



HAL
open science

L'universitarisation des professeurs dits "d'atelier" en Lycée professionnel.

Jean-Yves Ronflé

► **To cite this version:**

Jean-Yves Ronflé. L'universitarisation des professeurs dits "d'atelier" en Lycée professionnel.. 2018.
hal-01864813

HAL Id: hal-01864813

<https://hal.science/hal-01864813>

Preprint submitted on 30 Aug 2018

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

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

L'universitarisation des professeurs dits "d'atelier" en Lycée professionnel.

The universitarisation of the teachers in workshop of professional High school.

Jean-Yves Ronflé

Lycée des métiers Léonard de Vinci, Éducation Nationale, Blanquefort

Jean-Yves.Ronfle@ac-bordeaux.fr

Résumé :

Les Professeurs de Lycée Professionnel qui enseignent les matières dites "technico-professionnelles" sont minoritaires dans l'enseignement et sont confrontés à une dichotomie particulière entre le niveau formatif, attendu et exigé, et leur parcours professionnel précédent. L'évolution de leur formation dans les ESPÉ, comme dans l'ensemble de l'Europe, semble induire un nouveau rapport entre ces enseignants du secondaire et l'enseignement supérieur qui les reçoit en préparation à leur titularisation. Leur savoir expérientiel se confronte alors à la théorie fondamentale et ouvre un type de démarche réflexive créant un nouveau lien à la croisée du pragmatisme et des perspectives d'évolution. Ils augmentent ainsi leur niveau de professionnalisation d'enseignants.

Mots clés : formation des enseignants, école secondaire, théorie de l'éducation, recherche en éducation.

Abstract :

The vocational High school teachers who teach the so called "technico-professionals" are a minority in the education. They are confronted with a particular dichotomy between the formative level, waited and required, and their previous career. The evolution of their training in school of teachers, as in Europe, seems to lead to a new relationship between these teachers of secondary sector and the higher education system which receives them in preparation for their tenure. Their experiential knowledge confronts them with the fundamental theory and opens a type of reflexive approach creating a new link between pragmatism and perspectives of evolution. They so increase their level of teachers' professionalization.

Keywords : training of the teachers, secondary school, educational theory, educational research.

Dans la vaste famille des Professeurs de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur, on trouve les PLP, ceux des Lycées Professionnels¹. Ils y reçoivent près du tiers des lycéens. Dans ce groupe spécifique et relativement restreint, ceux qui enseignent les matières dites "technico-professionnelles de production"² sont encore minoritaires et sont confrontés à une dichotomie particulière concernant le niveau formatif attendu et exigé au vu de leur parcours professionnel précédent de non enseignant pratiquant une profession productrice (Troger, 2003)³. L'évolution de leur formation dans les ESPÉ en France, comme dans l'ensemble de l'Europe qui se normalise, semble induire un nouveau rapport entre ces enseignants du secondaire, qui sont issus pour la plupart du milieu de la production, et le monde de la recherche de l'enseignement supérieur qui les reçoit pour valider leur préparation à la titularisation. Leur savoir expérientiel se confronte alors à la théorie fondamentale et ouvre un autre type de démarche réflexive. Celle-ci peut passer par la recherche-action ou le regroupement en association afin de créer un nouveau lien à la croisée du pragmatisme et des perspectives d'évolution tout en augmentant le niveau de professionnalisation des enseignants.

Le niveau de formation des PLP

De l'accès au concours découle une formation universitaire dispensée par l'ESPÉ et sous couvert des inspections, relevant maintenant du niveau II, le Master. Certains professeurs stagiaires ont préalablement suivi un cursus CAP et BP (niveaux V et IV, productif) et ont pratiqué longuement le métier (Jellab, 2005/2⁴). D'autres collègues, souvent de la nouvelle génération, possèdent un BTS (niveau III, concepteur) avec parfois une expérience en entreprise. Leurs métiers n'ont pas de diplômes contenant de la pratique au-delà du niveau IV⁵. Passer d'une philosophie d'opérateur efficient, de technicien et de concepteur pratique et productif à celle d'une initiation à la recherche avec une démarche réflexive ne se fait pas sans grandes perturbations. Le changement d'univers est violent. D'autant plus que d'un jour sur l'autre dans la même semaine, le professeur stagiaire passe des deux cotés de la barrière. Il est

¹ Les Professeurs des Lycées Professionnels représentent 7.3% de l'ensemble des enseignants du public et du privé et 12% du secondaire, soit 68012 en 2015, TEF, édition 2016 - Insee Références, p.103

² Les PLP dit de discipline de domaines de production étaient de 14 900 en 2016-2017, soit 21% des PLP ou encore 1,6% des enseignants français. Repères & Références Statistiques enseignements formation recherche. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance 2017, p.289

³ L'auteur souligne déjà en 2003 la nécessité pour les IUFM d'accueillir des publics dont les cursus antérieurs sont très disparates. In Recrutement et formation des Professeurs de Lycées Professionnels

⁴ L'auteur souligne dans son étude des PLP, leurs origines communes avec les élèves et leur propension à vouloir les réconcilier avec l'apprentissage et la forme scolaire.

⁵ Si l'on ne prend en compte le concours "L'un des meilleurs ouvriers de France" reconnu niveau III sous J. Chirac et qui reste anecdotique, leurs métiers d'origine n'ont pas en pratique de niveau supérieur.

enseignant et apprenant sur deux situations extrêmement différentes où sont formulées des injonctions qui peuvent paraître parfois divergentes. Cela en décourage même certains qui vont jusqu'à démissionner après avoir consenti des efforts importants pour se présenter aux épreuves puis à leur affectation, parfois lointaine géographiquement, de stagiaire. L'accompagnement en tant que tuteur de collègues stagiaires étaye hélas ce propos de manière criante et vive. S'il peut être stimulant, le changement de modèle formatif, de champ lexical et de références est rude... Mais il en serait de même pour un universitaire sans pratique qui s'essaierait à la boucherie, à la charpente, etc. La formation continue est ensuite difficilement accessible sur un cursus classique pour ces enseignants en fonction dans le secondaire professionnel. La démarche individuelle est de mise, heureusement souvent soutenue localement par la direction et les collègues sur des aménagements d'emploi du temps, souvent moquée comme étant prétentieuse par d'autres en "salle des profs". Mais l'absence d'encouragement et de reconnaissance institutionnelle des formations, certifications et diplômes acquis après la titularisation est lui aussi significatif. Pour exemple l'obtention d'un 2CA-SH⁶ ou d'un Master MEEF⁷ en dehors de la formation initiale de l'enseignant n'engage aucun changement de son statut ou traitement. De plus, celui qui voudrait effectuer des recherches sans être du sérail serait sans accès aux données des bibliothèques universitaires n'étant pas étudiants ou affilié à un laboratoire. Il lui faudrait être détaché à l'Enseignement Supérieur pour s'engager sur cette voie. Il devrait donc abandonner le statut qui le salarie, pour et sur lequel il compte baser ses observations, ses recherches. Contrairement à d'autres ministères, l'Éducation Nationale semble ne pas avoir en son sein de système favorisant et valorisant la recherche par et pour son propre personnel au prétexte du regroupement avec l'Enseignement Supérieur.

Les PLP et leurs équivalents en Europe

Dans les différents pays de l'union européenne, les acteurs de l'enseignement professionnel secondaire se sont adaptés aux différentes contraintes qui ont accompagné l'installation des systèmes de formation ainsi que leurs différentes réformes et rapports de concertation. La formation plus particulière des PLP liée aux pratiques professionnelles a souvent été traitée en

⁶ Certification complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap qui devient en 2018 le CAPPEI, Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive, le CAPPEI.

⁷ Le master Métiers de l'enseignement, de l'éducation, et de la formation (MEEF) se déroule au sein des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) rattachées aux universités et propose des mentions diverses, Premier et Second degré, Encadrement éducatif et Pratiques et ingénierie de la formation avec différentes options.

"parente pauvre" (Charlot & Figeat, 1985). Leur formation est souvent alignée sur celle des autres enseignants du secondaire supérieur, accordant plus de place aux connaissances théoriques (Brisard & Malet, 2003) et n'ayant que peu de repères sur une didactique liée à la production, ainsi que sur la socialisation des élèves dans le cadre d'un atelier de Lycée Professionnel, ce "lointain petit canton oublié de la sociologie de l'éducation" (Jellab, 2008). La formation des enseignants est alors organisée de diverses manières en Europe⁸, mais elle comprend communément et généralement un volet de formation générale (culture et étude des matières à enseigner, en référence au diplôme obtenu) et un volet professionnel (compétences théoriques et pratiques, stages immergés). Le volet professionnel peut être dispensé soit en même temps que le volet général, c'est le modèle dit "simultané"⁹ avec titre requis de formation supérieure et formation spécifique au métier d'enseignant dès le début du cursus (théorie et pratique combinées au cours de la formation initiale). Soit après celui-ci, c'est le modèle dit "consécutif", utilisé par la France et minoritaire en Europe. Le volet professionnel fait suite à une première qualification de l'enseignement supérieur dans une discipline spécifique, la qualification de l'enseignement est atteinte au terme des études et d'une formation pédagogique qui suit la formation initiale (Lefresne & Fournier, 2016). Les deux modèles présentent avantages et inconvénients. Le débat de méthode porte sur l'ordre d'intervention des temps de formation et d'expérimentation, de réflexivité et de formalisation, de tutorat et/ou d'accompagnement et non sur la nécessité formatrice. Le niveau pré requis à l'entrée en métier semble s'établir en Europe sur un diplôme universitaire de niveau CITE 6 à 7 (de L3 à M2) et celui de qualification finale de la formation initiale n'apporte pas de changement de niveau. Des mesures de soutien (mentor, tuteur, superviseur) à la fonction se mettent en place dans la plupart des pays. D'autre part, nombreux pays organisent les formations soit en université, soit en école spécialisée en formation à l'enseignement. La formation continue est intégrée dans les tâches professionnelles et dans les emplois du temps des enseignants de plus de 20 pays Européens, de 4 à 35 h/an selon les politiques nationales. Enfin, le statut d'emploi varie en Europe selon que ce soit l'état ou les collectivités régionales (fonctionnaires) ou bien l'établissement ou les instances locales (contractuels ou employés) qui procèdent à l'embauche de l'enseignant. De plus, ceux-ci peuvent dépendre de différents ministères. Le cas spécifique des enseignants de pratique professionnelle, équivalents aux PLP Génie industriel ou Génie civil français, est très peu défini et peu pris en compte par les

⁸ L'Europe de l'éducation en chiffre, 2016. DEPP-EEC, MEN et Chiffres clés de l'éducation en Europe, EACEA; Eurydice; Eurostat, Édition 2012, Bruxelles: Eurydice 2012 – 208 p

⁹ Prédominant dans l'UE-28, avec 21 pays.

différentes nations. Dans certains pays le titre est différent de celui des collègues d'enseignement général (EG), et dans d'autres, il est intégré dans un statut plus global. Bien souvent, et parce que ce métier est minoritaire dans le secteur de l'enseignement, il est comme extérieur au système général et fait l'objet d'un positionnement flou des administrations. Dans des pays ne formant pratiquement que par l'apprentissage, il n'y a que peu d'uniformisation des statuts mais des contrats locaux. Tout comme en France dans nombreux CFA¹⁰, un effort de labellisation est fait pour aller vers un modèle de formation qui se situe entre le système simultané et la formation continue sous forme de promotion sociale. Les fiches de poste des formateurs se substituent au référentiel de compétences des enseignants, plus global et marqueur de principes et valeurs.

La formation universitaire des PLP en France

La formation de ces formateurs aux disciplines professionnelles de production, tels que les PLP Génie Industriel en France, est souvent reléguée et peu spécifiée du fait du peu de personnel concerné. Leur avenir est étroitement lié aux évolutions des diplômes et métiers, ainsi qu'aux réformes nationales. Ce métier n'a pour autant aucune raison d'échapper à cette volonté de professionnalisation et celle-ci passe par la formation évidemment. Le statut particulier des PLP fait qu'une grande partie d'entre eux sont issus d'un métier pratiqué précédemment au réel en entreprise et qu'ils ont gardé un lien relationnel avec celles-ci¹¹. Les réformes mises en œuvre en France semblent correspondre à la démarche Européenne. Dorénavant la formation initiale des enseignants s'effectue au sein de l'ESPÉ. Elle permet de re-poser le lien et le temps de distinction entre "l'ancien métier" pratiqué en entreprise et le nouveau métier d'enseignant devant un public de néophytes en évolution. Les particularités de ce corps d'enseignants diffèrent selon les secteurs d'activités. Cependant, des principes, des attitudes et des mises en œuvre sont communs aux métiers d'un secteur plus vaste tel ceux du bâtiment, des métiers du tertiaire, ceux de bouche... Certaines académies ont ainsi développé des Master MEEF Secondaires avec des parcours et des options spécifiques liés à des champs professionnels (par ex. Parcours Génie civil opt. Construction, M2 MEEF PGC). C'est certainement par la prise en compte des spécificités de secteur que pourra se définir alors une didactique disciplinaire des formations pratiques à la production en atelier. Une formation

¹⁰ Les centres de formations d'apprentis forment aux mêmes diplômes en formation initiale par alternance des jeunes sous contrat de travail en entreprises.

¹¹ Vincent Troger, « Une exception française », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 34 | décembre 2003, mis en ligne le 23/11/2011, consulté le 17/10/2012. URL : <http://ries.revues.org/1722>

accompagnée par et pour ces enseignants serait au service de la stratégie française et du projet européen¹² en cours. Dans cette phase de transition et de tentative d'uniformisation occidentale, de nouveaux enjeux apparaissent. Le coût autant que l'employabilité, la lutte contre le chômage autant que celle contre le décrochage scolaire y ont une place prépondérante. Le PLP européen aura semble-t-il son rôle à jouer, créant ainsi ce lien entre l'idéal formatif de l'école républicaine et la réalité active du monde du travail et entrepreneurial en devenir (Veillard, 2017).

"La visée prioritaire est bien de former un « praticien réflexif » capable d'utiliser des savoirs pédagogiques, didactiques, psychologiques et, plus largement, des savoirs issus des sciences humaines et sociales en vue d'analyser des pratiques enseignantes. Priorité, donc, aux liens entre théorie et pratique. Un accent tout particulier est mis sur les grilles de lecture sociologiques qui permettent de cerner les enjeux sociétaux des pratiques quotidiennes, de s'engager de façon réfléchie dans la lutte contre les inégalités sociales et de participer ainsi à la visée démocratique de la réussite du plus grand nombre. En ce sens, la deuxième priorité des programmes proposés est de former un « acteur social » engagé et critique."¹³

La position réflexive du néo-enseignant et ses facultés d'analyse expérientielle

Dans ce moment particulier pour un adulte qu'est la concrétisation d'un changement professionnel, même si la démarche peut sembler paradoxale, le décalage de vécu des enseignants avec le nouveau milieu formatif implique alors d'accompagner son autonomie et de le guider par un accompagnement personnalisé en pratique. La maîtrise du geste enseignant et de la capacité de décision deviennent alors les signes de cette appropriation et de l'acquisition de compétences au-delà de la satisfaction (exprimée ou non). L'accompagnant/formateur/tuteur fait figure de repère, de référent, de médiateur capable d'assurer la consolidation durable des apprentissages (Carré, 2009¹⁴) si une confiance productive est installée et si le mode individuel d'apprentissage est pris en compte malgré l'enseignement de masse. Le respect de l'adulte passe par sa sollicitation réflexive et la construction de son expérience, l'accompagnement à cette analyse et à l'interprétation de ses apprentissages dans l'environnement formatif autant que productif (Zeitler & all., 2012).

¹² "L'Europe a besoin d'enseignant ; la formation des enseignants en Europe" Bruxelles 2008 avec le soutien de la DG UE Éducation et Culture, ETUCE CSEE.

¹³ Quelle formation des enseignants en Belgique francophone ? Léopold PAQUAY, UC de Louvain, Formation et Profession, Avril 2005

¹⁴ Carré définit cette nouvelle posture, expressive d'un rapport au savoir proactif, anticipateur et quasi-existential et la nomme apprenance. Il pose un modèle d'identification des apprentissages selon qu'ils seraient intentionnels, formels et dirigés ou non.

Puisque l'on apprend en travaillant, l'analyse du travail devient un outil d'apprentissage et l'utilisation des situations d'enseignement peut servir de support à ses apprentissages. La rupture occasionnée par le changement d'activités dû à l'alternance permet un retour sur l'expérience vécue dépassant la simple action de production de cours si elle est encadrée et guidée par les formateurs en tant qu'analyse réflexive. Les aller-retours « physiques » entre le concret et l'abstraction, le passage par l'observation, l'exploration et la représentation mentale formalisée donnent sens et construisent de l'apprentissage (Barth, 1987). Mais il n'y a d'alternance finalement et fondamentalement que dans la faculté à faire un lien constructif entre les aspects théoriques (dont ceux abstraits) et les pratiques expérientielles d'activités. La combinaison de théorie et de pratique se nourrissant alternativement dans l'action en situation crée les conditions d'un savoir agir professionnel et crée de nouveaux schèmes¹⁵. La formalisation qui en découle, qu'elle soit écrite, oralisée en explication ou bien traduite en production conforme aux attendus, en est la plus pragmatique expression de l'acquisition en dehors de sa remobilisation active réadaptée (Morandi, 2004).

Le rapport à la recherche, à la formalisation et à la recherche action

Au sein même des "salles des profs", la notion de recherche est sujette au questionnement dubitatif et les moqueries envers les sciences de l'éducation tournent fréquemment autour de l'apprentissage du "pédagol", novlangue qui serait diffusée auprès de la plèbe enseignante par la caste inaccessible des enseignants chercheurs des universités au nom d'un inspectorat dépassé... Dans ce contexte de confrontation interne, ridicule et peu productrice, les querelles corporatistes brouillent l'écoute institutionnelle et requièrent une forte volonté de progression personnelle de la part du postulant. La formalisation par l'écrit d'une démarche réflexive se construit longuement et construit l'étudiant par à-coup autant qu'insidieusement. Parti d'intuitions à confronter aux sciences à découvrir, le choc est frontal pour l'ancien opérateur, parfois rude, très souvent enthousiasmant et vivifiant. Au travers des lectures et des rencontres, on voit s'opérer un glissement dont on ne sait s'il est bien objectif, s'il tient d'une évolution réelle du regard ou bien s'il est juste inspiré par l'ordre des lectures orientées et conseillées. Des concepts apparaissent radicalement dans leur géniale expression. Rencontrer une phrase résumant, en une formulation simple et pesée, un chaos d'idées envahissantes et d'intuitions difficiles à exprimer peut être exaltant. Il faut ensuite retrouver le sol, trier, faire la

¹⁵ Au sens défini par Pastré et al., 2006 : "une totalité dynamique fonctionnelle et une organisation invariante de l'activité" remobilisé en expérience adaptable en situation.

part des choses, remettre en questions, se laisser décevoir parfois par les développements et prendre la route de la réflexivité. Créer plutôt que subir. Passer d'une opinion discutable à une démarche scientifique disputable cette fois ci. La professionnalisation en cours offre alors un remaniement des représentations par une prise de recul autant que par un décentrage du vécu. Le support peut être celui du mémoire de Master aussi bien que celui d'un portfolio ou d'un journal de bord réflexif. Par ailleurs, l'initiation à la recherche, avec ses erreurs et errements est un chemin surprenant à découvrir, remettant en question les représentations séparant l'action de son analyse. Les outils sociologiques peuvent accroître notre compréhension du réel. Il serait alors intéressant de tenter de développer au sein du travail d'enseignant de l'Éducation Nationale, la possibilité de recherche-action au profit de la compréhension de la conception globale de la connaissance autant que des pratiques quotidiennes d'enseignement d'un travail autant manuel qu'intellectuel. Une rencontre (un séminaire, un colloque...) Université/Lycée professionnel serait productrice de sens et un signal fort vers ce progrès.

L'effet de ces formations sur mon regard de praticien.

La remise en jeu de connaissances durant ces formations m'a amené à affiner mon regard et mes postures d'enseignant concernant la compréhension des différences entre les champs de la recherche, de la didactique et de l'enseignement, ainsi que l'évolution de l'institution.

En travaillant sur une redéfinition de la difficulté scolaire et après être passé par l'enseignement adapté en SEGPA¹⁶, mon approche avec les premières années CAP en LP, issus donc de ces classes spécifiques dites à besoin particulier, en a été modifiée. Mes attitudes sont désormais plus axées sur la proximité à l'élève, le relationnel éducatif (Jellab, 2005/1 et 2017) ainsi que sur le repérage et l'adaptation à ses besoins éducatifs particuliers (Kohout-Diaz, 2018). Les documents de cours sont davantage différenciés, les situations mieux ciblées et étayées. Notre relation écarte tacitement nos caractères pour se concentrer sur l'objet d'étude, l'ouvrage. Nous nous dégageons ainsi du jugement discriminant au profit d'un regard de professionnel sur l'objectif de production, les moyens et les compétences à mettre en œuvre pour y parvenir. Par ailleurs, le rapport au corps en action dans l'atelier (Ronflé, 2017) se pose différemment et permet l'utilisation de la métaphore sportive. Cela est entendu par les jeunes comme une approche différente de "l'école" qu'ils rejetaient et leur semble accroché au réel de l'extérieur qui leur sert de référence. Alors, en paraphrasant Parlebas et Dugas (2005) dans leurs travaux au STAPS, il me semble que "*dans une situation*

¹⁶ Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté en collège

d'enseignement, l'intervention du professeur (d'enseignement professionnel en atelier) vise à influencer les conduites motrices des apprenants en vue d'atteindre les objectifs fixés. [...]. Toute mise en œuvre pédagogique et didactique recherche cette influence positive afin de développer l'adaptation et l'efficacité motrice des sujets agissants." Ainsi, le PLP de pratique professionnelle en atelier peut être médiateur et facilitateur de transfert de tout type d'apprentissage et se poser comme réducteur de complexité. Cet ensemble de choix conscients peut permettre de poser une progression qui ancre l'entrée "en métier". Nous recherchons une meilleure efficacité par le biais d'une prise d'identité culturelle choisie et motivée autant que par une approche corporelle située dans l'action de production (que nous tenterons de nommer désormais approche ergo-pédagogique). Une didactique disciplinaire de production en atelier semble alors possible au côté de celle commune et globale aux enseignants du secondaire, au même titre que le référentiel de compétences¹⁷ apporte des précisions selon les corps de métiers. Nous constatons par ces usages dans notre Lycée une diminution des décrochages et un maintien en CAP ainsi qu'une augmentation des poursuites d'étude en 1^{ère} Bac pro après une réussite augmentée aux examens. L'analyse des situations de travail et du geste technique que nous y faisons porte la possibilité d'avoir une approche d'intégration corporelle utilisable en pédagogie qui soit aussi un outil de médiation des apprentissages face à différents types de difficultés et à une hétérogénéité de public. Les enseignants peuvent se saisir de ces enjeux adaptatifs à mettre en œuvre en opérant une approche de réflexivité. Les formations suivies m'ont permis une mise en perspective différente ainsi qu'un nouveau regard croisé et distancié modifiant mes pratiques enseignantes et m'invitant à participer aux avancées en formulant des propositions pédagogiques.

Le possible de la démarche réflexive

"Aujourd'hui les compétences dont doivent être dotés tous les enseignants à l'issue de leur formation sembleraient devoir être au centre des préoccupations des responsables politiques. L'enjeu est de taille car la revalorisation du statut de la profession enseignante en dépend étroitement, de même que l'assurance que les enseignants débutants ne se trouvent pas démunis pour s'intégrer dans la vie professionnelle et pour délivrer un enseignement de qualité." (Concertation sur la refondation de l'école de la République, p 5).

Du constat de l'absence de certains sujets vifs en recherche concernant cette situation d'enseignement avec ce public spécifique est née l'idée de fouiller ce terrain faiblement étudié.

¹⁷ BO n°30 du 25 juillet 2013, Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation.

Du manque d'accès à un encadrement formatif statutaire s'est imposé l'usage du modèle de la recherche-action autonome comme outil d'avancement afin de poser des approches liées au cœur des pratiques de LP et cherchant les liens entre la recherche, la didactique et les pratiques qui pourraient l'étayer. Le test d'efficacité de cette démarche et de ces propos tient dans la possibilité de soumettre ses écrits à un comité de lecture scientifique pour une publication comme celle-ci ou bien une communication en colloque (Ronflé, 2018).

*"Dans un monde qui se transforme, le lycée professionnel peut s'appuyer sur des atouts majeurs : l'expertise, l'engagement des professeurs et le dynamisme pédagogique qui irriguent l'enseignement professionnel français."*¹⁸ (J-M. Blanquer, Ministre de l'éducation Nationale).

Une démarche réflexive individuelle est donc source de projet et de progression personnelle mais aussi une exigence intellectuelle. Sa production peut s'essouffler si elle ne répond pas à une commande et à une échéance, si elle n'est confrontée à la lecture de pairs ou de scientifiques qui suscite la critique ou le rejet. De même elle est risquée scientifiquement et éthiquement si elle n'est encadrée. Elle reste cependant valable si elle est soumise aux instances adéquates et si sa démarche est formalisée en respectant les usages. Elle m'apparaît de même comme une phase transitoire vers une possible poursuite d'étude dont le cadre d'accueil reste à définir si ce n'est à créer. Une autre difficulté dans cette démarche tient donc aux moyens. D'une part, s'inscrire à quelque événement scientifique nécessite la plupart du temps d'être au minimum étudiant (donc inscrit en fac), d'être thésard attaché à un laboratoire ou bien néo-doctorant. La difficulté d'accès aux données et bibliothèques universitaires sans inscription renforce cet aspect. D'autre part, les formations au supérieur ne sont pas accessibles sans aménagements ou détachement partiel de l'emploi au secondaire. C'est donc aussi une vraie question de formation continue des enseignants qui se pose et demande une innovation. C'est aussi pourquoi la possibilité d'un regroupement en association d'étudiants issus du Master MEEF parcours ingénierie de formation, en formation continue, de l'Espé d'Aquitaine est en cours autour du thème de la réflexivité comme outil de progression professionnelle. Les réformes annoncées laissent entrevoir des possibilités qui ne sauraient être mise en œuvre sans lever ses obstacles de base et rendre perméables les accès en permettant des passerelles formatives. Pour s'adapter aux défis à venir et répondre favorablement aux nouvelles données, les responsables politiques réaffirment le besoin de rehausser le niveau de formation des PLP en augmentant leur professionnalisation. Que ce soit pour accueillir les publics à besoins

¹⁸ Dossier de présentation "Transformer le lycée professionnel : former les talents aux métiers de demain", mai 2018, en ligne, http://cache.media.education.gouv.fr/file/05_-_Mai/55/7/2018_DP_voiePro_bdef_953557.pdf

éducatifs particuliers, produire les formations aux métiers à venir, développer les nouvelles compétences ou plus simplement résoudre les confrontations du métier d'enseignant aux problèmes quotidiens, l'enjeu est grand et tirera le métier vers le haut.

Bibliographie

- BARTH B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.
- BRISARD E. & MALET R. (2003). « La formation professionnelle des enseignants en France et au Royaume-Uni: dispositifs d'alternance et modèles de formation ». *Revue française de pédagogie*, n°144, p. 57-68.
- CHARLOT B. & FIGEAT M. (1987). « Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984 ». *Revue française de pédagogie*, volume 78, pp. 109-110.
- JELLAB A. (2005/1). « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques: entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves ». *Revue française de sociologie*, n°46(2), pp. 295-323.
- JELLAB A. (2005/2). « Les «nouveaux enseignants» de lycée professionnel: un rapport «contrarié» au métier? » *L'Homme et la société*, n°2, pp. 147-165.
- JELLAB A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- JELLAB A. (2017). *Enseigner et étudier en lycée professionnel aujourd'hui: éclairage sociologique pour une pédagogie réussie*. Paris : Editions L'Harmattan.
- KOHOUT-DIAZ M. (2018). *L'éducation inclusive: Un processus en cours*. Toulouse : ERES.
- LEFRESNE F. & FOURNIER Y. (2016). *L'Europe de l'éducation en chiffres. Edition 2016*. En ligne : http://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/68933/1/depp_Europe_2016.pdf
- MORANDI F. (2004). « Pragmatisme et pratiques en éducation », *Éduquer*. En ligne (2008), <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/318> (consulté le 4 avril 2015).
- PARLEBAS P. & DUGAS É. (2005). « Le transfert d'apprentissage dans les activités physiques et sportives », *Carrefours de l'éducation* n° 20, p. 27-43.
- PASTRÉ P., MAYEN P. & VERGNAUD G. (2006). « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n°154, pp.145-198 .En ligne : <http://rfp.revues.org/157> (consulté le 20 octobre 2014).
- RONFLÉ, J.-Y. (2017). «Le CAP, un outil de remédiation sociale ». *Cahiers Pédagogiques*, Vol. 72, n°540, p. 31-32.
- RONFLÉ, J.-Y. (2018), D.U. Colloque SFERE Provence, p.74. En ligne, https://sfere2018.sciencesconf.org/data/pages/SFERE_HD_2018_OK.pdf
- TROGER V. (2003). « Recrutement et formation des professeurs de lycées professionnels: propositions pour assurer le renouvellement des personnels dans les disciplines professionnelles». En ligne: [http://www. Education. Gouv. Fr/](http://www.Education.Gouv.Fr/) (consulté le 10 février 2009).
- VEILLARD L. (2017). *La formation professionnelle initiale*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- ZEITLER, A., GUERIN, J. & BARBIER, J.-M., « La construction de l'expérience », *recherche et formation*. En ligne (2012) : <http://rechercheformation.revues.org/1806> (consulté le 08 avril 2013)