Introduction : Bac pro : des paradoxes d'hier aux incertitudes d'aujourd'hui

Nathalie Frigul et Emmanuel Sulzer

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/4445>

DOI : 10.4000/formationemploi.4445

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 15 octobre 2015

Pagination : 7-22

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Nathalie Frigul et Emmanuel Sulzer, « Introduction : Bac pro : des paradoxes d'hier aux incertitudes d'aujourd'hui », *Formation emploi* [En ligne], 131 | Juillet-Septembre 2015, mis en ligne le 15 octobre 2015, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/4445> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4445>

Introduction

Bac pro : des paradoxes d'hier aux incertitudes d'aujourd'hui

NATHALIE FRIGUL

*Sociologue, maître de conférences, université de Picardie Jules Verne – Centre Universitaire
de Recherches sur l'Action publique et le Politique, Epistémologie et Sciences Sociales
CURAPP-ESS UMR 7319*

EMMANUEL SULZER

*Sociologue, ingénieur de recherche, département des entrées
et évolutions dans la vie active, Céreq.*

Huit ans, puis vingt ans et maintenant trente ans après la création du baccalauréat professionnel¹... la recherche n'est pas démunie pour comprendre l'architecture de ce diplôme, dans son agencement aux autres niveaux de certification, dans ses modalités d'accès, dans ses formes pédagogiques et évaluatives ou dans ses destinations.

Nombre de recherches de champs disciplinaires divers ont commenté la croissance du baccalauréat professionnel, dont les principales mesures qui sont rappelées au cours de ce dossier ont contribué largement à rénover la voie professionnelle ou ont eu pour ambition de la revaloriser. Comment, par exemple, ne pas faire référence à la masse de données, telle la base de données « Reflet » du Céreq², à partir desquelles les chercheurs vont confronter quelques certitudes, mesurer l'originalité de leurs résultats ? Depuis trente ans, les nombreux numéros des collections « CPC documents » et « CPC Info » de la DGESCO³ ou les bases de données fournies par la DEPP⁴ pour les élèves inscrits dans les établissements du second degré proposent également des données clés et un large éventail de sujets traitant du baccalauréat professionnel.

Sur ce niveau de diplôme, on recense un nombre important de recherches donc, si de surcroît on y ajoute les communications et articles, de courants théoriques et méthodologiques différents, parus dans les revues scientifiques du vaste domaine des sciences

1. « Le baccalauréat professionnel aura bientôt huit ans », B. Bouyx, *Orientation scolaire et professionnelle*, Vol. 22, n° 2, juin 1993. « Le baccalauréat professionnel : état des lieux avant la réforme », *CPC documents* n° 4, 2009. Également disponible sur le site du Céreq : Net.doc n° 57 <http://www.cereq.fr/pdf/Net-Doc-5>, janvier 2010.

2. <http://www.cereq.fr/Reffet.htm>

3. Direction générale de l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

4. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

humaines et sociales. Nous pourrions y adjoindre d'autres sources variées trop peu exploitées, tels les rapports de recherches, appartenant à une littérature grise souvent propédeutique, accompagnant les grands trains de réforme⁵. Par conséquent, pour quels motifs dédier un numéro de la revue *Formation Emploi* au baccalauréat professionnel ?

Fêter un anniversaire n'est pas une raison suffisante. Cette célébration porte sur un objet scolaire dont les finalités politiques, les perspectives éducatives, les besoins et les usages sociaux qui y sont attachés participent d'une évolution globale de l'École, sur un objet scolaire dont le moule porte également l'empreinte des mutations économiques et sociologiques qui traversent une société française en crise.

Cette introduction propose donc de revenir sur quelques faits marquant la création du baccalauréat professionnel mais aussi sur ses évolutions. D'abord, le moment de sa naissance : à la fin du XXe siècle, le diplôme participe des grandes réformes scolaires du second degré. Il est présenté à la fois comme un moteur de la démocratisation scolaire et un vecteur de la professionnalisation par le biais de l'alternance, qui confère à l'entreprise une dimension éducative et certificative.

Ensuite, le moment de sa maturité : la réforme de la voie professionnelle scolaire de 2009, modifiant l'architecture du diplôme, s'inscrit dans le sillage de restructurations en cours depuis plusieurs années. Celles-ci affectent tout autant l'offre de formation, l'orientation ou les parcours scolaires, que la démographie des publics.

Ces transformations interrogent le rôle de promotion sociale dévolu au baccalauréat professionnel. Questionnant ces phénomènes anciens ou récents, les articles qui composent ce dossier saisissent de nouveaux enjeux propres à l'existence du baccalauréat professionnel et en proposent des lectures inédites.

1 | 1985 : « Longue vie au bac pro ! »

Créé en 1985, soit tout juste dix ans après la réforme Haby instituant le collège unique, le baccalauréat professionnel parachève, d'une certaine manière, la restructuration de l'enseignement secondaire français (Tanguy, 1991 ; Prost, 2002). Le collège d'enseignement secondaire (CES) et le lycée professionnel (LP) accompagné d'un nouveau corps d'enseignants, le PLP2 (professeur de lycée professionnel), intégrant et supprimant progressivement le premier grade PLP1 (Tanguy, 1991 ; Vuillet et Ciciliano,

5. Sans doute le travail d'envergure restant à faire serait celui d'une recension thématique, qui puisse venir diversifier les sources bibliographiques qui se sont installées comme des icônes dans le paysage scientifique et auxquelles n'ont pas échappé nombre des articles de ce dossier. Mais nous ne nous soustrayons pas à cette critique en demi-teinte, car les références citées ici sont aussi celles qui, à un moment donné, ont livré des résultats heuristiques et ont alors apporté une contribution aux recherches dédiées à l'enseignement professionnel.

2003) sont désormais inscrits dans un paysage qui connaîtra une certaine stabilité au cours des trois décennies suivantes, jusqu'à la récente réforme de ce diplôme, en 2009, qui fait passer son cursus à trois ans⁶.

Né d'une conviction partagée par des membres du gouvernement et des représentants patronaux, celle de l'inexorable élévation du niveau de qualification de la main-d'œuvre (Prost, 1992), ce nouveau diplôme a grandement contribué à nourrir l'objectif affiché lors de sa création, le mot d'ordre resté célèbre des « 80 % d'une classe d'âge au bac ».

Le désormais familier (et familièrement nommé) « bac pro » va, par le truchement d'un impressionnant développement quantitatif, faire évoluer de l'intérieur bien des pans du système éducatif et, par ricochet, de la société française. Ainsi, il dépasse aujourd'hui en nombre d'élèves les baccalauréats technologiques.

Sur cette période de grandes réformes, on assiste bien à un phénomène extensif de scolarisation et à un glissement des enjeux du niveau V (CAP ou BEP : respectivement certificat d'aptitude professionnelle et brevet d'études professionnelles) vers le niveau IV (baccalauréat) : le nombre de voies de formation, dans leur ensemble, se restreint, les structures pédagogiques s'homogénéisent (Solaux, 1995) et les bacs professionnels, poursuivant leur expansion, se diversifient, acquérant une place centrale dans l'architecture des diplômes et les politiques éducatives, devenant la norme de certification professionnelle (Vuillet et Ciciliano, 2003).

La création du baccalauréat professionnel, en 1985, est aussi étroitement liée à une décision politique (Prost, 2002). La publicité qu'en fait le gouvernement de l'époque⁷ comme un moyen de moderniser l'économie et de former les hommes répond, par l'élévation du niveau de qualification, aux difficultés préoccupantes d'insertion professionnelle que connaît une part grandissante des jeunes de moins de 25 ans. Dans les deux dernières décennies du XXe siècle, le chômage et la précarité professionnelle augmentent chez les jeunes sortant de l'école, y compris chez les diplômés. C'est un fait analysé très tôt dans de nombreuses études (Elbaum, 1988 ; Belloc et Lagarenne, 1996 ; Paugam, 2000 ; Grelet et Mansuy, 2004). Le recours à l'intérim devient un élément structurel de la gestion de l'emploi juvénile, notamment dans l'industrie (Moncel et Rose, 1995 ; Rose 2005 ; Glaymann 2005 ; Eckert et Mora, 2008).

Par ailleurs, des changements structurels importants dans la production et l'organisation du travail, liés à une concurrence internationale accrue, interrogent les formations et qualifications ouvrières, ainsi que leurs relations à l'emploi, tout comme l'évolu-

6. Décret n° 2009-145 du 10 février 2009. Son enseignement, organisé sur trois étages (seconde, première, terminale), et l'instauration d'une épreuve de rattrapage alignent le bac pro sur les deux autres baccalauréats général et technologique.

7. Gouvernement socialiste dont Laurent Fabius était le 1er ministre, sous la présidence de François Mitterrand.

tion des statuts sociaux hérités de la période des Trente Glorieuses. Comme le notait Christian Baudelot en introduction à l'ouvrage de G. Moreau (2002) : « *Les relations particulièrement délicates en France entre l'école et l'entreprise sont, depuis l'origine, au principe de la contradiction qui fonde l'enseignement professionnel ; cette contradiction primitive est une contradiction motrice.* »

Pensé comme une réponse à ces enjeux sociétaux, le bac pro a été créé sur le modèle de l'alternance, essentiellement sous statut scolaire⁸, plaçant l'entreprise au centre du dispositif de formation. Les périodes de formation en milieu professionnel (PFMP), communément appelées « stages », sont rendues obligatoires et ont une valeur certificative. Elles ont été présentées comme un élément clé de la professionnalisation de la formation et du candidat au diplôme, ainsi que de leur adéquation aux besoins de performance des entreprises.

Des recherches ont observé les conditions d'accès aux stages et les expériences qu'en faisaient les lycéens professionnels (Devineau, 2006 ; Farvaque, 2009), notamment dans leurs relations aux collectifs de travail et à la protection de leur santé sur les postes occupés dans l'industrie, en productique mécanique (Frigul et Thébaud Mony, 2010) ou dans le secteur des services marchands, en hôtellerie-restauration (Frigul, 2014). Si aucun des articles de ce dossier n'étudie les situations de stage, notamment sous l'angle de la professionnalisation, les références y sont fréquentes, tant l'alternance rythme les temps de formation. Certaines études de cas témoignent des effets du stage sur les représentations que se forgent les jeunes du monde du travail et de l'entreprise ainsi que de leur insertion future.

8. Cette voie de formation demeure prédominante aujourd'hui. Moins d'un jeune sur dix prépare un baccalauréat professionnel sous statut apprenti, contre la moitié des candidats au CAP. Le niveau V concentre toujours la part la plus importante des effectifs, deux apprentis sur cinq (RERS, 2015). Néanmoins, les études montrent que le dynamisme de l'apprentissage (Baudelot et *al.*, 1994 ; Moreau, 2003) se caractérise par une élévation du niveau des diplômes préparés et par une diversification des filières, comme l'essor de certaines spécialités de services aux personnes. Les filles y sont majoritaires, inversement à un secteur de formation largement masculin et dédié à la production (Abriac et *al.*, 2009 ; MENESR-DEPP, 2014 ; RERS 2015 ; Dares Analyses, 2015). Le bac pro en trois ans pourrait contribuer, d'une certaine manière, au « renouveau » de l'apprentissage analysé par Moreau (2003), dont les objectifs et les finalités recherchés par ses publics traditionnels, essentiellement les milieux ouvriers et employés, se sont modifiés. Faire un bac pro en apprentissage participerait d'une stratégie de formation et d'insertion professionnelles dans un contexte économique perturbé, mais réaliserait aussi un compromis entre le modèle scolaire dominant du lycée consommateur de loisirs, ces « *nouvelles identités juvéniles* » observées par Dubet (1991), et le fait d'obtenir, par le statut d'apprenti, une certaine autonomie financière. Les récits commentés en différents endroits du dossier y font explicitement référence.

21 2009 : Les habits neufs du bac pro

La réforme de la voie professionnelle scolaire, en 2009, a offert de nouvelles perspectives au baccalauréat professionnel. Elle a augmenté les chances d'un élève entrant, à l'issue de la troisième, dans le second cycle professionnel, d'atteindre le baccalauréat, soit par la seconde (première année du bac pro en trois ans), soit par une poursuite d'études à l'issue du cursus du CAP. Cela a conduit, de surcroît avec la suppression du BEP (qui devient uniquement une certification intermédiaire), à une augmentation mécanique du nombre de candidats au baccalauréat professionnel, soit plus du double entre les sessions 2010 et 2013 (MENESR-DEPP, 2014). Aujourd'hui, 82 % des élèves poursuivant un second cycle professionnel sont inscrits en baccalauréat professionnel. Cet accroissement se conjugue avec la création récente de spécialités de formation dans le secteur de la production, comme dans celui des services, par exemple, pour ce dernier, les « *spécialités plurivalentes sanitaires et sociales* » très attractives (Bouvier et *al.*, 2010 ; MENESR-DEPP, 2014). Ces phénomènes suscitent deux remarques générales concernant quelques caractéristiques sociologiques du public de l'enseignement professionnel.

En premier lieu, la scolarisation de la voie professionnelle a contribué à modifier les représentations ordinaires sur l'école et sur la façon de mesurer et d'interpréter les inégalités scolaires. Revisitant les thèses de Pierre Bourdieu, des recherches (Prost, 1992 ; Van Zanten, 2000 ; Terrail, 2005) ont montré comment ces inégalités scolaires étaient reconfigurées par de nouveaux jeux de sélection sociale dans la diversification des filières et dans les modes d'orientation par filière de formation : filières générales, dites nobles, filières technologiques et filières professionnelles. Ces dernières, selon les secteurs, ont été analysées comme des voies de relégation scolaire conduisant à des abandons d'études (Mariette, 2009).

Aujourd'hui, 85 % des enfants de cadres obtiennent le baccalauréat, contre 57 % des enfants d'employés ou d'ouvriers (MENESR-DEPP, 2014). Ces écarts selon l'origine sociale sont aussi importants si on considère le type de bac. Selon les mêmes sources, pour l'année 2013, « 52 % des diplômes délivrés sont des baccalauréats généraux, 21 % des baccalauréats technologiques, 27 % des baccalauréats professionnels. Mais, si 77 % des lauréats enfants de cadres obtiennent un baccalauréat général, 14 % un baccalauréat technologique et 9 % un baccalauréat professionnel, la répartition est de respectivement 35 %, 24 % et 41 % pour les enfants d'ouvriers » (MENESR-DEPP, 2014, p. 70). L'école unique et les réformes engagées ensuite dans le second cycle ont ouvert de nouvelles perspectives de scolarisation prolongée aux jeunes issus des milieux défavorisés, mais les ont parallèlement limitées de « *manière drastique* » (Terrail, 2002).

En second lieu, de même que l'origine sociale, l'appartenance de sexe pèse sur l'orientation mais aussi sur la réussite scolaire et l'avenir professionnel. Comme le souligne Roger Establet (2003), l'élévation du niveau de formation et de qualification a profité

aux filles ; cependant, elle s'est construite sur un paradoxe. Les filles réalisent de meilleurs parcours scolaires et sont plus diplômées que les garçons (Baudelot et Establet, 1992 ; Marry, 2000 ; Poullaouec et Terrail, 2005), mais « *au moment des grands choix d'orientation scolaire* », elles s'engagent « *dans les filières les moins rentables professionnellement et perdent ainsi une partie du bénéfice de cette meilleure réussite scolaire* » (Establet, 2003, p. 182).

Ainsi, la conquête du monde scolaire et du monde du travail par les femmes interroge sur l'envers la distribution sexuée de la population scolarisée qui tend à constituer des filières féminines et des filières masculines de formation, dans la voie générale comme dans la voie professionnelle. Au tournant du XXI^e siècle, celles-ci restent fortement construites sur la division sociale et sexuelle du travail salarié et domestique et les représentations du genre⁹, où la technique, les qualifications définies, « *les propédeutiques au pouvoir* » pour atteindre « *le plafond de verre* » (Daune-Richard, 2001) reviennent aux hommes, où la relation interpersonnelle, fondée sur l'idée de sa vertu féminine, les services et l'aide aux personnes dans le secteur tertiaire sont délégués aux femmes (Duru-Bellat, 1990 ; Daune-Richard, 2001 ; Establet, 2003).

L'enseignement professionnel présente toujours une morphologie très sexuée de ses spécialités. On peut en reconnaître les empreintes ici et là, à travers les études de cas présentées dans ce dossier. Contrairement à leur situation dans les baccalauréats général et technologique, les filles sont moins nombreuses (43,7 %) que les garçons dans le baccalauréat professionnel (MENESR-DEPP, 2015) ; néanmoins, sous statut scolaire ou apprenti, elles demeurent majoritaires dans certaines spécialités comme « accompagnement, soins et services à la personne » et « services aux personnes et aux territoires » (MENESR-DEPP, 2014 ; Dares Analyses, 2015). Ainsi, elles représentent 64 % des candidats au bac pro dans le secteur des services, contre seulement 14 % dans celui de la production (MENESR-DEPP, 2014).

S'interroger ainsi sur les rôles du bac pro au fur et à mesure de son développement, c'est donc potentiellement questionner tous les axes de transformation du système éducatif : la démographie, celle des élèves comme celle des enseignants, mais tout autant les flux de poursuite d'études, les *curricula* et les débats autour de l'alternance et de la professionnalisation, la transformation des attentes vis-à-vis des formations supérieures (qu'on sait rapidement induites par la création d'une nouvelle série de baccalauréat), et jusqu'à la dimension politique (les mécanismes de création d'un diplôme) et celle des relations sociales au sein de ces processus (*cf.* notamment Moreau, 2002). C'est aussi

9. Voir sur ce sujet les recherches pionnières menées par le GEDISST (Groupe d'études sur la division sociale et sexuelle du travail) dans les années 1980, puis celles du MAGE (Marché du travail et genre). On pourra également consulter le n° 91 de la revue *Formation Emploi*, paru en 2005, qui a consacré un dossier à la question : « Au-delà du genre, l'emploi », collectif Erika Flahault, Yvonne Guichard-Claudic, Oumaya Hidri-Ney, Emmanuelle Lada.

interroger des thèmes plus classiques : la morphologie sociale des publics scolaires et étudiants ou encore l'insertion professionnelle et les relations formation-emploi, dans un contexte économique tendu et vis-à-vis d'un marché du travail qui, entre 1985 et aujourd'hui, s'est encore considérablement dégradé.

Ainsi, à lire cette énumération, on comprendra que le baccalauréat professionnel est plus qu'un objet d'étude en lui-même : il peut constituer un puissant analyseur des fonctions sociales du diplôme, tout particulièrement de ce diplôme du baccalauréat aujourd'hui bicentenaire, et de leurs évolutions.

Ces multiples approches fondent l'intérêt de consacrer aujourd'hui un dossier au bac pro, dont la jeunesse – trentenaire – et la vitalité questionnent le positionnement des deux autres bacs général et technologique, mais aussi toute l'architecture certificative, des diplômes de niveau inférieur (notamment le niveau V, CAP et BEP) à ceux des études supérieures, particulièrement le BTS (brevet de technicien supérieur) que les titulaires du bac pro sont maintenant de plus en plus nombreux à convoiter.

31 Les trente ans du bac pro : nouveaux enjeux, nouvelles lectures ?

Ce numéro consacré au Bac pro ne peut être exhaustif. Il présente à tout le moins un état des recherches récentes qui sont menées sur ses évolutions et ses perspectives d'avenir, faisant varier les objets, les terrains et les méthodes.

La fabrication du dossier a suivi le fil de contraintes multiples, s'ajustant, d'une part, à un carnet de route fixé par l'appel à communication et les commissions de lecture et, d'autre part, aux propositions d'articles qui ont été faites et sur lesquelles, autant sur les objets que sur les données, ces commissions ont peu de prise. Nul doute que maintes recherches en cours ne se sont pas manifestées. D'autres également, non abouties pour ce numéro ou trop éloignées du thème, ont dû être écartées ; ce qui ne peut qu'encourager des publications ultérieures.

Au final, les articles qui constituent ce dossier éprouvent quelques principes fondamentaux qui ont présidé à la création du baccalauréat professionnel. Ils reviennent également sur certains objets d'études tenus pour essentiels, qui alors ont animé la recherche, à savoir le titre et la qualification donnés au diplôme, ses destinations, ses *curricula* et ses procédures de certifications ; enfin, les rapports des familles et des élèves à ce nouvel environnement diplômant. Cela sera l'occasion de mesurer, avec le recul des années, la constance des variables jugées à l'époque déterminantes dans l'évolution projetée du baccalauréat professionnel.

3.1 Le titre et la qualification

Attachons-nous d'abord au titre du baccalauréat professionnel, qui a été fréquemment discuté à sa naissance. Quelle qualification devait-elle être donnée à son titulaire ? Celle de « hautes qualifications ouvrières », comme le défendait le Groupe des Enseignements Technologiques sur le niveau IV ? Celle de « technicien », comme le préconisait le rapport de la Mission éducation-entreprise confiée à M. Bloch par Jean-Pierre Chevènement, alors Ministre de l'Éducation ? Dans la toute première publication consacrant un dossier entier au baccalauréat professionnel, le numéro 49 de la revue *Formation Emploi*, Campinos-Dubernet (1995) souligne que les référentiels d'activités et de certification étaient construits sur le profil du « *technicien d'atelier* ». Dans la grille des classifications de la métallurgie, celui-ci correspondait à la qualification la plus élevée chez les ouvriers, celle-ci jusqu'alors s'obtenant généralement par promotion interne, selon l'expérience et l'ancienneté. Trente ans plus tard, qu'en est-il des prétentions du baccalauréat professionnel à faire accéder à ce niveau de « technicien d'atelier » ? A-t-il contribué à faire émerger une nouvelle catégorie de main-d'œuvre, pour laquelle des trajectoires de mobilités sociales seraient observables ? Plusieurs lectures ont été faites des relations entre formation et emploi. Selon Eckert, le diplôme a fait émerger une génération d'« *ouvriers bacheliers* » (1999), en proie au « *désenchantement* » (2005). Les études réalisées lors de la première décennie de sa création confortent ce point de vue (Veneau et Mouy, 1995 ; Figeat, 1996 ; Beaud et Pialoux, 1999).

Les recherches ultérieures, avec le recul, apportent des nuances de taille. C'est la figure de l'ouvrier – comme symbolique de classe – qui est alors questionnée. Ici encore, les interprétations divergent. Désormais bacheliers, ces jeunes ouvriers, titulaires d'un bac pro, demeurent porteurs d'une « *culture de l'atelier* » (Baudelot, Mauger, 1994) ou, à l'inverse, ils deviennent, sans le savoir, vecteurs de l'introduction des nouvelles formes de management et d'organisation du travail (Beaud, Pialoux, 1999). Les actuels LP (lycées professionnels) seraient, de ce point de vue, les descendants en droite ligne des collèges d'enseignement technique (CET) que Claude Grignon analysait en 1971 comme des lieux clés dans les processus de perpétuation de l'ordre social.

Prolongeant ces réflexions, l'article de **Séverine Misset** contient plusieurs approches originales, notamment celles d'étudier ce que deviennent les bacheliers professionnels en vie active et d'envisager comment ils réinvestissent leur formation, leurs connaissances et leur diplôme dans l'entreprise. L'auteur propose d'étudier les perceptions de déclassement et de reclassement d'anciens bacheliers professionnels embauchés dans l'industrie automobile, à l'aune des situations de travail qu'ils expérimentent dans leur domaine professionnel de formation. D'une part, ces diplômés de niveau IV, désabusés et renonçant à l'espoir de sortir du monde ouvrier grâce au diplôme, défendent des positions professionnelles acquises et construites dans l'entreprise, à partir du titre et des contraintes productives. Mais ici, l'auteur observe qu'ils appréhendent leur

situation de façon plus positive que ce qui est généralement analysé. D'autre part, ils résistent à l'idée d'une « *conversion de métier* », enjointe de plus en plus par les directions, où ils assureraient le « *rôle d'intermédiaires* » entre ouvriers et hiérarchies, vecteurs des normes managériales, laissant plutôt endosser ce rôle à des titulaires de diplômes de niveau inférieur (CAP/BEP).

3.2 Les destinations

Un autre déterminant clé du baccalauréat professionnel revisité dans ce dossier est sa destination. Le premier article du décret de création du diplôme confère à son titulaire le grade de bachelier et la qualité de technicien. Comme son nom l'indique, il est d'abord un diplôme d'insertion professionnelle. G. Solaux (1995) note que la réforme des études secondaires, présentée comme une diversification du niveau IV, a correspondu, en fait, à une hiérarchisation des positions sociales auxquelles les différents baccalauréats conduisaient. Le baccalauréat général ouvrait sur l'université qui préparait aux fonctions de décision ; le baccalauréat technologique orientait vers le BTS et le DUT (diplôme universitaire de technologie) qui préparaient aux fonctions d'encadrement de la production ; le baccalauréat professionnel, destiné à une entrée dans la vie active après l'obtention du diplôme, préparait aux emplois qualifiés de la production. Néanmoins, même si ce dernier n'avait pas été conçu en vue d'une poursuite d'études, son titulaire pouvait de droit accéder à l'enseignement supérieur, notamment dans les filières technologiques. Or, cette possibilité est devenue aujourd'hui une perspective très concrète pour nombre d'élèves des lycées professionnels ; elle rend compte d'une évolution des trajectoires scolaires qui ébranle les positions tenues par les différentes certifications.

C'est ce sur quoi Stéphane Beaud (2003) a mis l'accent, en posant la question en ces termes : « *80 % au bac, et après ?* ». Il a souligné le caractère endogène que peut revêtir le développement du système éducatif, indépendamment de ses fonctions de régulation sociale qui peuvent se lire dans les procédures d'orientation vers la voie professionnelle en fin de troisième. En diplômant massivement des jeunes d'origine populaire (Ilardi, Sulzer, 2013) du premier grade universitaire, le bac pro a favorisé de nouvelles aspirations chez eux et leurs familles, non plus tournées vers l'insertion professionnelle comme y destinait cette certification à sa création, mais vers la poursuite d'études supérieures. Quelles sont alors les modalités et les voies d'orientations par lesquelles elles se réalisent ? Quelles sont également les conditions de réussite dans lesquelles sont placés les jeunes bacheliers face aux savoirs attendus dans les enseignements supérieurs ? Plusieurs articles de ce dossier proposent des pistes de travail. Comme le souligne l'article de **Pierre-Yves Bernard** et **Vincent Troger**, l'aspiration aux études supérieures est le fait d'une part significative de la jeunesse française, quel que soit le milieu social. Selon les auteurs, la réforme de 2009, instituant un cursus scolaire d'une durée de trois ans étalonnée sur les deux autres bacs général et technologique, a renforcé l'attractivité du bac pro, en l'ouvrant effectivement davantage vers les formations technologiques supérieures. En s'appuyant sur une enquête conséquente (statistiques et

entretiens) menée en Pays de Loire, les auteurs étudient les parcours d'élèves de baccalauréat professionnel, dont les formes de réussite et d'échec questionnent, de leur point de vue, les cadres théoriques existants. Si l'article relève que les bacheliers professionnels sont de plus en plus nombreux à poursuivre en études supérieures, notamment vers les classes de BTS, il souligne aussi qu'ils se trouvent dans des situations de concurrence et d'inégalités entre eux, selon l'orientation choisie en fin de troisième mais aussi par rapport aux autres cursus bacheliers, en raison de la faiblesse des compétences académiques qu'ils ont acquises dans le second degré.

Si le BTS représente une voie d'accès aux études supérieures majoritairement convoitée par les bacheliers professionnels, certains d'entre eux élaborent d'autres stratégies : transition par une mise à niveau (MAN) pour rejoindre ensuite un BTS mais aussi entrée à l'université ou dans une école préparatoire – publique ou privée – pour tenter des concours. L'article de **Magali Danner** et **Christine Guegnard** apporte un éclairage original sur cette dernière dimension. Les auteurs observent le recrutement de bacheliers professionnels dans les classes préparatoires aux concours des écoles supérieures d'art. Ce type d'orientation est frappé d'une triple invisibilité : statistiquement, le recrutement se réalise à la marge ; peu d'études en ont objectivé les modalités, et notamment dans le domaine des arts. L'une des conclusions surprenantes est de constater une conformité de postures entre les bacheliers professionnels et les autres bacheliers, tant dans les objectifs de préparation aux concours que dans les logiques d'action mises en œuvre.

3.3 Curricula et certifications

Peut-être le bac pro est-il pris à son propre piège ? A vouloir trop ressembler à ses frères aînés, n'en perdrait-il pas ses spécificités professionnelles ? La durée de trois ans, la valorisation de savoirs, de modalités pédagogiques et évaluatives académiques n'en sont-elles pas le signe ? Déjà, les premières études consacrées au bac pro constataient que les référentiels se caractérisaient par un haut degré d'abstraction. C'est un point qui fait toujours débat aujourd'hui et sur lequel ce dossier revient.

Ce n'est pas un hasard si les premiers bacs pro ont été créés dans l'industrie métallurgique. En cela, ils rendent compte des avancées technologiques industrielles et répondent aux besoins des procès de production les plus sophistiqués, exigences posées par les organisations professionnelles patronales de l'UIMM (Union des industries métallurgiques et minières), notamment par l'une de ses branches, la Fédération des industries électriques et électroniques (FIEE), confrontée au développement des systèmes complexes et experts (Pillet 1995) ; ce que notaient également Patrick Veneau et Philippe Mouy (1995) : « *Le début des années 1980 est marqué par la diffusion d'une littérature abondante annonçant un saut qualitatif dans l'automatisation. L'atelier flexible, la cellule flexible sont alors présentés comme les figures du nouvel univers de production dans l'usinage mécanique (...)* ».

La qualification attendue est recentrée sur les capacités et les ressources de l'individu à composer dans une situation de travail, davantage donc sur une posture réflexive du travail technique (par exemple, « s'informer » ; « décider, gérer » ; « conduire, optimiser » ; « maintenir en état » sont les quatre grandes « capacités et compétences terminales » à acquérir dans le premier bac pro créé en Productique mécanique). Or, les référentiels d'activités et de certification qui portent l'empreinte de « *ce saut qualitatif* » devant garantir un niveau IV de formation, ne reflètent pas la diversité de la réalité économique et productive ni les situations concrètes de travail dans lesquelles les jeunes réalisent leurs stages ou s'insèrent (Campinos-Dubernet 1995 ; 1998 ; Frigul et Thébaud-Mony, 2010).

La rénovation de 2009, écourtant la durée du cursus bac pro, n'a réduit ni les exigences ni les programmes (il faut enseigner et évaluer les mêmes choses en moins de temps). La tendance à l'abstraction n'est-elle pas renforcée par la nouvelle temporalité du bac pro ? Ces situations d'intensification des pratiques éducatives n'encouragent-elles pas à rationaliser les modes pédagogiques ? Ne peut-on pas y voir ici des logiques de concurrence et des conflits de valeur – sur lesquels se jouent les légitimités des professions enseignantes ?

En ce sens, l'article de **Patrick Veneau** et **Josiane Paddeu**, prenant pour objet d'analyse certaines modalités clés de l'évaluation dans le cursus bac pro, entend montrer que la rénovation du diplôme, loin de revaloriser l'enseignement professionnel, constitue un point de rupture ou de non-retour, annonçant sa fin. Les auteurs y voient une scolarisation accrue des formations qui les affranchit du modèle du métier, un renforcement de la formalisation et de l'abstraction des référentiels d'activités et de certification, une place prépondérante accordée aux savoirs théoriques (techniques) sur les enseignements et savoirs pratiques. L'intérêt et l'originalité de l'article, pour expliquer ce phénomène de « déprofessionnalisation », sont de proposer une observation des modalités d'évaluation valorisées par l'institution scolaire et la communauté éducative, à partir des examens mis en œuvre dans le baccalauréat professionnel « Electrotechnique, Energie, Equipements Communicants » (Eleec), qui s'est substitué au bac pro EIE (Equipement et installations électriques) : l'« *épreuve pratique* » de maintenance, la présentation orale du dossier réalisé à l'issue des PFMP (périodes de formation en milieu professionnel), l'épreuve « *étude d'un ouvrage* », dite aussi « *technique* ».

Avec là aussi une attention particulière portée aux *curricula* du bac pro, l'article de **Laure Minassian** met, pour sa part, en évidence plusieurs formes de diversité dans cet espace scolaire : l'effet du type d'établissement (ici lycée *vs.* MFR – maison familiale rurale) pour la préparation d'un même bac pro agricole est son propos central, mais y sont aussi abordés les dynamiques de l'alternance et les différents niveaux de lecture possibles de la dimension « professionnelle » d'un bac pro visant clairement une insertion professionnelle directe. L'auteure nous rappelle également que la structuration de l'offre de formation professionnelle initiale est bien un objet historique et localement ancré.

3.4 Le jeu des interactions scolaires et familiales

Si le mouvement continu de scolarisation impacte l'enseignement professionnel, les interactions entre histoire scolaire, histoire familiale et logiques économiques sont toujours à l'œuvre et inscrivent les projets de poursuites d'études dans une temporalité sociale dont l'analyse ne peut faire l'économie. Deux articles y font référence.

Ainsi, l'article d'**Aziz Jellab** revient sur la montée de la poursuite d'études chez les bacheliers professionnels, notamment dans les sections de technicien supérieur, en mesurant les effets de concurrence qu'elle a induits sur les autres diplômes de niveau IV. L'auteur étudie les liens entretenus entre les mutations successives du baccalauréat professionnel, les rapports aux études et l'émergence de projets d'avenir chez des élèves. Il utilise la méthode biographique pour montrer comment ces projets se structurent dans l'interaction entre histoire scolaire et familiale, position occupée dans le lycée professionnel, au sein de l'institution scolaire, et construction des savoirs et compétences. Des études de cas ou « tableaux » sont présentés à cet effet.

L'article d'**Alain Thalineau** et **Florian Hot**, quant à lui, étudie les aspirations de mobilités résidentielles d'élèves de baccalauréats professionnels, à partir d'une recherche qui se déroule en région Centre. Son originalité consiste à étudier ces phénomènes en tenant ensemble, dans l'analyse, les relations à la famille, la socialisation aux normes scolaires et d'emploi ; les positions occupées par l'élève dans ces interactions définissant les espaces du possible en matière d'emploi et de mobilité résidentielle. À partir de résultats statistiques, les auteurs construisent une typologie qui mesure l'intensité des relations du jeune et de ses proches, sur les attentes de l'école et du monde du travail, sur les formes d'attachement entre les jeunes et leurs parents, selon la stabilité ou la fragilité de la structure familiale et de l'intégration professionnelle des parents. Des récits biographiques révèlent la complexité des rapports familiaux (et des conflits qui s'y jouent), mettant en évidence les temporalités de l'histoire scolaire et familiale, resituant aussi le jeu des contraintes économiques dans la construction des mobilités résidentielles, des abandons ou des poursuites de formation.

Cette tendance, pointée ici par plusieurs auteurs, à la croissance des poursuites d'études à l'issue d'un baccalauréat professionnel n'exclut pas que les élèves qui l'obtiennent persistent à y rechercher l'acquisition d'une culture de métier pour mieux se professionnaliser à terme. L'ambiguïté du bac pro est bien là, à la fois potentielle voie de promotion sociale pour des jeunes qui se projettent en transfuges, et moyen de ne pas quitter trop tôt le système éducatif pour ceux qui ne manifestent plus assez d'appétence pour les savoirs formels. À diplôme ambigu, usages sociaux équivoques !

L'ordre des choses, au sens de Claude Grignon (1971), s'en trouve-t-il changé ? Il est permis d'en douter lorsque l'on se penche sur les données d'insertion, car si le bac pro constitue encore, même en temps de crise, une protection contre le chômage un peu plus efficace que le CAP (Ilardi, Sulzer, 2015), les emplois exercés par ses titulaires présentent,

dans bien peu de cas, un caractère promotionnel, tout au moins en début de vie active où statuts précaires et emplois peu qualifiés sont fréquents (Ilardi, Sulzer, 2013).

Si l'on constate des évolutions favorables à moyen terme, l'ouvrier bachelier d'Henri Eckert n'a pas, loin s'en faut, cessé d'être une réalité sociale. Quoi de plus naturel, dès lors, que de faire revenir **Claude Grignon** sur ces questions des ordres d'enseignement, des représentations sous-jacentes des métiers et professions qui sont à leur principe et qui fondent, pour une grande part, la persistante hiérarchie des filières de formation.

Au final, à l'issue de la lecture de ce dossier, on saura gré à **Fabienne Maillard**, d'une part, de prévenir la tentation d'une lecture trop univoque en rappelant toutes les formes d'hétérogénéité au sein de l'univers du bac pro (que ce soit en termes de public, de filières, de genre, ou encore de voie de formation), en incitant là encore à nuancer fortement l'analyse de ce diplôme ; d'autre part, d'attirer utilement l'attention sur l'ambivalence de la dernière réforme de la voie professionnelle, avec ce qu'elle porte en germe de promesses et de dangers pour ses prochaines générations d'élèves.

■ Bibliographie

- Abriac D., Rathelot R., Sanchez R. (2009), « L'apprentissage entre formation et insertion professionnelles », dossier thématique, *Insee références Formations emploi*, édition 2009.
- Agulhon C. (2002), « Les incidences socio-économiques de l'alternance », in *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*, coordonné par Gilles Moreau, La Dispute.
- Baudelot C., Creusen J., Rame S., Tarrin L. (1994), « Apprentissage pas mort », in Christian Baudelot et Gérard Mauger, *Jeunesses populaires. Les générations de la crise*, L'Harmattan, « Logiques sociales ».
- Baudelot C. et Establet R. (1992), « *Allez les filles* », Paris, Le Seuil.
- Baudelot C., Mauger G. (1994), *Jeunesses populaires. Les générations de la crise*, Paris, L'Harmattan.
- Beaud (2003), *80 % au bac, et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.
- Beaud S., Pialoux M. (1999), *Retour sur la condition ouvrière*, Paris, Fayard.
- Belloc B., Lagarenne C. (1996), « Emplois temporaires et emplois aidés », *Données sociales*, Insee.
- Bouvier T., Pelvillain N., Santelmann P. (2010), « Services à la personne : renforcer l'encadrement intermédiaire pour accroître l'efficacité et l'attractivité des métiers », *Formation Emploi*, n° 112, La Documentation française.

- Campinos-Dubernet M. (1995), « Baccalauréat professionnel : une innovation ? », *Baccalauréat professionnel*, Dossier *Formation Emploi*, n° 49, La Documentation française.
- Campinos-Dubernet M. (1998) *Standardisation des diplômes et diversité des conventions de productivité des entreprises*, Association Recherche et régulation, Journée d'étude du 25 novembre.
- Daune-Richard A.-M. (2001), « Hommes et femmes devant le travail et l'emploi », in Thierry Blöss (dir.) *La dialectique des rapports hommes-femmes*, PUF.
- Dubet F. (1991), *Les Lycéens*, Le Seuil.
- Dares Analyses (2015), « L'apprentissage en 2103. Fortes baisses des entrées », n° 009, février.
- Devineau S. (2006), « Les jeunes jugent le travail : paroles de jeunes diplômés du baccalauréat professionnel », *Formation Emploi*, n° 96, La Documentation française.
- Duru-Bellat M. (1990), *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, L'Harmattan, coll. « Bibliothèque de l'éducation ».
- Eckert H. (1999), « L'émergence de l'ouvrier bachelier », *Revue Française de Sociologie*, volume XL, n° 2.
- Eckert H. (2005), « Les 'bac pro' à l'usine, ou le travail du désenchantement », *Des formations pour quels emplois ?* sous la direction de Jean-François Giret, Alberto Lopez, José Rose, Paris, La Découverte.
- Eckert H. et Mora V. (2008), « Formes temporelles de l'incertitude et sécurisation des trajectoires dans l'insertion professionnelle des jeunes », *Travail et Emploi*, n°113, Dares.
- Elbaum M. (1988) « Stages emplois et salaires d'embauche : l'insertion des jeunes à quel prix ? », *Economie et Statistique*, n° 211, juin.
- Establet C. (2003), « Filles et garçons à l'école : un changement à suivre », *Le travail du genre. Les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe*, sous la direction de Jacqueline Laufer, Catherine Marry, Margaret Maruan, La Découverte/Mage. coll. « Recherches ».
- Farvaque N. (2009), « Discriminations dans l'accès au stage : du ressenti des élèves à l'intervention des enseignants », *Formation Emploi*, n° 105, La Documentation française.
- Figeat M. (1996), *Les baccalauréats professionnels : un espoir ou un leurre ?*, INRP.
- Frigul N. (2014), « Nouvelles figures du manager dans le secteur de l'Hôtellerie Restauration ? La formation en BTS et l'apprentissage du métier », in *L'innovation dans le travail*, coordonné par Jean-Pierre Durand, Frédéric Moatty, Guillaume Tiffon, Octares. coll. « Le travail en débats »,

- Frigul N., Thébaud-Mony A. (2010), *Où mène le bac pro ? Enseignement professionnel et santé au travail des jeunes*, L'Harmattan, coll. « Logiques Sociales », 249 p.
- Glaymann D. (2005) *La vie en interim*, Fayard.
- Grelet Y., Mansuy M. (2004), « De la précarité de l'emploi à celle des trajectoires : une analyse de l'insertion en évolution », *Formation Emploi*, n° 85, La Documentation française.
- Grignon C. (1971), *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, éditions de Minuit.
- Ilardi V., Sulzer E. (2013), « Entrer sur le marché du travail avec un baccalauréat professionnel », *CPC infos*, n° 53.
- Ilardi V., Sulzer E. (2015), « CAP-BEP : des difficultés d'insertion encore aggravées par la crise », *Céreq-Bref*, n° 335.
- Mariette A. (2009), « L'abandon d'études en baccalauréat professionnel : enquête sur une réalité sociale mal connue », *CPC documents*, n° 3.
- Marry C. (2000) « Filles et garçons à l'école », in *L'école, l'état des savoirs*, sous la Direction d'Agnès Van Zanten, La Découverte, coll. « Textes à l'appui ».
- MENESR-DEPP (2014), *L'état de l'école. Coûts. Activités. Résultats. 32 indicateurs sur le système éducatif français*, octobre, n° 24.
- MENESR-DEPP (2015), *RERS - Repères et références statistiques. Enseignements. Formation. Recherche*.
- Moncel N., Rose J. (1995), « Spécificités et déterminants de l'emploi des jeunes de 18 à 25 ans et de 26 à 29 ans : vers la fin de la transition professionnelle ? », *Economie et Statistiques*, n° 283-284, 1995-3/4
- Moreau G. (2002), « Un nouvel âge pour l'apprentissage ? », in *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*, coordonné par Gilles Moreau, La Dispute.
- Moreau G. (2002), *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*, (coord.), Paris, La Dispute.
- Moreau G. (2003), *Le monde apprenti*, La Dispute.
- Moulet S. (2006), « Après le bac professionnel ou technologique : la poursuite d'études jusqu'à bac + 2 et sa rentabilité salariale en début de vie active », *Economie et Statistiques*, n° 388-389.
- Paugam S. (2000), *Le salarié de la précarité. Les nouvelles formes d'intégration professionnelle*. PUF.
- Pillet M. (1995), « La création du baccalauréat professionnel. Les processus de décision » *Formation Emploi*, n° 52, La Documentation française.

- Poullaouec T. , Terrail J.-P. (2005), « Formes et permanence de l'inégalité des chances », Jean Pierre Terrail (sous la direction), « *L'école en France. Crises, pratiques, perspectives* », La Dispute, coll. « Etats des lieux ».
- Prost A. (1992)? *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Le seuil.
- Prost A. (2002), « La création du baccalauréat professionnel : histoire d'une décision », *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*, Gilles Moreau (coord.), La Dispute.
- Rose J. (2005), *D'une génération à l'autre. Les effets de la formation initiale sur l'insertion*. Céreq-Bref, n° 222, septembre.
- Solaulx G. (1995) : « Le baccalauréat professionnel et son curriculum », *Baccalauréat professionnel, Dossier Formation Emploi*, n° 49, La Documentation française.
- Tanguy L. (1991), *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens* (sous la direction), Paris, Presses Universitaires de France.
- Terrail J.-P. (2002), *De l'inégalité scolaire*, La Dispute.
- Terrail J.-P. (2005), *L'école en France. Crises, pratiques, perspectives*, La Dispute.
- Van Zanten A. (2000), *L'école, l'état des savoirs*, La Découverte, coll. « Textes à l'appui ».
- Veneau P., Mouy P. (1995), « Des objectifs à la réalité - Les baccalauréats professionnels industriels », *Dossier Baccalauréat professionnel, Formation Emploi*, n° 49, janvier-mars, La Documentation française.
- Vuillet C., Ciciliano D. (2003), *Qu'évalue-t-on avec les épreuves du baccalauréat professionnel ?*, Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, n° 10. DEP/bureau de l'édition, novembre.