqu'il s'est agi d'expliquer certaines des difficultés à respecter les plans d'études et/ou les règlements édictés par le Département. La rapidité des changements technologiques a quant à elle surtout été évoquée dans les métiers techniques et artistiques et elle a pu servir de contre-point à la lenteur des réponses départementales et à l'inadéquation de certaines clauses réglementaires.

Finalement, nos analyses ont mis en évidence des tiraillements (moraux et identitaires) qui tiennent aux caractéristiques des personnes (sexe, âge, origine sociale, trajectoires de vie et de formation) (Fassa et Dubois, sous presse), mais elles ont aussi montré que les conditions de l'emploi modifient les positionnements professionnels.

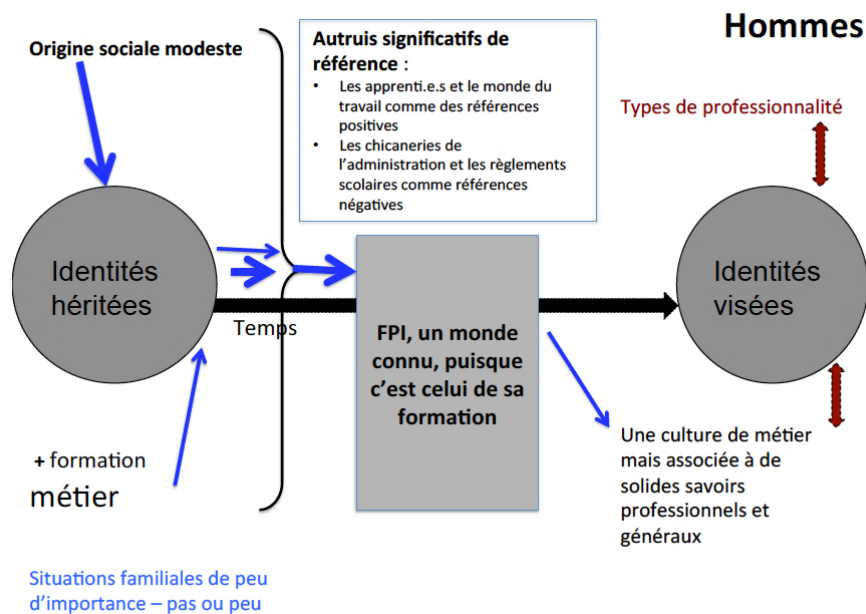
Parmi celles-ci, les modalités d'enseignement (école à plein temps ou accueillant des apprenti.e.s en alternance) jouent un rôle très particulier. Contribuant à dessiner autrement les autres significatifs face auxquels les enseignant.e.s se situent au quotidien, elles sont révélatrices de la manière dont les personnes elles-mêmes se sont appropriées et ont en quelque sorte incorporé le compromis entre mondes économique et politique, que Bonoli (2017) évoque comme raison au succès particulier de l'apprentissage en Suisse.

Des dynamiques identitaires sexuées

Travaillant dans un milieu surtout masculin et régi par les normes de professions majoritairement masculines, les **enseignants hommes** sont plus souvent issus des mondes des métiers ; la conversion professionnelle qu'ils ont opérée pour devenir enseignant les satisfait en général pleinement. Ces derniers 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 à la nécessaire empathie pour les apprenti.e.s. Les expériences vécues en FPI s'inscrivent pour eux 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, alors que c'est rarement le cas des femmes.

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 comme le leur a appris leur expérience.

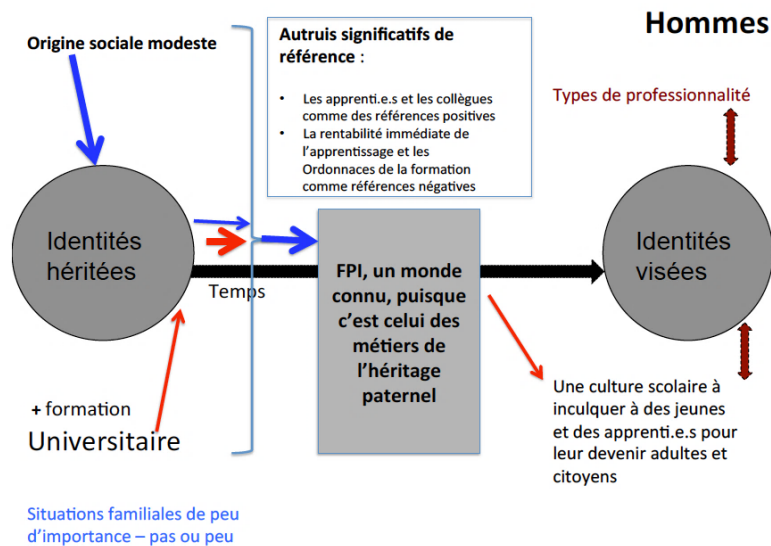
Figure 60 : Dynamiques identitaires des hommes enseignant des branches théoriques ou pratiques de métier : de la mobilité ascendante



Bien que sur un mode plus désenchanté qui les fait aussi parfois rechercher des publics adultes, les **universitaires hommes** 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 de ce groupe de personnes, la frustration de ne pouvoir transmettre les connaissances acquises durant leur formation est contrebalancée par un engagement quasi militant de type social. Ils semblent approcher l'enseignement en FPI comme « le lieu de 'la seconde chance',

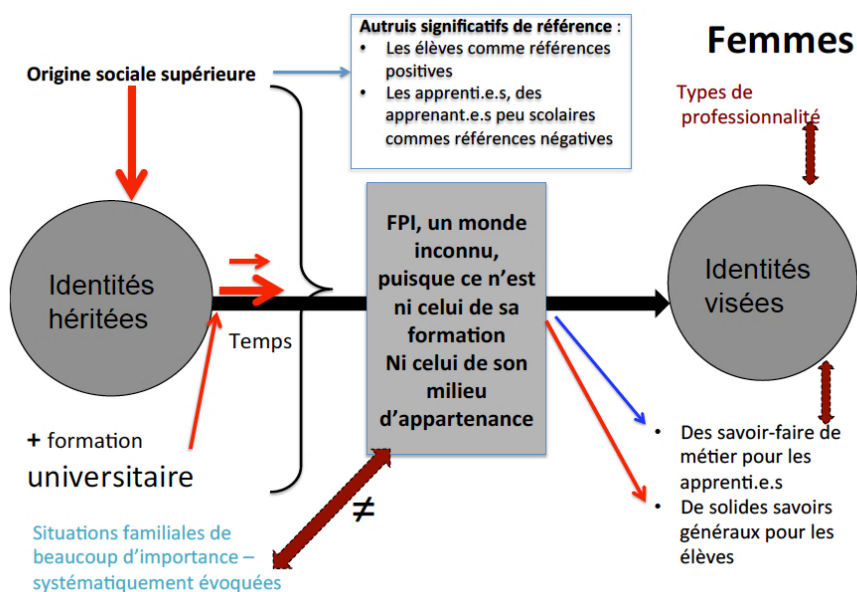
grâce à laquelle on pourrait réparer le rapport du public à l'école et aux études» (Jellab 2005a:300). Pour ce groupe de sexe, il n'existe donc aucune dissonance entre les catégories « 'officielles' et 'instituées' » (la classe sociale et le sexe) et « les catégories 'langagières' et 'instituant' » (Dubar, 1998:82) du monde la FPI.

Figure 61 : Dynamiques identitaires des hommes enseignant de branches scolaires ou d'ECG (universitaires) : de la mobilité ascendante



Ces catégories sont par contre marquées par des dissonances nettes en ce qui concerne les femmes car leur intégration comme enseignantes dans la FPI s'inscrit en rupture avec les projets professionnels qu'elles avaient initialement formés.

Figure 62 : Schéma de la majorité des dynamiques identitaires des femmes en FPI : Des trajectoires de déclassement ou de stabilité



Pour les **femmes, majoritairement des universitaires**, la situation se présente en effet tout autrement puisqu'elle les installe dans un milieu masculin dont elles se trouvent, en tant que minoritaires, à accepter les normes dominantes. Du fait d'une vision très traditionnelle en Suisse quant à la participation des femmes au marché du travail (ce que nous avons appelé l'ordre de genre), leur engagement en FPI répond avant tout à l'impératif de trouver une activité professionnelle qui permette de « concilier » vie professionnelle et vie familiale. L'absence de reconnaissance de leurs connaissances disciplinaires devient de ce fait moins cruciale mais elle reste toutefois suffisamment frustrante pour qu'elle exerce un rôle sur leurs manières de considérer les différents types d'apprenant.e.s auxquels elles font face.

Aussi pouvons-nous dire que les représentations des savoirs nécessaires à l'issue de la FPI diffèrent principalement selon l'appartenance des enseignant.e.s de la FPI à un groupe de sexe et secondairement selon la formation effectuée antérieurement. 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, peut-on 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 femmes sont en effet les personnes les plus sévères et elles relèvent moins que les autres participant.e.s que leurs élèves sont autonomes et indépendant.e.s. Il nous semble très probable que ce trait puisse être attribué au référent très scolaire de « l'apprenant.e idéale », image qui est par ailleurs confortée par le type de savoirs principalement enseignés. En ce qui les concerne et pour paraphraser Jellab, « tout se passe comme si, à mesure que l'on enseigne une matière générale (ou décontextualisée), les rapports aux [apprenti.e.s prenaient] la forme d'une distance » (2005a:301), celle-ci s'avérant d'autant plus grande que la place laissée à l'innovation pédagogique par les plans de formation est congrue.

De tels éléments se marquent également 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, les opinions des femmes se distinguant de celles des hommes en quelques occasions, notamment en ce qui concerne l'autonomie et le salaire qu'elles considèrent comme plus importants que leurs collègues masculins. 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 légitiment rétrospectivement leurs choix par les facteurs qu'elles ont pu discerner comme les plus favorables.

L'importance des publics et les autres significatifs

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'École 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.

De la critique

Les femmes et les hommes rencontré.e.s se démarquent très nettement quant à la portée critique de leurs jugements. 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 différents. 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).

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 étaient 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 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 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 enseignantes en FPI.

De la reconnaissance

Finalement, 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.

C'est loin d'être le cas pour les femmes, en général issues de familles plus nanties des différents types de capitaux. A ceci, il faut ajouter le poids de leur double insertion, familiale et professionnelle et la priorité qu'elles semblent accorder à leurs responsabilités privées. 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.

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 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 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. Lorsque l'éventualité d'un changement d'environnement professionnel a été évoquée en entretien, ils et elles ont toutefois relevé, tout comme l'ont fait la plupart des directeurs et directrices rencontré.e.s, qu'il

était très peu probable que des ouvertures existent en direction des gymnases, leur qualité d'enseignant.e en FPI les disqualifiant pour de tels postes car cette filière de la formation post-obligatoire reste considérée comme moins exigeante en termes de savoirs « scolaires ». Une forme d'enfermement dans le poste se dessine ainsi qui est vécu de manière d'autant plus nette que les collègues de la FPI ne défendent pas (toujours) assez vivement les enseignements académiques comme essentiels pour la formation des apprenti.e.s et leur intégration sociale.

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.

Bibliographie citée

- Abbott, A. (2001), *Time Matters: on Theory and Method*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Académie suisse des Sciences. (2009). *Une éducation pour la Suisse du futur. Exigences posées au système éducatif suisse en 2030*.
- Akoojee, F., Gonon, P., Hauschildt, U. (Eds.) (2013). *Apprenticeship in a globalised world. Premises-promises and pitfalls*. Münster: Lit Verlag.
- Ambühl, H., & Stadelmann, W. (Dir.) (2010). *Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants*, Conférence-bilan I. Berne : CDIP.
- Ambühl, H., & Stadelmann, W. (2011). Pertinence de la formation des enseignantes et enseignants – Une bonne Gouvernance pour une bonne Pratique scolaire - Conférence-bilan II. Berne : CDIP.
- Bauman, Z. (2003). *La vie en miettes. Expérience post-moderne et moralité*. Le Rouergue / Chambon.
- Bauman, Z. (2010). *L'Identité*. Paris : Ed. de l'Herne.
- Baumeler, C. & Lamamra, N., 2018. Micro firms matter. How do they deal with the tension between production and training? *Journal of Vocational Education & Training*, 0(0), pp.1–18. Available at: <https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1518922>.
- Beck, U. (2001). *La société du risque*. Paris: Aubier.
- Becker, H.S., Geer, B., Hughes E.C., & Strauss, A.L. (1961). *Boys in White. Student culture in medical school*. New Brunswick and London : Transactions publishers.
- Beckers, J. (2007). Professionnalisation du métier, professionnalité des travailleurs. In *Compétences et identités professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine* (pp. 11–34). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Berger, J. & D'Ascoli, Y., 2011. Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie*, 175, pp.113–146.
- Berger, J.-L. & D'Ascoli, Y., 2012a. Motivations to Become Vocational Education and Training Educators: A Person-Oriented Approach. *Vocations and Learning*, 5(3), pp.225–249. Available at: <http://link.springer.com/10.1007/s12186-012-9075-z> [Accessed January 30, 2014].
- Berger, J.-L. & D'Ascoli, Y., 2012b. 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), pp.317–341. Available at: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1359866X.2012.700046> [Accessed February 16, 2014].
- Besozzi, R., Perrenoud, D. & Lamamra, N., 2017. Le temps au cœur des contraintes des formateurs et formatrices en entreprise. *Revue économique et sociale*, (1), pp.53–68.
- Besozzi, R. & Lamamra, N., 2017. Devenir formateur ou formatrice en entreprise : modes d'accès et motivations à endosser cette fonction. *Initio*, (6), pp.113–136.
- 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 beyond Skill Formation. VET between Civic, Industrial and Market Tension* (pp. 31–49). Bern: Peter Lang.

Bonoli, L. (2018). Les curricula de la formation professionnelle suisse. Une histoire de compromis et de négociations, Conférence présentée dans le cadre de l'École doctorale en sciences de l'éducation, juin 2018.

BOUDON Raymond, 1973, *L'inégalité des chances*. Paris : Librairie Hachette, Pluriel.

Bourdieu P. (1993) "Comprendre" in Bourdieu (dir). *La misère du monde*. Paris : Seuil.

Bourdoncle, R. (1991). Note de synthèse : La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73–91.

Bourdoncle, R. (1993). Note de synthèse : La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83–119.

Brannen, J. (2005). *NCRM Methods Review Papers, NCRM/005. Mixed Methods Research : A Discussion Paper*. Consulté le 15 janvier 2014 dans <http://eprints.ncrm.ac.uk/89/>

Bressoux, P. (2004). Formalisation et modélisation dans les sciences sociales : une étude de la construction du jugement des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 148(148), 61–74. Doi:10.3406/rfp.2004.3250

Bressoux, P. (2009). Des contextes scolaires inégaux : effet-établissement, effet-classe et effets du groupe de pairs. In M. Duru-Bellat & A. Van Zanten, (Eds.) *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (pp. 131-148). Paris : PUF

Bressoux, P. & Pansu, P., 2001. Effet de contexte, valeur d'intériorité et jugement scolaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30(3), pp.353–371.

Bucher, B., & Nicolet, M. (2003). *Profession enseignante – lignes directrices*. Berne: CDIP.

Buchs, H., et Müller, B. (2016). L'offre d'emplois conditionne la qualité de l'intégration dans le marché du travail suisse : une comparaison formation duale/formation en école. *Formation Emploi*, 133(1), 55-75.

Bureau de l'égalité du Canton du Jura, *Métiers techniques au féminin élargir ses horizons*, 2017

Butler J. (2007). *Le récit de soi*, Paris, PUF (Pratiques théoriques).

Butler J., Fassin E. et J. Scott, « Table ronde : Pour ne pas en finir avec le 'genre'... », *Sociétés et représentations*, 2(24), 2007, p.285–306.

Canton de Vaud. (2010). *Loi vaudoise sur la formation professionnelle* [LVLFPPr].

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.

CDIP [Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique]. (1999). *Concept général pour l'enseignement des langues*.

CDIP. (2000). *Premières recommandations relatives à la formation et à l'éducation des enfants de quatre à huit ans en Suisse*.

CDIP. (2003). *Recommandations relatives à la formation continue d'adultes*.

CDIP. (2008). *Profession enseignante. Analyse des changements et conclusions pour l'avenir*, 1–67.

CDIP. (2011). *Transition scolarité obligatoire – degré secondaire II*, 1–3.

CSFO (Centre suisse pour la formation professionnelle/orientation), (2013). *Plan d'études cadres pour l'enseignement de la culture générale*. http://doku.formationprof.ch/download/dokubb_fr/html/sites/3.9.2.html. Dernière consultation le 15 octobre 2018.

Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., & Sutton, I. L. (2006). A Model Incorporating the Rationale and Purpose for Conducting Mixed-Methods Research in Special Education and Beyond. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 4(1), 67–100.

Confédération Suisse. (2002). *Loi Fédérale sur la Formation professionnelle*. Retrieved on 26.02.2014 from <http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20001860/201301010000/412.10.pdf>.

Confédération Suisse. (2003). Ordonnance sur la formation professionnelle (OFPr). Retrieved on 26.02.2014 from <http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20031709/201301010000/412.101.pdf>.

Connell Raewyn « Glass Ceilings or Gendered Institutions? Mapping the Gender Regimes of Public Sector Worksites », *Public Administration Review*, vol. 66, n° 6, 2006, p. 837-849.

Cosnefroy L. « En amont de la professionnalisation : qu'est-ce qu'une action efficace pour un enseignant ? » dans Wittorski R., *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : l'Harmattan, 2005, p. 135-149.

Criblez, L. (2010). La réforme de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse depuis 1990 : processus, premier bilan et diserata. In H. Ambühl, & W. Stadelmann (Ed.). *Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants* (pp. 25-60).

Dagnino, G.B., Le Roy, F. & Yami, S., 2007. La dynamique des stratégies de coopération. *Revue française de gestion*, (176), pp.87–98.

Dardot, P. & Laval, C., 2009. *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*, Paris: La Découverte.

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), 505–529. Doi:10.2307/3322224

Dubar Claude, « Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques », *Sociétés contemporaines*, (29), 1998, p.73–85.

Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et sociétés*, (7), 23-36.

Dubar Claude, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin (Collection U), 2005[1991].

Dubar, C., Tripier, P., & Boussard, V. (2011). *Sociologie des professions*. Paris : Armand colin.

Dubar, C., Gadéa, C. & Perez, C., (2011b). Sociologie de la formation post-scolaire. In P. Carré et al., ed. *Traité des sciences et des techniques de la formation*. pp. 125–142.

Duc, B., Perrenoud, D. & Lamamra, N., 2018. Les compétences transversales à partir du point de vue des formateurs et formatrices en entreprise : entre objets de formation et critères de sélection. *Education et socialisation –Les cahiers du CERFEE*, (47), pp.0–15.

Elder, G. H., Ed. (1985), *Life Course Dynamics: Trajectories and Transitions, 1968-1980*. Ithaca: Cornell University Press.

Falcon, J. (2016). Les limites du culte de la formation professionnelle : comment le système éducatif suisse reproduit les inégalités sociales. *Formation emploi*, (133), pp.35–53.

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), 115–146.
- Fassa F. (2004). Apprendre ... pour être fragile. In H. Poltier, M. Guénette, & A.-M. Henchoz (Eds.), *Travail et fragilisation. L'organisation et le management en question* (pp. 57-65). Lausanne: Payot.
- Fassa, F. (2005). *Société en mutation, école en transformation : le récit des ordinateurs*. Lausanne : Payot.
- Fassa F. (2016a). *Filles et garçons face à la formation. Les défis de l'égalité*. Lausanne : Presses Polytechniques et universitaires (Le Savoir Suisse 118).
- Fassa, F. (2016b). Articulation des temporalités et régimes de genre : qui gagne quoi? *SociologieS*, (Octobre), pp.0–14. Available at: <https://sociologies.revues.org/5779>.
- Fassa, F. & Dubois, S., (2012). Etre “prof de gymnase”, c'est quoi? Rapport de recherche sur mandat du DFJC relatif à la profession de maître et maîtresse d'enseignement postobligatoire, Lausanne: Université de Lausanne (Institut d'anthropologie et de sociologie). Disponible sur: <http://www.vd.ch/autorites/departements/dfjc/dgep/bibliotheque/generale>.
- Fassa, F. & Dubois, S., 2017. A l'heure des incertitudes: qui résiste à la démocratisation de l'accès aux études supérieures. *Spirales*, (60), pp.125–137.
- Fassa F. et Dubois S. (sous presse) Les enseignant.e.s de la formation professionnelle initiale (FPI): parcours professionnels et rapports aux savoirs à transmettre? In Perez-Roux T., Deltand M, Duchesne C. & J. Masdonati, *Parcours professionnels, transitions et transformations identitaires : le sujet au coeur des évolutions dans le champ de l'éducation et de la formation*. Presses Universitaires de Marseille (Collection Mutations en Education et en Formation).
- Fazekas, M., & Field, S. (2013). *A skills beyond School. Review of Switzerland - OECD Reviews of Vocation Education and Training*. OCDE.
- Field, S., Hoeckel, K., Kis V. & Kuczera M. (2009a). *Learning for Jobs* OECD Reviews of Vocational Education and Training, Initial report. OECD.
- Field, S., Hoeckel, K. & W. Grubb (2009b). *Learning for Jobs* OECD Evaluation par l'OCDE du système de formation professionnelle – Suisse. OCDE.
- 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.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern-Age*. Great Britain.
- Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris: L'Harmattan.
- Gligorijevic D., & Liverani I. A. (2005). A role for teachers in lifelong guidance and counselling?. In *ETF Yearbook 2005. Teachers And Trainers : Professionals And Stakeholders In The Reform Of Vocational Education And Training* (pp.109-124). Torino: ETF.
- 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.
- Guilley, E., Carvalho Arruda, C., Gauthier, J. A., Gianettoni, L., Gross, D., Joye, D., & Müller, K. (2014). Maçonne ou avocate : rupture ou reproduction sociale. *Une enquête sur les aspirations professionnelles des jeunes en Suisse aujourd'hui*. Genève, Lausanne : SRED, LINES
- Hargreaves Andy, « Four Ages of Professionalism and Professional Learning », *Teachers and Teaching* 602, 2, 2000, p. 51-182.

- Hauser R. M., Warren J. R. (1997), « Socioeconomic Indexes for Occupations: A Review, Update, and Critique », *Sociological Methodology*, 27, p. 177-298.
- Hippach-Schneider, U. (2013). "Work-based learning in Europe – Renewing Traditions" - Background information (pp.1-10), International BIBB Conference on 4-5 December 2013.
- Hirata Helena et Danièle Kergoat, « Rapports sociaux de sexe et psychopathologie du travail », *Travailler*, (37), 2017, p.165–203.
- Imdorf, C., 2013. Le recrutement des apprenti(e)s automobile en Suisse. *Revue française de pédagogie*, 183, pp.59–70.
- 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.
- Joye D., Schuler M., Meier U. (1995), *La Structure sociale de la Suisse. Catégories socioprofessionnelles*, Berne, Office fédéral de la statistique
- Kaufmann, J.- C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Kruger Helga et René Levy, « Linking Life Courses, Work, and the Family : Theorizing a not so Visible Nexus between Women and Men », *Canadian Journal of Sociology*, 26(2), 2001, p.145–166.
- Kriesi, I. et al., 2016. *Rester? s'en aller? recommencer? Fréquence, causes et répercussions des résiliations de contrats d'apprentissage*, Observatoire suisse de la formation professionnelle. Zollikofen: Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP.
- Lagana, F. & Babel, J., 2018. *Parcours de formation dans le degré secondaire II Analyses longitudinales dans le domaine de la formation, édition 2018*, Neuchâtel: OFS.
- Lamamra, N. (2016). *Le genre de l'apprentissage, l'apprentissage du genre : quand les arrêts prématurés révèlent les logiques à l'oeuvre en formation professionnelle initiale*. Zürich : Seismo
- Lang, V. (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation. *Recherche et Formation*, (38), 95–117.
- Laval, C. et al., 2011. *La nouvelle école capitaliste* La Découverte, Paris.
- Leemann R. J., Imdorf C., Gonon P. & Rosenmund M. (2013). Einführung zum Schwerpunktheft. *Revue suisse de sociologie*, 39(2) : 177-185.
- 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.
- Lindlof, T. R., & Taylor, B. C. (2002). *Qualitative Communication Research Methods, 2nd Edition*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lorenzi-Cioldi, Fabio (2009). *Dominants et dominés. Les identités des collections et des agrégats*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

- Lyon, A-C. (2008) Décision 116 de la Cheffe du Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture
https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/cd/fichiers_pdf/Decision_116.pdf
- Maroy C. (2006) Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie* 155, 111-142.
- Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Le cas de la Belgique. *Recherche et Formation*, 57, 23–38.
- Masdonati, J., Lamamra, N., Gay-des-combes, B., & De Puy, J. (2007). Les enjeux identitaires de la formation professionnelle duale en Suisse : un tableau en demi-teinte 1. *Formation Emploi*, 100, 15–28.
- Masschelein, J. (2001). The discourse of the Learning Society and the Loss of childhood. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), pp.1–20.
- Mellouki, M. (2010). *Rapport de recherche - La formation continue des enseignants*. HEP BEJUNE.
- Müller Kucera, K. & Stauffer, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants - Etude thématique nationale de l'OCDE. Rapport de base national suisse*, Coreched, Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation, SRED et CDIP
- Nyström, S. (2008). The Dynamics of Professional Identity Formation: Graduates' Transitions from Higher Education to Working Life. *Vocations and Learning*, 2(1), 1–18.
- OCDE & DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: theoretical and Conceptual Foundations). (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. OCDE.
- OCDE & CERI (Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement) (2007). *Examen du système de recherche et développement en éducation - Suisse*.
- OFFT (Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie) (2009). *Learning for jobs – évaluation par l'OCDE des systèmes de formation professionnelle : comparaison des pays participants*.
- OFFT (Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie) (2012). *L'entrée dans la vie professionnelle. Assortissement de mesures pour la transition vers le degré secondaire II*. Rapport de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.
- OFS (2018). Taux de première certification du degré secondaire II et taux de maturités. *Actualités OFS, Office fédéral de la statistique, Neuchâtel.*, 2015, pp.1–12.
- Payet, J.-P. et al. (2011). L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. *Education et sociétés*, 27(1), pp.23–37
- Pedro, F., Burns, T., Ananiadou, K., & de Navacelle, H. (2009). *Systemic Innovations in VET Systemic Innovations in VET - Evaluation par l'OCDE du système de formation professionnelle - Suisse*. OCDE.
- SEFRI (Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation) (2011). Système dual de la formation professionnelle en Suisse, from <http://www.sbf.admin.ch/berufsbildung/01606/index.html?lang=fr>
- SEFRI (Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation) (2013). *La formation professionnelle en suisse 2013*.
- Sidanus, J. & Pratto, F. (1999). *Social dominance. An Intergroup Theory of Social Hierarchy and Oppression*. In *Social dominance. An Intergroup Theory of Social Hierarchy and Oppression*. USA, Cambridge university press.

- Stadler, B.E., & Nägele, C. (2011). Vocational education and training in Switzerland: Organisation, development and challenges for the future. In M.M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer, & B.E. Stadler (Eds.), *Youth in transition in Switzerland: Results from the TREE panel study* (pp. 18-39). Zürich: Seismo.
- Statistique Vaud (2016). L'orientation des jeunes au terme de la scolarité obligatoire et des filières de transition. *Numéris* Hors série.
- Swim, J. K., Aikin, K. J., Hall, W. S., & Hunter, B. A. (1995). Sexism and racism: Old-fashioned and modern prejudices. *Journal of personality and social psychology*, 68(2), 199-214.
- Tabin J.-P.,(1989). *Formation professionnelle en Suisse. Histoire et actualité*, Lausanne : Réalités sociales
- Tillmann, R., 2010. Une société de classes moyennes ? Le cas de la société suisse contemporaine. *Sociologie*, 2, pp.253–271.
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires.
- Vouillot, F., 2010. L'orientation, le butoir de la mixité. *Revue française de pédagogie*, 171, pp.59–67.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, (17), 9–36.
- Wolter, S. (dir.) (2010). *L'éducation en Suisse. Rapport 2010*. Aarau : Centre suisse de recherche en éducation [CSRE]

