



HAL
open science

L'identité des professeurs de lycée professionnel en France dans le contexte éducatif européen

Karim Boutchich

► **To cite this version:**

Karim Boutchich. L'identité des professeurs de lycée professionnel en France dans le contexte éducatif européen. 2024. hal-04531540

HAL Id: hal-04531540

<https://hal.science/hal-04531540>

Preprint submitted on 3 Apr 2024

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.

Karim Boutchich

Docteur en sciences de l'éducation

Chercheur au CERLIS

Université Paris Sorbonne

L'identité des professeurs de lycée professionnel en France dans le contexte éducatif européen

Ainsi que le montrent Ulrich Beck et Edgar Grande, « l'Europe est aujourd'hui la dernière utopie politiquement active qui n'est toujours pas reconnue car elle continue à être perçue dans ce cadre archaïque qu'est l'horizon national »¹. Qu'en est-il dans le cadre de l'enseignement professionnel français qui, depuis quelques décennies, est encouragé par la Commission européenne à s'ouvrir sur l'Europe ? Comment cette Europe est-elle accueillie par les professeurs de lycée professionnel en France ? Quelles sont les implications de cette évolution sur l'identité de ces enseignants ? L'objet de cet article est de tenter de répondre à ces questions en abordant la question de l'identité comme « l'expression individuelle des mondes subjectifs qui sont à la fois des mondes vécus et des mondes exprimés, donc saisissables empiriquement » (Demazière et Dubar, 1997)².

Un premier temps est consacré à l'enquête de terrain visant à établir des « portraits sociologiques » (Lahire, 2002)³, à partir d'indicateurs sur le processus identitaire relationnel (Sainsaulieu, 1977)⁴, autour du projet Erasmus. Dans un second temps, l'enjeu est d'appréhender le lien entre les orientations européennes et les hypothétiques changements qu'elles impliquent en matière d'identité professionnelle des enseignants.

Cette étude s'appuie sur des entretiens menés auprès de professeurs de lycée professionnel. On peut d'ores et déjà présenter une des spécificités de ce corps enseignant divisé en deux catégories : le professeur d'enseignement général et le professeur d'enseignement technique. Chacune de ces catégories dispose de caractéristiques sociologiques qui lui sont propres concernant les statuts, la formation initiale, la proximité avec la culture scolaire et avec le monde de l'entreprise. Deux profils sociologiques se distinguent, les professeurs d'enseignement général, dotés d'un diplôme universitaire de niveau « Master » et les professeurs d'enseignement technique, aux parcours antérieurs divers et variés, titulaires d'un CAP, d'un BAC PRO, voire d'un BTS. Les questions posées dans les entretiens visent à comprendre et à expliquer le rapport qu'entretiennent les uns et les autres avec l'Europe. C'est autour du projet Erasmus que les entretiens sont organisés.

Les variables sociologiques utilisées pour ce travail sont ce que Sainsaulieu nomme le champ d'investissement, les normes de comportement relationnel, les valeurs issues du travail, la relation entre les produits culturels du travail organisé et les catégories professionnelles, les positions et stratégies identitaires. Autrement dit, les entretiens sont orientés vers la recherche de compréhension des manières dont les enseignants s'impliquent dans le projet Erasmus, le type de relations avec les collègues que cela implique, les enjeux et l'intérêt de cette participation, les changements dans le rapport au métier d'enseignant que celle-ci induit, les éventuelles redéfinitions et recompositions identitaires. J'ai cherché à savoir, au cours des entretiens, si l'implication du professeur dans un projet Erasmus modifiait ses relations de travail et les formes de sociabilités, si elle entraînait des modifications de positionnements ou de statuts, si elle était créatrice d'innovation pédagogique ou, au contraire, d'inhibition, tout en abordant les questions de démocratie au sein de l'établissement, de l'expertise disciplinaire et du travail en équipe. Les personnes interrogées appartenaient à des catégories sociologiques

¹ Beck, U., Grande, E. (2007). *Pour un empire européen*. Flammarion.

² Demazière, D., Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Paris, Nathan, réédition Presses de l'Université de Laval, 2004.

³ Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques*. Paris. Nathan.

⁴ Sainsaulieu, R. (1997). *L'identité au travail*. Paris. Presses de la Fondation Nationale des Sciences politiques, 2^{ème} éd., 1985.

diverses : les entretiens ont concerné des femmes, des hommes, de jeunes enseignants, des professeurs chevronnés, en cherchant un équilibre numérique entre le nombre de professeurs d'enseignement général et le nombre de professeurs d'enseignement technique interrogés. Les résultats de cette enquête sont expliqués au fil des sous-parties suivantes.

Réalisation du projet européen et sentiment d'une valorisation du métier d'enseignant

Les résultats de cette enquête mettent en évidence l'existence de convergences et de divergences entre les personnes interrogées qui s'expliquent parfois, pas tout le temps, par la catégorie sociologique d'appartenance. La variable qui m'a semblée exercer la plus grande influence sur les réponses données est la catégorie professionnelle à laquelle appartient l'enseignant interrogé. Au-delà de l'âge, du genre ou de l'ancienneté, c'est la division enseignante en lycée professionnel en deux sous-catégories, professeurs d'enseignement général d'une part, professeurs d'enseignement technique d'autre part, qui joue le rôle le plus déterminant dans le processus identitaire à l'oeuvre dans l'implication du projet Erasmus.

Avec toute la prudence qui s'impose, puisque ce travail de recherche ne s'appuie pas sur des données statistiques mais sur une enquête empirique, je peux néanmoins observer, à la lumière des entretiens, que les professeurs d'enseignement technique sont davantage impliqués que les professeurs d'enseignement général, dans les projets européens. À noter que dans les établissements, comparativement à l'effectif global enseignant, les professeurs impliqués dans les projets européens sont en petit nombre. Ce constat ne signifie pas que le projet européen n'ait pas d'incidence sur l'ensemble des enseignants d'un établissement. Au contraire, Erasmus, organisé par de petites équipes pédagogiques, a des retombées importantes en matière d'organisation et de visibilité de l'offre de formation destinée à faire acquérir aux élèves une culture européenne, voire une citoyenneté européenne et un sentiment d'appartenance à l'Europe. Ces éléments sont des arguments exprimés par les enseignants pour faire la « promotion » d'Erasmus et légitimer ainsi leurs actions pédagogiques.

Cette quête de légitimité s'est ressentie, notamment chez les professeurs d'enseignement technique, qui, lorsque je les interroge, expriment, pour la plupart, un désir de faire comme les collègues de l'enseignement général. Erasmus apparaît parfois comme un vecteur de légitimation scolaire chez l'enseignant qui n'a pas poursuivi ses études dans l'enseignement supérieur. Cette recherche de reconnaissance est d'autant plus perceptible chez les professeurs de CAP qui ont parfois un diplôme de niveau inférieur à certains des élèves de BAC PRO. C'est le cas de cette enseignante de commerce, titulaire d'un CAP, qui s'implique activement dans le projet Erasmus parce que, m'a-t-elle dit, « *partir en voyage avec des élèves de BAC PRO, je trouve que c'est intéressant, ça me permet de discuter avec eux, de leurs programmes, de discuter avec leur professeur d'anglais* ».

La réalisation d'un projet européen permet à l'enseignant de se réaliser, d'infléchir son identité en déplaçant les frontières statutaires et disciplinaires. Le professeur quitte momentanément sa classe, le temps du projet, pour travailler autrement, avec d'autres collègues. L'interdisciplinarité est vécue, par les professeurs de l'enseignement technique, comme une promotion, un moyen de collaborer avec des professeurs d'enseignement général. Ce sentiment est vraisemblablement lié à la place qu'accorde notre institution scolaire au savoir, à

l'intelligence conceptuelle. La technique tend à être dévalorisée, y compris par les professeurs d'enseignement technique, usant de stratégies pour intellectualiser leur formation, espérant ainsi valoriser leur image aux yeux de leurs collègues des matières générales et de la hiérarchie. Certains enseignants de matières techniques obtiennent une certification que l'on accorde aux professeurs non linguistiques afin de leur permettre d'enseigner leur discipline en langue étrangère. Le professeur d'anglais, habituellement impliqué d'office dans les projets européens, ne dispose plus, aussi facilement qu'auparavant, de cet avantage : il est même parfois en concurrence avec d'autres enseignants pour obtenir le statut de référent européen de l'établissement, par exemple.

Organisation du projet européen et recomposition du collectif enseignant

L'Europe à l'école s'accompagne d'un certain nombre de modifications organisationnelles et de reconfigurations des équipes pédagogiques qui, traditionnellement, s'organisent dans les limites de leurs missions d'enseignement en classe et leurs actions sont habituellement circonscrites dans des champs disciplinaires délimités par les programmes. Dans le cadre des projets européens, ces frontières disciplinaires s'assouplissent, créant des vases communicants entre les enseignants invités à redessiner, à redéfinir et à reconstituer des équipes de travail.

De ce fait, les identités professionnelles évoluent à mesure que les écoles s'ouvrent à l'international. L'enseignant, qui définissait son métier comme étant une activité exclusivement orientée vers la mission d'enseignement en classe, accorde volontiers, à son initiative, une place à la redéfinition du métier d'enseignant en même temps qu'il se redéfinit lui-même. Son implication dans le projet Erasmus l'invite à se détourner de l'individualisme pour devenir un enseignant coopératif, sachant faire preuve d'adaptation et d'intégration dans un groupe de travail en perpétuelle définition, en devenir, sachant que c'est au professeur et au collectif enseignant dans lequel il s'intègre, et non à l'institution, que revient la charge de penser, d'élaborer et de mettre en œuvre le projet européen. De nouvelles formes de sociabilités se créent dans cet univers polymorphe.

Les identités, loin d'être exclusivement modelées par les normes institutionnelles, sont redéfinies, en partie, au gré des caractéristiques sociologiques de l'enseignant et de son aptitude à prendre plus ou moins de distance par rapport à la discipline qu'il enseigne. D'autres facteurs interviennent dans la redéfinition du processus identitaire relationnel : l'aspiration à travailler en groupe, à s'impliquer dans des tâches nouvelles, à s'investir personnellement au service d'un projet commun, à se former et la capacité du collectif à intégrer, à distribuer les rôles, à faire connaître son travail, à communiquer ses actions et à entrer en partenariat avec les instances académiques en charge des relations européennes et internationales. Face à ces attentes, le sens du métier d'enseignant est amené à être réorienté sous l'effet des relations socioprofessionnelles nouvelles qu'engendre l'implication d'un professeur dans un projet européen. Le choix d'adhérer ou non à ce projet, déterminé par l'enseignant, est déterminant dans la redéfinition identitaire de tout le groupe dans lequel il s'inscrit. Il suffit d'une indétermination, d'une hésitation, d'une insuffisante implication de chacun dans le groupe de travail pour que l'ensemble du projet se traduise par une expérience collective négative.

Contrairement à l'enseignement disciplinaire en classe, qui fait porter la responsabilité de la réussite des leçons au professeur, Erasmus engage une responsabilité collective dans laquelle chaque participant a un rôle précis et déterminant à jouer. Du référent européen, qui constitue une force de proposition pédagogique, à l'accompagnateur de voyages, en passant par le professeur de langues étrangères, le projet européen revêt un caractère hétéroclite, nécessitant de la part de tout intervenant, d'être polyvalent et de se définir comme un « homme pluriel » (Lahire, 2016)⁵. Cette pluralité du « soi enseignant » confère une dimension particulière à l'acte d'enseigner puisqu'il s'agit, pour un professeur, de transmettre un savoir élaboré par un collectif, mais en son nom. Il est presque question d'un dédoublement de personnalité lorsqu'il s'agit, pour cette enseignante de couture interrogée, d'expliquer son malaise quant à son illégitimité ressentie à enseigner sa matière en anglais alors que l'établissement dispose d'une enseignante d'anglais mais que cette dernière, faute de temps, a préféré s'investir dans un autre projet. « *J'ai passé la certification pour enseigner ma matière en anglais parce que j'aime cette langue ; j'ai plaisir à enseigner la couture en anglais ; mais je sais aussi que je ne suis pas très à l'aise face aux élèves qui savent que je ne suis pas enseignante d'anglais ; il m'arrive d'avoir l'impression d'être un peu enseignante de couture et un peu enseignante d'anglais ; parfois, je me dis que je suis une enseignante de couture mais qui enseigne un peu l'anglais ; en fait, je me cherche ; c'est une situation un peu compliquée, mais très intéressante à vivre* ».

Cet entretien m'a fait prendre conscience de quelques effets psychosociologiques qu'entraîne le « 2 en 1 » pédagogique, soit un professeur qui enseigne deux matières différentes. Mais au-delà de ces considérations individuelles, cette modalité plurielle d'enseignement entraîne des conséquences sur le travail en équipe et sur le sens collectif qu'attribuent les professeurs à leur mission d'enseignement. Pour la plupart des enseignants interrogés, la dérive de ce procédé consistant à attribuer à un enseignant plusieurs fonctions, est de brouiller les frontières disciplinaires et de considérer que les professeurs sont interchangeable, susceptibles de remplacer à loisir un collègue d'une autre discipline, sans pour autant en avoir la légitimité. Les entretiens mettent en évidence que les enseignants s'impliquent dans les projets européens, considérant qu'ils présentent un intérêt éducatif, mais ne sont pas tous prêts à s'investir avec la même intensité, certains émettant des réserves liées à la crainte de s'éloigner du métier d'enseignant, tel qu'ils se l'imaginent, sous la forme d'un face-à-face professeur/élèves centré sur l'enseignement d'une discipline scolaire.

Derrière cet argument d'ordre éthique, se profile l'attachement des enseignants à leurs statuts dont les contours délimitent leurs missions respectives, esquissant ainsi une attribution partagée des rôles de chacun, ressentie comme nécessaire pour assurer le bon fonctionnement du collectif et la cohésion des groupes de travail. Les préoccupations individuelles rejoignent celles du collectif, les uns et les autres souhaitant travailler en équipe pour valoriser les projets européens, en même temps qu'ils aspirent à se valoriser individuellement, mais tout en étant attachés au partage équilibré du travail. Ces aspirations individuelles et collectives, induisant une multiplicité des tâches, complexifiant la mission d'enseignement, impose une redéfinition de l'organisation collective, impliquant, de ce fait, des (re)négociations permanentes pour savoir « qui fait quoi ? ». La mise en place d'un projet européen dans l'établissement invite la communauté éducative à instituer un organigramme, pour répartir les rôles de chacun.

⁵ Lahire, B. (2016). « L'homme pluriel. La sociologie à l'épreuve de l'individu ». *Identité(s)*.

Mes observations au cours de l'enquête montrent que la question de la démocratie est vive, et qu'elle l'est d'autant plus lorsqu'il s'agit de désigner un responsable de projet à qui l'on confie la mission de décider et d'attribuer telle ou telle mission à tel ou tel collègue. Cette forme de démocratie participative, (re)négociée sans cesse, participe à l'élaboration du processus identitaire relationnel de chacun des participants qui, en fonction de la place qui lui est attribuée, manifesterà ou non, d'une manière ou d'une autre, sa désapprobation.

L'accès au pouvoir est déterminant dans ce type de projet qui nécessite une hiérarchisation des tâches et une division verticale du travail. La motivation et l'investissement consentis dans le projet dépendent du sentiment de l'enseignant d'être reconnu à sa « juste valeur ». Un désajustement entre la mission attribuée et l'aspiration de l'enseignant suffit à démotiver celui-ci, voire à se retirer du projet. C'est le cas d'une enseignante interrogée, qui m'a fait part de sa désillusion parce qu'elle s'est portée candidate pour être « référente Erasmus » sans obtenir satisfaction. Elle a exprimé son intention de quitter le projet, au motif que les modes de désignation n'étaient pas suffisamment transparents.

C'est à mots couverts qu'elle a remis en cause, lors de l'entretien, la démocratie. « *La référente Erasmus a été désignée sans que personne ne soit au courant ; on ne sait pas sur quels critères elle a été choisie ; je ne mets pas en cause la personne, je la connais, c'est, pour moi, une bonne enseignante ; mais je pense qu'il est important de faire des élections et de tenir compte de toutes les candidatures avant de désigner un enseignant référent ; c'est important pour instaurer un climat de confiance entre les collègues* ». Ici, le projet Erasmus, vécu sous le signe de l'injustice, conduit à une forme d'individualisme, l'enseignante initialement impliquée dans ce projet, s'isole, se met en retrait. Les relations interpersonnelles, induites par la réalisation collective du projet européen, (re)définissent « le processus biographique (identité pour soi) et le processus relationnel (identités pour autrui) » (Dubar, 2022)⁶.

Européanisation de l'offre de formation et singularité des portraits sociologiques

L'eupéanisation de l'offre de formation se caractérise, au lycée professionnel, par la mise en place de dispositifs comme les sections européennes ou les voyages en Europe proposés aux élèves et apprentis de l'établissement, dans le cadre des programmes d'enseignement, de formation et d'éducation. Ces dispositifs sont présentés par le ministère de l'Éducation nationale comme des programmes visant, pour la section européenne, à permettre aux bénéficiaires d'approfondir leur maîtrise d'une langue vivante étrangère et, pour les voyages en Europe, à donner aux élèves, apprentis et personnels d'enseignement, la possibilité de séjourner à l'étranger pour renforcer leurs compétences et accroître leur employabilité.

Ces attentes institutionnelles modifient celles qui demeurent habituellement à l'école, c'est-à-dire que l'on attend, traditionnellement, que l'enseignant transmette les connaissances et savoirs prédéfinis dans un programme disciplinaire. Cette extension de la notion de programme, qui dépasse le cadre strict de la discipline d'enseignement, invite l'enseignant à repenser son enseignement. Les changements induits par cette évolution sont multiples : l'espace/temps,

⁶ Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Réédition en 2022. Armand Colin.

l'enseignant est invité, en voyage, à enseigner autrement, à l'extérieur de l'établissement ; le rapport au savoir évolue, les enseignements qu'offre un voyage relèvent davantage du savoir informel que du savoir prescrit ; la relation entre les enseignants est redéfinie, le professeur étant amené à travailler en interdisciplinarité pour organiser les voyages ou pour élaborer des contenus d'enseignement et de formation en section européenne, nécessitant une collaboration entre les professeurs de langues, d'histoire, de géographie et parfois d'autres enseignants intéressés. Les modifications de contenus d'enseignement qu'engendre l'eupéanisation de l'offre de formation affecte le sens du métier tel qu'il est perçu par l'enseignant.

La perte de sens est ressentie, parfois, lorsque l'enseignant est contraint d'enseigner une discipline autre que celle pour laquelle il a été formé, en formation initiale, et qui lui semble être sa raison d'être enseignant. Dans l'enquête, ce ressenti a été manifeste, lors des entretiens, pour un professeur d'une discipline non linguistique qui a enseigné une langue étrangère, le temps du projet européen.

Dans un contexte de valorisation de la bi-disciplinarité, l'institution scolaire encourage les enseignants à enseigner deux disciplines, dont une ne relève pas, initialement, de leur compétence. Ces enseignants ont ainsi tendance à se former sur le tas, tout en sous-estimant les effets de cette bi-disciplinarité sur l'identité professionnelle. La bivalence disciplinaire semble s'accompagner d'une bipolarisation identitaire, comme en témoigne cet enseignant : « *Mon métier est d'enseigner le français ; on m'a proposé d'enseigner l'anglais dans le cadre de la section européenne ; ayant une maîtrise suffisante de l'anglais, j'ai accepté ; les cours se passent bien et les élèves semblent être satisfaits de mon enseignement ; mais, après un certain temps, j'ai eu le sentiment de m'éloigner de ma discipline, le français ; j'ai eu le sentiment de n'être ni vraiment prof de français, ni vraiment prof d'anglais ; j'ai même eu l'impression de prendre des distances avec mon métier ; en fait, j'ai eu la désagréable sensation de ne plus enseigner, mais d'animer, de bricoler, un peu de français, un peu d'anglais* ».

Cette dualité biographique s'accompagne d'une diversification des profils sociologiques chez les enseignants du lycée professionnel partagés, au regard de l'analyse des entretiens, entre trois logiques disciplinaire, interdisciplinaire et de polyvalence. La première logique renvoie à l'enseignant, qui, face à l'eupéanisation de l'offre de formation, se « réfugie » dans sa discipline, se définissant comme un spécialiste ; la seconde logique, à dominante interdisciplinaire, concerne l'enseignant enclin à travailler en équipe, à s'investir dans des projets européens à condition, toutefois, d'établir un lien entre la culture européenne et la discipline qu'il enseigne : il s'agit notamment des professeurs de langues étrangères, d'histoire et de géographie ; la troisième logique, celle de la polyvalence, est investie par les enseignants qui souhaitent s'ouvrir à l'international, sortir d'une routine disciplinaire, partager des expériences avec les élèves en voyage à l'étranger : ces professeurs, qui ne réduisent pas leur activité professionnelle à l'enseignement, occupent des fonctions d'animateurs et/ou de concepteurs de projets et s'apparentent à l'image d'un homme « pluriel » (Lahire, 2016).

La synthèse de ces trois portraits sociologiques confère à l'identité enseignante un caractère polymorphe dans un contexte éducatif encourageant les établissements à s'ouvrir sur l'Europe. Intéressons-nous désormais à l'échelon territorial étatique qui joue un rôle prédominant dans l'eupéanisation des écoles et ses implications identitaires.

De l'Europe à l'établissement scolaire en passant par le système national d'éducation

Il s'agit ici d'interroger le lien entre l'identité des enseignants et celle du système national d'éducation. Ces deux identités ont comme point commun d'évoluer. J'ai montré ci-dessus que l'identité enseignante a évolué sous l'influence de l'eupéanisation des établissements scolaires enclins à s'ouvrir sur l'Europe, sa culture et ses projets éducatifs.

Cette évolution, qui n'est pas exclusivement liée à l'effet établissement, s'enracine dans le système national d'éducation qui, lui-même, est amené à évoluer au gré des relations internationales. L'identité même du modèle français d'éducation évolue au contact des orientations européennes. Comment s'opèrent ces mutations à l'échelle (inter)nationale ? Quelles sont les implications de l'Europe dans les évolutions du modèle français d'éducation ?

Comment s'opèrent ces mutations à l'échelle (inter)nationale ?

Ainsi que le montre Éric Verdier, « En Europe, le dernier quart de siècle a été propice à une hybridation croissante des dispositifs nationaux de formation professionnelle en raison notamment de la tendance à l'œuvre, dans certains pays, à importer des pratiques et des dispositifs censés avoir bien fonctionné dans d'autres »⁷.

À partir de la méthode ouverte de coordination, dispositif européen visant à mettre en synergie les pratiques mises en place dans les différents États de l'Union européenne, se (re)définissent les systèmes nationaux d'éducation et de formation. L'identité de ces derniers évoluent ainsi au gré de ces modes de coopération, encourageant les échanges et invitant les États à internationaliser l'éducation et la formation.

C'est autour d'objectifs communs, définissant les orientations européennes en matière d'éducation et de formation, que les modèles nationaux se (re)modélisent, invités à se distancier de leurs spécificités historiques, nationales et sociétales.

Certes, l'Europe n'efface pas l'identité des systèmes nationaux d'éducation et de formation, se distinguant les uns et les autres par des conceptions sociopolitiques et modes de régulation qui diffèrent profondément (Verdier, 2008)⁸.

Pour autant, et tout en tenant compte des spécificités sociétales, elle dispose d'un fort pouvoir de conviction, instituant, par le biais des benchmarks, une compétition entre États et une « canalisation procédurale et normative de la diversité des pratiques » (Verdier, 2008).

⁷ Verdier, É. (2017). « Comment rendre compte des changements qui affectent les systèmes nationaux de formation tout au long de la vie ? Entre cohérences structurelles et hybridation ». *Éducation permanente*.

⁸ Verdier, É. (2008). « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution ». *Sociologie et Sociétés*.

Quelles sont les implications de l'Europe dans les évolutions du modèle français d'éducation ?

Sur un fond de critiques adressées à l'exception française que constitue la scolarisation de la formation professionnelle initiale en France (Troger, 2003)⁹, lui reprochant d'être éloignée des exigences du marché international du travail, des mesures et initiatives seront prises par l'État français pour accélérer le processus d'eupéanisation des lycées professionnels. À ce titre, le ministère de l'Éducation nationale promeut, depuis le début des années 2000, les projets et actions européennes¹⁰ visant à favoriser les mobilités¹¹ dans l'espace européen.

L'évolution de cette offre de formation, résolument orientée vers l'international, s'accompagne d'une remise en question des modes de gouvernance dans les établissements scolaires. Alors que l'enseignement est conçu traditionnellement en France dans sa forme classique, en classe, les professeurs face aux élèves, il ouvre désormais ses portes à l'international, ce qui suppose une redéfinition des missions des personnels de direction et des projets d'établissements. On observe une reconfiguration des lycées professionnels. Initialement, depuis sa création en 1944 cet établissement se situe à l'interface d'une logique scolaire et d'une logique professionnelle mais, à partir des années 2000, sous l'influence des orientations européennes, il intègre des modes de pratiques et de fonctionnement inspirés, d'une part, de l'ordo-libéralisme, courant économique d'après-guerre né en Allemagne, visant à réduire les déficits publics au niveau étatique et à inciter les entités décentralisées (régionales, locales et privés) à investir dans l'éducation et, d'autre part, du management d'inspiration anglo-saxonne (Boutchich, 2018)¹².

L'Europe et la (re)valorisation de l'image du lycée professionnel et de ses enseignants

La question de la (dé)valorisation du lycée professionnel s'est posée très tôt dans l'histoire de cet établissement au regard de sa comparaison avec le lycée général, le premier destiné à accueillir les élèves en difficultés (Jellab, 2001)¹³, le second prédestiné à former l'élite du pays. « Mise en place à l'origine pour parfaire les compétences des jeunes ouvriers, la formation professionnelle a souffert par la suite d'une dévalorisation qui peine à être enrayée par les réformes qui se sont succédé » (Troger, 2024)¹⁴. Cependant, l'image du lycée professionnel et la valorisation qui en dépend n'est pas exclusivement liée au public qu'il accueille.

En effet, les enseignants jouent un rôle relativement déterminant dans la manière dont ils présentent et donnent à voir leurs missions. À cet égard, les représentations enseignantes sont multiples, certains enseignants se considérant comme des formateurs à l'emploi, d'autres

⁹ Troger, V. (2003). « Une exception française. La scolarisation de la formation professionnelle initiale ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*.

¹⁰ Ministère de l'éducation nationale (MEN). 2013, « Actions européennes ».

¹¹ Ministère de l'éducation nationale (MEN). 2003, « Convention type concernant les périodes de formation en milieu professionnel à l'étranger des élèves en formation professionnelle de niveaux V et IV ».

¹² Boutchich, K. (2018). « Le lycée professionnel en France à l'épreuve de la politique européenne d'éducation et de formation ». *Thèse de doctorat*.

¹³ Jellab, A. (2001). « Les élèves de LP à l'épreuve des savoirs : une articulation entre l'histoire biographique et le contexte scolaire ». *Carrefour de l'Éducation*.

¹⁴ Troger, V. (2024). « La difficile revalorisation de l'enseignement professionnel ». *Cahiers français*.

comme des éducateurs voués à « lutter contre l'échec scolaire et à mobiliser les élèves » (Jellab, 2005)¹⁵. Derrière ces intentions éducatives peuvent se profiler des attitudes enseignantes moins valorisantes pour l'image de l'enseignement professionnel. Apparaissent, sous couvert de revendications syndicales pour l'amélioration des services publics d'éducation, des postures idéologiques, des conflits d'intérêts et des « guerres de périmètres » (Verdier, 2016)¹⁶. Ce constat met en exergue l'idée que l'image de l'enseignement professionnel est déterminée par de multiples facteurs. La question qui me préoccupe désormais est d'étudier le lien entre les orientations européennes et la (re)valorisation de l'enseignement professionnel.

L'Europe valorise-t-elle l'image du lycée professionnel et de ses enseignants ?

Au regard des propos tenus par les enseignants interrogés dans mon enquête de terrain, la réponse est affirmative. Les professeurs de lycée professionnel semblent, dans une certaine mesure, séduits par les projets européens, comme en témoigne la volonté des enseignants à être impliqués dans les projets Erasmus. Quant à l'adhésion aux orientations européennes, la réponse est un peu plus nuancée. Celles-ci sont, soit méconnues par les enseignants, soit interprétées avec prudence, voire avec défiance, lorsqu'elles sont suspectées d'être au service du marché et au détriment de la communauté éducative. Mais, au-delà de ces réticences, rares sont les enseignants qui vont à l'encontre de l'Europe et de ses propositions parce qu'elle est perçue comme un vecteur de (re)valorisation de l'enseignement professionnel. L'argument souvent entendu, lors des entretiens auprès des enseignants, est le suivant : « *Le lycée professionnel, les enseignants et les élèves sont déconsidérés (...) Les voyages, les stages à l'étranger et la familiarisation avec la langue anglaise permettent de faire la promotion de l'établissement, de montrer que le lycée professionnel s'ouvre sur le monde, que nos élèves peuvent accéder à la culture européenne...* ».

À contrario, lorsque sont abordés les questions relatives aux objectifs de l'Europe en matière d'éducation et de formation, les avis sont plus partagés. Promus par l'Europe, l'éducation tout au long de la vie, l'apprentissage sous statut scolaire, l'insertion professionnelle, le rapprochement de l'éducation à l'économie, les partenariats publics/privés, l'employabilité, l'approche par compétences sont autant d'intentions qui peuvent aussi bien crispier les enseignants que les enjouer. En effet, mon enquête de terrain met en évidence le fait que, selon les profils sociologiques, certains enseignants sont plus enclins que d'autres à s'ouvrir, non seulement à l'international mais également à l'autre. On observe encore des enseignants très attachés au modèle académique classique, hostiles à toute forme d'ouverture et réticents à l'idée d'accueillir, de prendre en charge et d'accompagner, au sein du lycée professionnel, tous les élèves, quels qu'ils soient, apprentis, jeunes, adultes, à besoins éducatifs particuliers...

Cette diversité d'approches à l'égard des propositions européennes s'explique par des raisons idéologiques et/ou pragmatiques. On distingue les enseignants qui, par principe, contournent les orientations européennes parce qu'ils estiment qu'elles sont peu compatibles avec l'image

¹⁵ Jellab, A. (2005). « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves ». Revue Française de Sociologie.

¹⁶ Verdier, É. (2016). « L'enseignement professionnel à la française à la croisée des chemins ». In, Buisson-Fenet, H., Rey, O. *Le lycée professionnel relégué et avant-gardiste ? Entretiens Ferdinand Buisson*.

qu'ils se font de leur métier de ceux qui souhaitent y adhérer ou y adhèrent, tout en exprimant les difficultés et obstacles rencontrés pour concrétiser ces ambitions européennes. Compte tenu de ces constats et paroles émises par les enseignants interrogés, on retiendra que l'Europe valorise l'image du lycée professionnel tout en remettant en question l'identité des enseignants.

Karim Boutchich

**Docteur en sciences de l'éducation
Chercheur au CERLIS
Université Paris Sorbonne**

Bibliographie

Beck, U., Grande, E. (2007). *Pour un empire européen*. Flammarion.

Boutchich, K. (2018). « Le lycée professionnel en France à l'épreuve de la politique européenne d'éducation et de formation ». *Thèse de doctorat*.

Boutchich, K. (2016). « Les professeurs de lycée professionnel entre savoirs et compétences ». Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation, CREN. Nantes.

<https://hal.science/hal-04355919>

Demazière, D., Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Paris, Nathan, réédition Presses de l'Université de Laval, 2004.

Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Réédition en 2022. Armand Colin.

Jellab, A. (2001). « Les élèves de LP à l'épreuve des savoirs : une articulation entre l'histoire biographique et le contexte scolaire ». *Carrefour de l'Éducation*.

Jellab, A. (2005). « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves ». *Revue Française de Sociologie*.

Lahire, B. (2016). « L'homme pluriel. La sociologie à l'épreuve de l'individu ». *Identité(s)*.

Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques*. Paris. Nathan.

Ministère de l'éducation nationale (MEN). 2013, BO n°4 du 24 janvier 2013. Encart. « Actions européennes. Appel à propositions relatif au programme d'action dans le domaine de l'éducation et la EFTLV (2007-2013) » /circulaire n°2023-008 du 17-1-2023 (NOF : MEN C 1243524C).

Ministère de l'éducation nationale (MEN). 2003, « Convention type concernant les périodes de formation en milieu professionnel à l'étranger des élèves en formation professionnelle de niveaux V et IV », C. n°2003-203 du 17-11-2003.

Sainsaulieu, R. (1997). *L'identité au travail*. Paris. Presses de la Fondation Nationale des Sciences politiques, 2^{ème} éd., 1985.

Troger, V. (2024). « La difficile revalorisation de l'enseignement professionnel ». *Cahiers français*.

Troger, V. (2003). « Une exception française. La scolarisation de la formation professionnelle initiale ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*.

Verdier, É. (2017). « Comment rendre compte des changements qui affectent les systèmes nationaux de formation tout au long de la vie ? Entre cohérences structurelles et hybridation ». *Éducation permanente*.

Verdier, É. (2008). « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution ». *Sociologie et Sociétés*.

Verdier, É. (2016). « L'enseignement professionnel à la française à la croisée des chemins ». In, Buisson-Fenet, H., Rey, O. *Le lycée professionnel relégué et avant-gardiste ? Entretiens Ferdinand Buisson*.