



HAL
open science

Les métamorphoses du lycée professionnel entre exception française et orientation européenne.

Karim Boutchich

► **To cite this version:**

Karim Boutchich. Les métamorphoses du lycée professionnel entre exception française et orientation européenne.. 2024. hal-04553589

HAL Id: hal-04553589

<https://hal.science/hal-04553589>

Preprint submitted on 20 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/CNRS

Université Paris Sorbonne

Les métamorphoses du lycée professionnel entre exception française et orientation européenne.

Sous l'égide de la Commission européenne favorisant la circulation d'idées visant à réformer les systèmes nationaux d'éducation et de formation (Verdier, 2017)¹, le modèle de formation professionnelle initiale en France évolue en conséquence. L'objet de cet article est d'interroger cette évolution et ses implications dans le cadre de l'enseignement professionnel français. Comment évolue le lycée professionnel en France comparativement à d'autres modèles de formation en Europe ? En quoi et dans quelle mesure cela modifie-t-il les conceptions et pratiques éducatives ? Je tente de répondre à ces questions à partir d'une enquête menée dans plusieurs lycées professionnels dans lesquels j'ai interrogé des enseignants.

Spécificité(s) du lycée professionnel français

La particularité relative du lycée professionnel en France est liée à son histoire et à sa relation plus ou moins directe avec celle d'autres systèmes nationaux d'éducation et de formation en Europe. Employer le terme « exception » pour désigner un modèle de formation laisse présager l'existence d'une ou plusieurs spécificité(s) sociétale(s). Fort de ce postulat, il s'avère nécessaire d'identifier les contours et contenus de cette originalité que constituerait le modèle de formation professionnelle initiale en France.

Historiquement, on peut considérer que chaque pays, doté de son propre système national d'éducation, est porteur de spécificités étroitement liées aux us et coutumes, modes de vie et façons de penser l'éducation. Catégoriser des modèles nationaux d'éducation revient à créer des délimitations dans les imaginaires collectifs, à distinguer des singularités et à comparer, ce qui peut l'être, à travers des critères

¹ 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*, n°113, p.13-24.

objectifs. En ce sens, Éric Verdier² rend compte de la diversité des modèles d'éducation et de formation en Europe en distinguant cinq régimes (académique, corporatiste, universaliste, concurrentiel et marchand). Son analyse met en évidence le fait que la France dispose principalement d'un régime académique d'éducation et de formation, accordant une place au diplôme scolaire déterminante dans l'accès à l'emploi. Bien que, depuis les années 1980, la France, s'inspire du modèle allemand en développant les formations en alternance et en valorisant l'apprentissage (Verdier, 1995)³, le modèle français d'éducation et de formation est empreint d'une culture scolaire résolument orientée vers une formation professionnelle en école.

La référence au modèle de formation allemand a conduit l'État français à faire évoluer son propre modèle d'éducation et de formation. Tout en conservant sa spécificité scolaire, le lycée professionnel a connu des réformes structurelles visant à rapprocher l'école et l'entreprise, comme en témoignent les stages en entreprises dont la durée n'a cessé d'augmenter à partir des années 1980.

Certes, les relations entre le système scolaire et le monde de la production sont plus anciennes, la formation professionnelle initiale n'ayant jamais été conçue indépendamment des exigences patronales. Ce qui fait une des spécificités du lycée professionnel, c'est que son « organisation est massivement assumée par le système scolaire public, en se fondant sur des formations sanctionnées par des diplômes reconnus sur le marché du travail » (Troger, 2003)⁴.

À partir de ces observations, on peut considérer que le lycée professionnel en France a la particularité d'être, au regard d'autres établissements d'enseignement professionnel en Europe, assigné à l'Éducation nationale tout en étant encouragé à entretenir des relations avec le monde professionnel. Gardons à l'esprit que le ministère de l'Éducation nationale en France exerce un monopole quasi exclusif sur la formation professionnelle initiale, sur ses programmes et sur le recrutement des enseignants titulaires de la fonction publique. Seul le financement est partagé entre la Région qui finance les locaux (les lycées professionnels appartiennent à la Région) et les entreprises qui participent, via la rétribution d'une taxe d'apprentissage, à la formation des jeunes du lycée professionnel. Elle subventionne également quelques projets pédagogiques (hors programmes).

Depuis les années 1980, les initiatives gouvernementales se multiplient pour décentraliser le système étatique et accorder une autonomie aux établissements scolaires. En s'inspirant de ce qui se fait ailleurs en Europe, et sous la pression des comparaisons et évaluations internationales, la France a favorisé, dans une certaine mesure, l'implication et la responsabilisation de nouveaux acteurs de l'éducation

² 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*, 40(1), p.195-225.

³ Verdier, É. (1995). « Politiques de formation des jeunes et marché du travail : la France des années quatre-vingts », *Formation Emploi*, n° 50, p.19-40.

⁴ Troger, V. (2003). « Une exception française », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 34, p.117-126.

(Boutchich, 2018)⁵, ce qui infléchit légèrement la particularité du modèle de formation français, celui-ci étant incité à se rapprocher des acteurs territoriaux et privés.

On assiste depuis quelques décennies à un double mouvement du modèle français d'éducation et de formation, celui de se distancier d'une centralisation absolue et celui de se rapprocher des logiques concurrentielles et marchandes inspirées du modèle britannique. L'autonomie accordée aux établissements par le pouvoir central s'accompagne d'un assouplissement de la carte scolaire (Merle, 2011)⁶, « dessinant ainsi une alternative aux effets réels de la centralisation et de l'uniformité à la française même si on est loin des académies et des *free schools* qui regroupent désormais plus de 40% du public scolaire anglais, libres de recruter et rémunérer leur personnel, de choisir les outils et méthodes d'apprentissage, et même de fixer les normes de base de la forme scolaire » (Buisson-Fenet ; Rey, 2017)⁷.

Campé sur son identité scolaire fortement centralisée, le système français d'éducation a tout de même connu quelques évolutions qui l'amènent aujourd'hui à se rapprocher du marché. Autre spécificité qui semble caractériser le modèle de formation français est celle de son mode de régulation qu'il entretient avec le monde professionnel.

À l'interface du monde scolaire et celui de l'emploi, l'enseignement et la formation professionnels sont, en France, à la différence d'autres pays européens, profondément attachés à la relation formation/emploi dans laquelle le diplôme et sa nécessaire obtention, pour espérer intégrer le marché du travail, incite les jeunes à adopter une « logique rationnelle de projet orientée vers un métier ou un domaine professionnel » (Charles, 2016)⁸. Au-delà de la dimension scolaire de l'enseignement professionnel, la professionnalisation de l'offre de formation est aussi une de ses caractéristiques.

L'Europe et son orientation en matière d'éducation et de formation

À partir des années 1990, l'Europe, en matière d'éducation et de formation, semble se détourner des modèles français et allemands pour se tourner vers les modèles britannique et scandinave, remettant ainsi en question l'organisation, l'offre de formation et la pertinence des modèles académiques et professionnels au profit de modalités de formation plus souples, plus flexibles et moins coûteuses dans un contexte européen où les restrictions budgétaires s'imposent dans les politiques économiques nationales. Entre « projets d'inspiration libérale et référentiel social-démocrate » (Verdier, 2008), l'Europe redessine les contours de l'éducation et la

⁵ Boutchich, K. (2018). « Le lycée professionnel en France à l'épreuve de la politique européenne d'éducation et de formation ». *Thèse de doctorat*. Université Paris Sorbonne.

⁶ Merle, P. (2011). « La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements », *Sociologie*, vol.2, n°1, p. 37-50.

⁷ Buisson-Fenet, H., Rey, O. (2017). « L'autonomie, des enjeux de pilotage du système à l'engagement des acteurs de l'éducation », *L'autonomie de l'établissement, avec ou contre les enseignants ? ENS Éditions*, p. 7-10.

⁸ Charles, N. (2016). *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes en Europe*, Paris, La Documentation Française.

formation en invitant les États membres de l'Union européenne, sans jamais les contraindre au nom du principe de subsidiarité, à mettre en place des réformes structurelles visant à harmoniser les modèles d'éducation et formation autour de quelques principes et dispositifs communs.

Ainsi l'Europe promeut, d'une part, la compétitivité, l'employabilité, le développement, par la formation, du capital humain⁹ et, d'autre part, la cohésion sociale, la solidarité et l'inclusion¹⁰. L'orientation européenne fait état d'une double préoccupation, celle de définir un référentiel européen de compétences destinées à améliorer la productivité des individus en situation de travail et celle de faire de l'éducation un outil d'émancipation, de protection sociale et de sécurisation des parcours.

C'est un changement de paradigme dans la mesure où il s'agit d'intégrer dans l'esprit des acteurs de l'Éducation nationale la culture de la flexisécurité, valoriser chez l'individu l'esprit d'entreprise tout en lui apportant la sécurité nécessaire à son développement et à la poursuite de son parcours scolaire et/ou professionnel. Il va de soi que ce changement de perspectives induit, non seulement des transformations de structures mais également une évolution des mentalités. Les normes traditionnelles de la formation professionnelle initiale en France sont ainsi bousculées.

En s'inspirant des recommandations européennes en matière d'éducation et de formation, ainsi que des modèles nationaux de formation en Europe, l'enseignement professionnel en France a connu les évolutions suivantes : flexibilité des contextes d'apprentissage, rapprochement de la formation initiale et continue, développement de l'apprentissage sous statut scolaire, adoption d'approches pédagogiques par compétences, autonomie des établissements, diversification des publics accueillis au sein du lycée professionnel (élève, apprenti, adulte), augmentation du temps de formation en situation de travail (la durée des stages en entreprise a significativement augmenté en lycée professionnel en 2024), multiplication et variété des compétences (Busemeyer, 2009)¹¹, ces dernières inspirées, dans les référentiels nationaux de formation en France¹², de ce qui se fait ailleurs en Europe.

Retenons de ces évolutions qu'elles ont contribué à brouiller les frontières entre les diverses modalités de formation dans le système éducatif en favorisant la mixité, la flexibilisation et l'individualisation des parcours scolaires et professionnels. En cela, on peut considérer que l'orientation européenne inscrit ses recommandations dans la double perspective de répondre favorablement aux attentes économiques du marché du travail et aux exigences des sociétés en matière de démocratisation scolaire. La France, comme l'ensemble des pays de l'Union européenne, met en place, depuis les

⁹ European Commission. (2016). *A new skill agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness* (SWD 10/06/2016 195 final).

¹⁰ Conseil de l'Union européenne. (2018). *Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 relative à la promotion des valeurs communes, à l'éducation inclusive et à la dimension européenne de l'enseignement*. (2018/c 195/01).

¹¹ Busemeyer, M-R. (2009). « Asset specificity, institutional complementarities and the variety of skill régimes in coordinated market economies ». *Socio-Economic Review*. n° 7/3. P. 375-406.

¹² Boutchich, K. (2023). *Les professeurs de lycée professionnel entre savoirs et compétences*. <https://hal.science/hal-04355919>

années 1990, des réformes visant à former une société productive et inclusive, sachant s'adapter aux évolutions du marché international du travail. Ces deux objectifs de production économique et d'inclusion sociale amènent le système éducatif français à reconsidérer son modèle de formation professionnelle initiale.

Les changements de conceptions et pratiques éducatives

Penser l'enseignement professionnel dans son articulation entre deux logiques, l'une productive et l'autre inclusive, implique l'adoption d'un nouveau mode de pensée et la remise en question d'un « cadre cognitif et normatif qui pèsent sur l'action des acteurs et limitent leur marge d'action » (Muller, 2005)¹³.

En ce sens, je tente ici, à partir de la restitution des résultats d'une enquête de terrain dans laquelle j'ai interrogé des enseignants de lycée professionnel, d'analyser les implications de ces évolutions, observées à l'échelle européenne, dans les conceptions et pratiques éducatives en France. Autrement dit, il s'agit d'appréhender la manière dont les enseignants (ré)agissent dans ce contexte éducatif européen.

Globalement, il ressort de cette enquête le fait que, à l'image des systèmes nationaux d'éducation en Europe enclins à « la tendance générale à l'hybridation et, dans le même temps, au maintien de fortes différences sociétales (Verdier, 2017)¹⁴, les conceptions et les pratiques éducatives au lycée professionnel en France tendent à devenir hybrides tout en conservant la traditionnelle forme scolaire à la française, à mi-chemin entre la logique académique et la logique professionnelle.

L'hybridation des conceptions et pratiques éducatives

L'enquête de terrain révèle une hybridation des conceptions et pratiques éducatives au lycée professionnel en France conciliant approche scolaire, professionnelle, universaliste, concurrentielle et marchande.

Le modèle universaliste au lycée professionnel en France se fonde sur le principe de l'intégration et de la discrimination positive. On observe dans les établissements scolaires des dispositifs mis en place pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, lesquels peuvent faire l'objet d'un aménagement temporaire des conditions d'études, le temps d'être réintégrés dans un dispositif dit « normal » en classe entière. Prédomine une logique de réadaptation visant à donner plus à ceux qui ont moins, à

¹³ Muller, P. (2005). « Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique : structures, acteurs et cadres cognitifs », *Revue Française de Science Politique*, vol. 55, n° 1, p. 155-187.

¹⁴ 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*. n°213. p. 13-27.

se focaliser sur les difficultés et déficiences et à y remédier en vue de compenser des lacunes et de « remettre aux normes scolaires » les élèves concernés.

Héritée du modèle scolaire républicain et façonnée sur le mode de l'État-Providence, cette conception interroge la question de l'exclusion directement engendrée par la distinction entre les personnes qui « bénéficient » d'une « discrimination positive » de celles qui n'en « bénéficient » pas.

Cette catégorisation binaire est incompatible avec l'homogénéité des conceptions et pratiques inclusives, comme en témoigne cet enseignant « référent handicap » au lycée professionnel. *« Notre projet d'établissement a pour objectifs la réussite de tous les élèves, l'inclusion scolaire et professionnelle, le bien-être et la mixité des publics ; depuis quelques années, le public accueilli est de plus en plus hétérogène : élèves en difficulté, à besoins éducatifs particuliers, en situation de handicap, apprentis, adultes... ; les dispositifs comme les PAI (projet d'accompagnement individualisé) et PPS (projet personnalisé de scolarisation) se sont multipliés ; l'aspect positif de ces dispositifs, c'est que l'élève en difficulté a le sentiment d'être suivi et accompagné ; l'aspect négatif, c'est que l'ensemble des élèves de la classe perçoit le bénéficiaire d'un traitement différencié comme étant différent et marginalisé ; aussi, certains élèves peuvent considérer ce traitement différencié comme une injustice : ils considèrent parfois que l'attribution d'un PAI ou PPP est injustifié ; pour l'enseignant, ces accompagnements spécifiques posent des problèmes d'ordre éthiques et pédagogiques ; éthiques, parce l'élève ayant un PAI ou PPS va capter prioritairement l'attention du professeur, accordant ainsi moins d'attention aux autres élèves de la classe qui, eux aussi, peuvent être confrontés à des difficultés moins visibles ; certains bons élèves, par exemple, sans critiquer cette approche, me reproche parfois d'en faire un peu trop avec l'élève en difficulté, en insinuant que ce même élève en fait également trop, lui reprochant même parfois de faire un peu de cinéma, de jouer au malade imaginaire ; sur un plan pédagogique, c'est difficile pour l'enseignant parce qu'il doit s'occuper de tous les élèves et, le fait d'avoir d'emblée attribuer un accompagnement spécifique à un élève, de focaliser son attention sur lui, l'empêche d'être complètement disponible pour l'ensemble de la classe ; je pense qu'il devrait y avoir, sans étiqueter tel ou tel élève, un enseignement différencié et individualisé dans la classe et que l'enseignant doit avoir pour objectif de faire acquérir les mêmes savoirs pour tous les élèves et que, de temps à autre, il intervienne auprès de chacun, quel qu'il soit, quel que soit son niveau, pour essayer de le faire progresser, qu'il soit en difficulté ou qu'il soit bon élève ; mais c'est difficile à mettre en œuvre... ».*

À la lecture de ce propos, on perçoit que le « modèle d'intégration individualisée » (Mons, 2007)¹⁵ développé dans les pays scandinaves, visant à répondre aux besoins de chaque élève, quel que soit son niveau scolaire, peine à voir le jour dans les conceptions et pratiques éducatives en France. Pour autant, l'universalisme reste bien présent dans les intentions, comme on peut s'en apercevoir dans la définition des objectifs de cet établissement orientés prioritairement vers la réussite de tous.

¹⁵ Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?* Paris. PUF.

À distance du régime universaliste, fondé sur un principe de solidarité, cherchant à compenser les inégalités sociales et scolaires (Verdier, 2017)¹⁶, la logique concurrentielle s'invite au lycée professionnel en France, mettant en compétition des établissements, des enseignants et des élèves, disposant, pour les premiers, de la possibilité de se distancier des programmes nationaux et de mettre en œuvre une offre de formation locale « sélective », pour les seconds, d'une possibilité de s'impliquer dans des projets pédagogiques extra-disciplinaires et, pour les troisièmes, d'une liberté « relative » dans le choix des différents modules d'enseignement.

Cette évolution n'est pas sans conséquence sur les conceptions et pratiques éducatives. En discutant, avec plusieurs enseignants, dans le cadre de mon enquête, j'ai relevé et retenu quelques extraits à propos de la concurrence : « *Nous sommes en compétition avec les lycées professionnels parisiens, non pas parce que nous sommes différents mais parce qu'il y a un enjeu de taille, c'est le budget : en effet, si nous ne sommes pas assez efficaces, c'est-à-dire au niveau des résultats scolaires, on va nous diminuer la dotation globale horaire (DHG) et donc on va avoir des suppressions de professeurs (...); si on ne recrute pas suffisamment d'élèves défavorisés ou en difficulté, on va nous reprocher de ne pas jouer le jeu de la mixité sociale et de ne pas être suffisamment inclusifs (...); si on ne fait pas assez de sorties pédagogiques subventionnées par la Région, on va nous reprocher de ne pas être assez dynamiques et que nous refusons d'entrer en partenariat avec des acteurs externes (...). Donc, finalement, nous essayons d'être plus performants, plus inclusifs et plus entrepreneurs que les autres lycées professionnels afin de développer nos structures, ou tout au moins, de ne pas les voir disparaître (...). Cette année, 9 lycées professionnels ont été supprimés dans notre académie ; je pense que la fermeture de ces établissements est liée au manque de résultats comparativement à ceux qui sont restés ouverts (...). Mais il n'y a pas que les établissements qui sont en concurrence : les enseignants sont souvent en conflit autour de la question des heures supplémentaires, certains d'entre nous acceptant n'importe quel projet tant que cela rapporte un peu de sous, même si les contenus n'ont rien à voir avec notre projet d'établissement ; il arrive de voir des collègues organiser des sorties en remplacement d'un cours, sans que l'intérêt éducatif ne soit explicité ; ces enseignants, qui proposent parfois des activités pédagogiques, hors programme, sans lien avec la formation professionnelle, sont souvent récompensés pour leur dynamisme (indemnités) ; la concurrence l'emporte sur la réflexion pédagogique ; la crainte de ne pas être intégré à un projet peut inciter les enseignants à accorder la priorité aux projets facultatifs au détriment du programme en classe ; ceci pose un problème d'équité et d'inégalité ; tous les élèves n'ont pas accès aux mêmes contenus, puisque certains sont en sortie pendant que d'autres sont en classe ; dans le cadre d'Erasmus, l'établissement n'a pas les moyens de faire partir tous les élèves en voyage et donc, s'installe une sélection ; et, nous les enseignants, il faut faire avec tout ça, consoler ceux qui ne partent pas, essayer de trouver une explication au fait qu'ils ne partent pas (...). Bref, c'est très compliqué cette histoire de concurrence, ça complexifie notre métier d'enseignant, ce n'est pas simple et surtout pas très efficace, sachant que nous nous sommes fixés comme objectifs,*

¹⁶ Verdier, É. (2017). « Conventions de qualité et régimes d'action publique : comment comprendre les mutations du système marocain d'éducation et de formation ». *Éducation et Sociétés*, n°40. p. 73-88.

conformément aux textes officiels, la réussite de tous et l'inclusion. Plutôt que d'être en concurrence, je pense que la communauté éducative doit se recentrer sur les besoins éducatifs des élèves, de tous les élèves, de différencier l'enseignement, de faire des groupes de niveaux au sein de la classe, d'instituer un esprit de cohésion et de solidarité mais ne pas proposer une offre de formation à la carte qui divise nos élèves plus qu'elle ne les réunit ». Considéré, par les enseignants interrogés, comme étant éloigné du modèle universaliste, dans la mesure où il engendrerait des inégalités d'accès au savoir (Boutchich, 2018)¹⁷, où il provoquerait des manières différentes d'enseigner, rendant le métier d'enseignant plus complexe (Boutchich, 2024)¹⁸, où il multiplierait les propositions de projets pédagogiques au point de remettre en question l'homogénéité des contenus d'enseignement, le régime concurrentiel est plutôt perçu comme étant un facteur de désorganisation aggravant les inégalités.

Cependant, les enseignants semblent ne pas pouvoir y échapper, puisque que la concurrence semble être une des conséquences des politiques d'éducation, visant à mesurer l'efficacité par des évaluations comparatives et à favoriser l'introduction, dans les établissements scolaires, d'une logique de marché. À l'image du système d'éducation et de formation britannique, les lycées professionnels en France proposent des formations payantes, ouvrant ainsi la voie au régime marchand. « *Dans notre lycée professionnel public, l'enseignement est gratuit pour les élèves de formation initiale mais pour les adultes, les formations coûtent environ 5000 euros l'année* » (Enseignante responsable de la formation adulte en lycée professionnel). Cependant, le rapprochement des logiques scolaires et des logiques marchandes relève davantage de l'organisationnel que du pédagogique. Les conceptions et pratiques éducatives ne semblent pas être impactées par cette évolution ; le régime académique et, dans une moindre mesure, le régime professionnel, s'avèrent être prédominants.

Un conservatisme pédagogique à la française

Reflet des différents modèles nationaux d'éducation et de formation en Europe, l'orientation européenne, encourageant les États à s'inspirer des expérimentations et dispositifs jugés les plus efficaces du point de vue de la poursuite d'études, de l'insertion professionnelle et de la cohésion sociale, se heurte, en France, à la persistance du modèle traditionnel de formation professionnelle initiale, ce dernier étant fortement ancré dans une logique scolaire. Certes le lycée professionnel français, en référence au modèle allemand, a évolué, se rapprochant peu à peu, depuis les années 1980, de l'entreprise, mais cette évolution n'a pas modifié les conceptions et pratiques éducatives. Dans l'esprit des enseignants, « *le professeur a vocation à transmettre les éléments du programme, à évaluer les élèves aux examens,*

¹⁷ Boutchich, K. (2018). « Le lycée professionnel en France à l'épreuve de la politique européenne d'éducation et de formation ». *Thèse de doctorat*. Université Paris Sorbonne.

¹⁸ Boutchich, K. (2024). *L'identité des professeurs de lycée professionnel en France dans le contexte éducatif européen*. <https://hal.science/hal-04531540>

à faire trois ou quatre visites de stages annuelles en entreprise et, accessoirement, à proposer des activités extrascolaires (...) » (Professeur de lycée professionnel).

Les entretiens auprès des enseignants me font dire qu'il y a un fort attachement, de l'ensemble des professeurs, à la dimension scolaire de l'enseignement professionnel, accompagné d'une défiance à l'égard du modèle de formation universaliste et marchand, ces deux régimes parfois soupçonnés d'être conjointement associés pour remettre en question le modèle français d'éducation. « *Je considère qu'un enseignant a vocation à faire réussir tous les élèves en se donnant les moyens de les aider à surmonter leurs difficultés mais je pense qu'il se cache, derrière l'intention de vouloir individualiser l'enseignement, l'idée d'une formation à la carte, d'une dévalorisation des programmes et de l'enseignement en classe, d'un libre choix des élèves à participer à tel ou tel module.* » (Enseignante de lycée professionnel).

Si l'intention de prendre en charge tous les élèves est bien présente chez les enseignants, et ce d'autant plus qu'ils prennent conscience des difficultés des élèves de lycée professionnel, qu'ils veillent à la qualité de la relation pédagogique (Jellab, 2009)¹⁹ et à valoriser la réussite pour chacun (Jellab, 2017)²⁰, ces initiatives ne permettent pas de réduire les « inégalités d'ordres socio-économique et culturel et qui doivent aussi à l'organisation même des enseignements et des modes d'évaluation des apprentissages scolaires » (Jellab, 2021)²¹.

De fait, et dans l'optique de concrétiser l'objectif de réussite de tous les élèves, l'institution d'un enseignement inclusif centré sur la reconnaissance des différences et sur la prise en charge individualisée de l'ensemble de chacun d'entre eux, s'avère être incontournable. Mais, la mise en place d'une approche inclusive et différenciée de la pédagogie semble être hypothéquée par la rigidité, en France, du « modèle de l'intégration uniforme » (Mons, 2007)²² et, comme je l'ai observé dans l'enquête, par le manque de formation des enseignants sur les thématiques de l'inclusion et de la différenciation didactique et pédagogique.

En conclusion, on peut retenir que l'orientation européenne entraîne une modification de l'organisation du lycée professionnel en France, avec quelques répercussions sur l'identité des enseignants amenés à reconsidérer le sens de leur métier, sans pour autant modifier les conceptions et pratiques éducatives qui restent principalement centrées sur le régime académique et, dans une moindre mesure, sur le régime professionnel. Le conservatisme pédagogique à la française perdure alors même que les résultats escomptés, en termes de bien-être et de réussite, ne sont pas au rendez-vous et qu'il semble y avoir, au sein de la communauté éducative, des chercheurs scientifiques et de l'institution scolaire, une prise de conscience selon

¹⁹ Jellab, A. (2009). *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Presses Universitaires du Mirail.

²⁰ Jellab, A. (2017). *Enseigner et étudier en lycée professionnel aujourd'hui. Éclairage sociologique pour une pédagogie réussie*. L'Harmattan.

²¹ Jellab, A. (2021). « La bienveillance, un nouveau *care* en éducation ? Plaidoyer critique et constructif pour une notion pédagogiquement vive ». In Jellab, A., Marsollier, C. (2017). *Bienveillance et bien-être à l'école. Pour une école humaine et exigeante*. Berger Levrault. p. 19-56.

²² Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?* Paris. PUF.

laquelle des progrès sont à faire dans le sens de l'inclusion. Fondé sur le principe de l'intégration et d'une pédagogie relativement indifférenciée, le système de formation professionnelle initiale français peine à établir un modèle social de la différence qui permettrait, d'une part, d'individualiser l'enseignement pour mieux intégrer chaque élève dans la concrétisation d'un projet d'orientation personnalisé et, d'autre part, de sécuriser les parcours scolaires et professionnels.

Karim Boutchich

Docteur en sciences de l'éducation

Chercheur au CERLIS/CNRS

Université Paris Sorbonne

Bibliographie

Boutchich, K. (2024). *L'identité des professeurs de lycée professionnel en France dans le contexte éducatif européen*. <https://hal.science/hal-04531540>

Boutchich, K. (2023). *Les professeurs de lycée professionnel entre savoirs et compétences*. <https://hal.science/hal-04355919>

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

Buisson-Fenet, H., Rey, O. (2017). « L'autonomie, des enjeux de pilotage du système à l'engagement des acteurs de l'éducation », *L'autonomie de l'établissement, avec ou contre les enseignants ? ENS Éditions*, p. 7-10.

Bussemeyer, M-R. (2009). « Asset specificity, institutional complementarities and the variety of skill régimes in coordinated market economies ». *Socio-Economic Review*. n° 7/3. P. 375-406.

Charles, N. (2016). *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes en Europe*, Paris, La Documentation Française.

Conseil de l'Union européenne. (2018). *Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 relative à la promotion des valeurs communes, à l'éducation inclusive et à la dimension européenne de l'enseignement*. (2018/c 195/01).

European Commission. (2016). *A new skill agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness* (SWD 10/06/2016 195 final).

Jellab, A. (2021). « La bienveillance, un nouveau *care* en éducation ? Plaidoyer critique et constructif pour une notion pédagogiquement vive ». In Jellab, A., Marsollier, C. (2017). *Bienveillance et bien-être à l'école. Pour une école humaine et exigeante*. Berger Levrault. p. 19-56.

Jellab, A. (2017). *Enseigner et étudier en lycée professionnel aujourd'hui. Éclairage sociologique pour une pédagogie réussie*. L'Harmattan.

Jellab, A. (2009). *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Presses Universitaires du Mirail.

Merle, P. (2011). « La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements », *Sociologie*, vol.2, n°1, p. 37-50.

Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?* Paris. PUF.

Muller, P. (2005). « Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique : structures, acteurs et cadres cognitifs », *Revue Française de Science Politique*, vol. 55, n° 1, p. 155-187.

Troger, V. (2003). « Une exception française », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 34, p.117-126.

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*, n°113, p.13-24.

Verdier, É. (2017). « Conventions de qualité et régimes d'action publique : comment comprendre les mutations du système marocain d'éducation et de formation ». *Éducation et Sociétés*, n°40. p. 73-88.

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*, 40(1), p.195-225.

Verdier, É. (1995). « Politiques de formation des jeunes et marché du travail : la France des années quatre-vingts », *Formation Emploi*, n° 50, p.19-40.