



L'orientation scolaire et professionnelle

42/2 | 2013
Varia

La réforme du bac professionnel en trois ans : vers un renforcement de la convention professionnelle dans le système éducatif français ?

The vocational high school degree reform: strengthening professional convention in the French education system?

Pierre-Yves Bernard et Vincent Troger



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/4136>

DOI : [10.4000/osp.4136](https://doi.org/10.4000/osp.4136)

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 7 juin 2013

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Pierre-Yves Bernard et Vincent Troger, « La réforme du bac professionnel en trois ans : vers un renforcement de la convention professionnelle dans le système éducatif français ? », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 42/2 | 2013, mis en ligne le 07 juin 2016, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4136> ; DOI : [10.4000/osp.4136](https://doi.org/10.4000/osp.4136)

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

La réforme du bac professionnel en trois ans : vers un renforcement de la convention professionnelle dans le système éducatif français ?

The vocational high school degree reform: strengthening professional convention in the French education system?

Pierre-Yves Bernard et Vincent Troger

Introduction

- 1 La réforme du baccalauréat professionnel engagée en France à titre expérimental dès 2001, et généralisée à l'ensemble des établissements concernés à la rentrée 2009, vise une profonde transformation du cursus de l'enseignement professionnel. En proposant un parcours en trois ans pour accéder au titre de bachelier à partir de la classe de troisième, elle doit permettre d'égaliser la durée de scolarité de l'ensemble des lycéens, qu'ils suivent une voie générale, technologique ou professionnelle. Jusque-là, une des particularités de l'enseignement professionnel dans le système éducatif français était de permettre deux niveaux de sortie avec un diplôme qualifiant pour les élèves engagés dans la voie professionnelle : soit une sortie au bout de deux ans, avec un Brevet d'Enseignement Professionnel (BEP), à l'âge théorique (i.e sans redoublement) de 17 ans, soit, pour ceux qui voulaient prolonger leur parcours, une sortie deux années plus tard, avec le baccalauréat professionnel, à l'âge théorique de 19 ans. Comme le baccalauréat général ou technologique est accessible après trois années d'études en lycée, soit à l'âge théorique de 18 ans, la durée des études secondaires complètes était donc plus longue pour les lycéens professionnels que pour les autres. En ramenant cette durée à trois ans pour tous les lycéens, la réforme tend vers une certaine égalisation des parcours de l'ensemble des lycéens.

- 2 Cette réforme s'inscrit sur le long terme dans un processus de construction d'un enseignement professionnel par voie scolaire. Ce processus est ambivalent : d'une part il intègre la formation professionnelle initiale au système scolaire (la « scolarisation » de l'enseignement professionnel, voir en particulier Prost, 1983, Troger, 2003), mais d'autre part, il la constitue aussi en une voie spécifique, placée dans une position largement dominée par rapport aux autres filières de l'enseignement secondaire. En 1985, la réforme instituant le baccalauréat professionnel était déjà très significative de cette ambivalence. En permettant de droit l'accès aux études supérieures, elle participait du processus d'intégration de la voie professionnelle au système scolaire, dans un contexte de forte demande de poursuite d'études postsecondaires. Mais en intégrant à la formation une longue période de stages (douze à vingt-quatre semaines selon les formations), elle éloignait la formation professionnelle de la forme scolaire centrée sur l'activité en classe, au profit d'une formation davantage articulée à la pratique, l'alternance sous statut scolaire. Il s'agissait finalement d'une forme composite, qui s'inspirait de certains systèmes éducatifs considérés comme exemplaires dans leur capacité à participer à la compétitivité économique. Ces « modèles » (l'ouvrier diplômé de la grande entreprise japonaise, le système dual allemand), bien qu'opposés, furent largement diffusés à l'époque par le pouvoir politique (Prost, 2002 ; Lapostolle, 2004). D'un point de vue plus analytique, ils peuvent être interprétés à la lumière des conventions éducatives et des compromis qui les articulent. À cet égard, le baccalauréat professionnel est une forme de compromis entre conventions académique et professionnelle (Verdier, 2001).
- 3 C'est ce compromis et son évolution dans le cadre de la réforme du baccalauréat professionnel en trois ans que nous analysons ici ; plus précisément il s'agit de comprendre la réception de la réforme au moment de sa mise en œuvre, du point de vue des élèves, à partir d'une série d'enquêtes réalisées dans l'ouest de la France en 2009, 2010 et 2011¹ : comment les élèves perçoivent-ils les dimensions professionnelles, scolaires de la voie professionnelle rénovée ? Quelles valeurs donnent-ils à cette nouvelle possibilité d'accès au baccalauréat en matière d'employabilité et de poursuite d'études ? Après avoir exposé dans une première partie le cadre théorique des conventions éducatives, une deuxième partie est consacrée aux données utilisées, aux premiers résultats qu'ils apportent et à la modélisation conçue pour analyser les aspirations des élèves à la poursuite des études supérieures. Une troisième partie présente les résultats obtenus, et les confronte aux logiques d'action des élèves telles qu'elles apparaissent à la lumière des entretiens réalisés. Il s'agit de comprendre comment ces logiques d'action s'inscrivent dans les conventions éducatives dominantes et sont susceptibles de participer à leur évolution.

Le modèle des conventions éducatives

- 4 Si une tradition sociologique s'est construite sur le paradigme de la reproduction en matière d'éducation, de nombreux travaux ont montré les limites d'une analyse de l'orientation où l'élève n'est que le simple spectateur de forces qui le dépassent (Duru-Bellat, 1988). L'orientation peut en effet être appréhendée sociologiquement comme une logique d'action, même si celle-ci est contrainte par les ressources dont dispose l'individu. Pour autant, ce type d'analyse ne doit pas amener à minimiser l'importance des cadres sociaux dans la construction de ces logiques. Celles-ci s'inscrivent en effet dans des répertoires de justification plus ou moins partagés collectivement. Une logique d'action

largement partagée est donc davantage le reflet d'une norme commune plutôt que la manifestation d'une rationalité universelle. Par exemple, l'analyse de Hanchane et Verdier des parcours scolaires du panel 1989 de la DEPP montre que l'aspiration aux études supérieures des parents de milieux modestes pour leurs enfants n'est pas diminuée par les difficultés scolaires rencontrées par ceux-ci, au contraire. Si ce type de résultat remet partiellement en cause la thèse de l'intériorisation des contraintes liées à la position sociale, il illustre également l'intériorisation de normes collectives : « l'obtention du baccalauréat est devenue, pour l'ensemble des acteurs du système de formation – jeunes, enseignants, employeurs, personnel politique, une norme sociale prédominante en matière d'éducation (...) » (Hanchane & Verdier, 2005, p. 57).

- 5 Le travail qui suit tente d'explorer ce processus d'interaction entre cadres institués et logiques d'action. À cette fin, on pose l'hypothèse de la multiplicité des ressources justificatives des acteurs, s'appuyant sur des conceptions différentes de l'action juste, au double sens de la légitimité et de l'adaptation (Boltanski & Thévenot, 1989). Dans le champ de l'orientation, par exemple, la justification d'un choix de filière d'excellence pour un élève donné s'appuie sur la légitimité du principe de la méritocratie et l'adaptation supposée de l'élève aux exigences de cette filière. Les acteurs contribuent ainsi à renforcer ou à remettre en cause des formes instituées. Le cadre théorique utilisé pour modéliser ces ressources justificatives au fondement des logiques d'action est celui des conventions éducatives (Verdier, 2001 ; Bernard, 2011). Il repose d'une part sur le concept de conventions, en tant que principes de légitimité fondant les opérations de jugement des acteurs et orientant leurs actions (Boltanski & Thévenot, 1991), d'autre part sur les travaux comparatifs mettant en évidence l'existence de régimes d'éducation propres à différentes configurations sociétales (Verdier, 2000, 2008). Ce modèle permet de concilier une approche institutionnaliste selon laquelle les cadres macrosociaux structurent les possibilités offertes aux membres d'un ensemble social, et une approche microsociologique attentive aux stratégies des acteurs.
- 6 Les questions se rapportant à l'orientation scolaire et professionnelle se prêtent particulièrement à cette modélisation. La France est marquée par une forte tradition de centralisation des politiques éducatives. L'action de l'État dessine assez précisément l'offre de formation à partir de laquelle les processus d'orientation s'inscrivent. Cette logique d'offre repose sur des principes garantis par l'État et se référant au bien commun : égalité, mission d'insertion sociale et professionnelle, formation du citoyen, etc. Il est possible d'interpréter la structuration de cette offre comme l'expression d'un « régime d'éducation et de formation des jeunes » propre à une configuration sociétale donnée. Un régime d'éducation se fonde sur une configuration spécifique, dont les principes se réfèrent à des conventions éducatives (voir encadré). On s'appuie ici sur quatre conventions, en focalisant plus particulièrement sur la convention professionnelle, sur laquelle repose la légitimité de la formation professionnelle initiale, tout en prenant en compte la prégnance de la convention académique dans un régime d'éducation « à la française » profondément marqué par la référence méritocratique.
- 7 Les transformations de la filière professionnelle opérées dans les années quatre-vingt ont pu être à cet égard interprétées comme un réaménagement du compromis entre les conventions professionnelle et académique. Ainsi, l'instauration d'un baccalauréat professionnel fondé sur l'alternance sous statut scolaire s'appuie simultanément sur la convention professionnelle en introduisant massivement les stages en entreprises dans les formations professionnelles scolaires, et la convention académique en donnant aux

meilleurs élèves de l'enseignement professionnel la possibilité d'accéder au premier grade des Universités, et à la possibilité de poursuivre des études supérieures (Verdier, 2001).

8 Les conventions éducatives

- 9 La première conception est celle de la convention académique. Dans cette convention l'école doit d'abord détacher les individus de leur appartenance sociale, pour leur attribuer une valeur scolaire qui est elle-même à la source du statut social légitime. L'école est alors vue comme un lieu de transmission de savoirs spécifiques, définis en tant que savoirs scolaires, selon une légitimité et un ordre normatif propres à l'institution. La valeur scolaire réside dans la maîtrise individuelle de savoirs académiques, ce qui met les personnes en situation de compétition pour obtenir la meilleure place possible. Cette compétition est légitimée par le principe du mérite, plaçant la méritocratie au cœur de cette convention. Dans l'histoire éducative française, cette convention est au fondement de la constitution d'un ordre d'enseignement secondaire, longtemps élitiste et séparé d'un ordre primaire plus orienté vers la scolarisation de tous.
- 10 La deuxième conception est celle d'une école préparant à la vie active, selon une convention professionnelle. À ce titre, elle établit une relation de coopération entre l'éducation et la production. Elle est fondée sur un ensemble de règles permettant d'établir une équivalence entre formation et emploi : référentiels de compétences, certifications, règles de recrutement, de carrières professionnelles. Cette convention suppose une forte institutionnalisation des acteurs sociaux (représentants des employeurs, des salariés) pour établir ces règles. Dans cette conception, les identités professionnelles, fortement établies, reposent sur l'acquisition d'une formation spécifique. La formation suppose l'articulation entre savoirs abstraits et situation de travail. L'alternance est donc la forme pédagogique type dans cette convention.
- 11 La troisième conception, reposant sur un idéal universaliste, voit l'école comme l'institution intégratrice par excellence. Elle vise à fonder une solidarité entre les membres de la société, à compenser les inégalités sociales et à fonder une démocratie effective par la transmission de valeurs et la création des conditions de l'égalité des chances. Cette conception est très largement dominante dans l'histoire de l'instruction primaire de la plupart des pays développés. Elle est également présente en tant que projet alternatif dans les pays où la convention académique est dominante. Ainsi, en France, le mouvement de l'École unique, ou l'esprit du rapport Langevin-Wallon sont l'expression d'un idéal démocratique en opposition à l'ordre scolaire fondé à l'époque sur la séparation entre peuple et élite.
- 12 La quatrième conception du rapport école/société est celle de la convention marchande. Dans cette conception, l'activité scolaire est peu différenciée des autres activités professionnelles. L'institution scolaire publique est plutôt considérée comme une source de rigidités, de faible productivité et de gaspillage. Dans l'idéal, l'éducation pourrait être produite par des entreprises ordinaires, et le produit éducatif régulé par les mécanismes du marché. Le recours au financement public n'est justifié que par les imperfections du marché, et apparaît comme un moindre mal à condition qu'existent des mécanismes de quasi-marché : libre choix des usagers, concurrence entre les établissements, standardisation des produits éducatifs à partir de normes de performance, transparence des résultats des établissements, financement de ceux-ci en fonction de la demande, voire financement privé.

- 13 La réforme du baccalauréat professionnel en trois ans s'inscrit dans la même logique, mais en introduisant un principe universaliste, sous une forme certes embryonnaire : si les voies de formation pour accéder aux différents types de baccalauréats restent fortement cloisonnées, elles sont dorénavant de même durée, ouvrant théoriquement les mêmes droits de poursuite d'études supérieures à tous les élèves, quelle que soit leur orientation initiale en fin de troisième.
- 14 Cet objectif de rapprochement entre les filières est explicite dans les intentions mêmes des responsables politiques en charge de la mise en œuvre de cette réforme : « le bac professionnel en trois ans est une réforme qui vise à mettre le bac professionnel au même niveau que le bac général. Il faut que ces deux filières soient des filières équivalentes avec la même valeur dans le regard des parents, des élèves » (déclaration de François Fillon, Premier ministre, le 2 septembre 2009, lors d'une visite d'un lycée professionnel à Corneilles-en-Parisis).
- 15 Peut-on toutefois s'arrêter sur cette dimension institutionnelle apportée par une réforme ? Un point de vue limité à l'offre éducative souffrirait d'un réductionnisme ignorant à la fois les ressorts de la demande d'éducation et la mise en œuvre effective de la réforme.
- 16 Une réforme, quelle qu'elle soit, n'épuise pas en effet les possibilités stratégiques des acteurs. Au-delà des objectifs officiels de la réforme (rapprocher les voies de formation du second cycle du second degré, augmenter le nombre de bacheliers et donc le nombre d'étudiants), ses implications dépendent de la réception qu'en font les acteurs, en fonction de leur position dans le champ éducatif, mais aussi de leur capacité à mobiliser des ressources justificatives. Le cas des élèves et de leurs familles est à cet égard particulièrement intéressant. La portée de la réforme dépend en effet en grande partie de leur réception de la réforme. Bien que dans une position dominée dans le champ éducatif (l'orientation vers l'enseignement professionnel est d'abord le résultat de difficultés scolaires plus ou moins importantes, que cette orientation soit subie, ou qu'elle résulte d'un choix intériorisant la position scolaire dominée), ce sont les élèves qui, in fine, s'approprient ou non les transformations opérées par la réforme, que ce soit dans leurs aspirations à la qualification, leur rapport au savoir ou leur choix d'orientation. Comment se situent alors les élèves par rapport aux objectifs de cette réforme ?
- 17 On peut faire à ce niveau deux hypothèses.
- 18 Un faible niveau d'aspiration à la poursuite d'études reflèterait le maintien du compromis décrit par Verdier : une voie professionnelle conçue d'abord pour l'insertion professionnelle (convention professionnelle), où seuls les « meilleurs » éléments pourraient espérer une poursuite d'études dans le supérieur (convention académique).
- 19 En revanche, un niveau élevé d'aspiration à la poursuite d'études révélerait le renforcement d'une convention académique, professionnelle ou universaliste selon les ressources justificatives mobilisées pour légitimer cette aspiration à la poursuite d'études. Laissons de côté la convention académique, compte tenu de la position des élèves dans le système éducatif. Les élèves qui choisissent l'enseignement professionnel ont en commun des difficultés scolaires qui les dévalorisent selon les critères de la justice scolaire fondée sur le « mérite ». L'orientation vers la voie professionnelle est donc pour eux une manière d'échapper à l'univers académique. Restent les deux autres conventions. La convention professionnelle peut être renforcée par l'aspiration à prolonger les études dans des filières professionnelles spécifiques. On est alors plutôt dans une logique de

qualification, ce qui, d'ailleurs, est au fondement de cette réforme impulsée au départ par une demande patronale dans ce sens (Bernard, Delavaud, & Troger, 2011). La convention universaliste peut être convoquée quand les élèves perçoivent la réforme comme leur permettant de retarder le moment de l'orientation, en leur conférant un droit particulier à la réorientation grâce au diplôme du baccalauréat. À cet égard, le choix de la voie professionnelle pourrait être considéré comme une stratégie de contournement visant à accéder à la norme commune du baccalauréat, sans passer par le jugement académique des filières d'enseignement général (Charlot, 2001).

Terrain d'enquête, hypothèses et données brutes

- 20 Nous avons interrogé par questionnaire un échantillon des élèves de seconde professionnelle dans un département de l'Ouest de la France ($N = 465$) dans les semaines qui ont suivi la rentrée 2009, c'est-à-dire au moment de la généralisation des secondes BP3 (bac pro / 3 ans). Une première campagne d'entretiens a été réalisée à la fin de l'année scolaire 2009-2010, auprès de 22 élèves de l'échantillon (voir le guide d'entretien en annexe), mais aussi auprès de 11 enseignants, de 7 chefs d'établissements, de 3 cadres responsables de l'enseignement professionnel au niveau académique. Une seconde campagne d'entretiens a été menée au cours du second semestre de l'année scolaire 2010-2011, auprès de 16 élèves du même échantillon et de 20 enseignants des mêmes classes.
- 21 Le questionnaire administré auprès des élèves porte sur leurs caractéristiques démographiques, sociales et scolaires, sur leur orientation en fin de troisième, leur satisfaction vis-à-vis de l'orientation engagée, et leurs aspirations quant à leur avenir. Parmi les indications données par cette enquête, nous avons isolé ici celles se rapportant aux aspirations à la poursuite d'études. C'est en effet à ce niveau qu'il est possible d'identifier les effets de la réforme sur la manière dont les élèves reçoivent la réforme.
- 22 Les travaux sur l'orientation en voie professionnelle analysent celle-ci comme une relégation (Jellab, 2008). Celle-ci est souvent vécue comme telle par les élèves eux-mêmes, qui jugent cette orientation en référence au modèle dominant du lycée général, et qui vivent l'entrée dans la voie professionnelle sur le mode de la dépréciation de soi (Beaud, 1996). Sur le plan quantitatif, les données du panel 95 de la DEPP (enquête Jeunes 2002 sur les élèves entrés en sixième en 1995) indiquent qu'un peu plus de la moitié des élèves de lycée professionnel considère son orientation comme contrainte, au sens où ces jeunes se sont vus refuser un premier vœu d'orientation, ou encore parce qu'ils estiment ne pas avoir le niveau scolaire suffisant pour faire ce qu'ils voulaient (Caille, 2005). La même enquête révèle d'ailleurs un important sentiment d'injustice chez les élèves de voie professionnelle. L'enquête que nous avons réalisée n'est pas strictement comparable, puisqu'elle n'interroge pas un échantillon de l'ensemble des élèves de lycée professionnel, mais seulement ceux qui entrent en seconde professionnelle dans une spécialité de baccalauréat professionnel, à un moment délimité de leur scolarité, quelques semaines après la rentrée 2009. Il nous a toutefois semblé significatif de relever la perception de ces élèves qui entrent pour la première fois dans cette voie de formation, et qui donc portent un jugement sur les modalités de leur orientation. De manière surprenante, les résultats bruts font apparaître une satisfaction élevée : alors que 14 % seulement se déclarent peu ou pas satisfaits de leur orientation, 42 % se déclarent très satisfaits. Les deux tiers déclarent ne pas souhaiter une autre orientation que celle dans laquelle ils sont engagés,

et seulement 14 % avaient envisagé une orientation en seconde générale comme premier vœu d'orientation en troisième. L'impression que donne l'ensemble des résultats est donc celle d'un choix assumé, assez éloigné de l'orientation imposée souvent associée à la seconde professionnelle. Mais le résultat le plus étonnant porte sur les aspirations des lycéens de LP. Alors que 37 % des élèves de baccalauréat professionnel du panel 89 de la DEPP tentaient de poursuivre une formation après le baccalauréat professionnel² (Lemaire, 2007), soit 21 % des élèves de BEP, 59 % des jeunes que nous avons interrogés déclarent avoir l'intention de poursuivre leurs études après le baccalauréat³. Il ne s'agit que d'intentions, qui peuvent évoluer au cours de la scolarité. Mais le chiffre est suffisamment élevé pour faire l'hypothèse d'un profond changement dans la place que les familles attribuent à la voie professionnelle dans le second degré. Conçue depuis longtemps comme une filière de fin d'études dans une perspective d'insertion professionnelle immédiate, elle deviendrait une autre forme d'accès à un certain type d'études supérieures. Cette tendance était déjà perceptible quelques années après la mise en place du baccalauréat professionnel, quand celui-ci ne concernait qu'une minorité des élèves ayant obtenu un BEP (Beaud & Pialoux, 2001). Le changement que constituerait la réforme de 2009 serait alors fondamentalement de généraliser ce modèle : l'accès à la voie professionnelle deviendrait majoritairement une première étape vers certaines formations post-baccalauréat.

- 23 Il faut toutefois prendre cette série de résultats avec prudence, notamment du fait du moment particulier où l'enquête a été réalisée. Peu de temps après la rentrée scolaire, cette enquête peut traduire à la fois une intériorisation des contraintes d'orientation, une façon d'accroître l'estime de soi par l'internalisation du locus de contrôle, et en même temps une première impression de découverte d'un monde scolaire moins pénalisant que le collège, sans que les contraintes de la formation professionnelle soient encore perçues. De même rien ne dit que les aspirations aux études supérieures soient constantes sur l'ensemble du parcours de ces élèves. Les projets des jeunes ne se construisent pas de manière linéaire, mais à travers un processus complexe n'excluant pas les régressions et les reformulations. Ainsi un projet ambitieux peut-il se comprendre dans un contexte de forte satisfaction lié à l'entrée dans l'enseignement professionnel, mais peut également se transformer au fur et à mesure de l'expérience vécue dans cette voie de formation, notamment à travers les déceptions sur le contenu de la formation et les débouchés professionnels (Gonin-Bolo & Daverne, 2008).
- 24 Toujours est-il que ces résultats méritent d'être analysés, au vu des données fournies par le questionnaire. On se propose ici de porter l'analyse sur les aspirations à la poursuite d'études après le baccalauréat. Quels facteurs observables font varier cette variable d'intérêt ? L'analyse est menée « toutes choses égales par ailleurs », afin d'isoler les effets propres des caractéristiques repérées par l'enquête. La méthode utilisée est celle d'une modélisation logistique binaire.
- 25 Afin de contrôler l'hétérogénéité de l'échantillon, les variables prises en compte dans les modèles ont été choisies de façon à traduire au mieux ses caractéristiques démographiques, sociales et scolaires (sexe, âge, situation familiale, milieu social, lieu de naissance des parents, redoublement en primaire, classe suivie l'année précédente). Ce sont les variables dont la littérature montre qu'elles ont un effet sur les parcours scolaires. Les indicateurs retenus sont le plus souvent binaires, pour disposer d'effectifs suffisants permettant d'obtenir des résultats statistiquement significatifs, compte tenu de la faible taille de l'échantillon. Concernant les indications de milieu social, on a privilégié

les données se rapportant aux mères (profession et niveau de diplôme), plus complètes que celles se rapportant aux pères.

- 26 À ces variables caractérisant les individus interrogés, ont été ajoutées des variables se rapportant à leur contexte scolaire : type de spécialité suivie en seconde professionnelle (industrielle ou tertiaire), et degré d'attractivité de la spécialité de formation choisie, à partir du ratio candidats/places par catégorie de formation (Grelet, 2005).
- 27 Enfin, deux variables se rapportant à la satisfaction vis-à-vis de l'orientation ont été intégrées au modèle (souhait d'une autre orientation en début de seconde, et satisfaction élevée quant à l'orientation).

Aspiration à la poursuite d'études et logiques d'action des élèves

- 28 La variable « aspirations à la poursuite d'études après le baccalauréat » a été testée à partir du modèle ci-dessus, sous la forme d'une régression logistique. La modélisation explique 19 % de la variance. Elle permet de dresser le profil de ces élèves qui envisagent de poursuivre après le baccalauréat (voir tableau).
- 29 Ce sont tout d'abord des élèves plutôt satisfaits de leur orientation. Une satisfaction élevée augmente très fortement la probabilité d'envisager une poursuite d'études après le bac. Ce résultat est intéressant dans la mesure où il permet d'interpréter cette aspiration comme un prolongement d'une orientation assumée, plutôt que comme compensation d'une orientation subie. Pour les lycéens professionnels, vouloir poursuivre des études après le baccalauréat n'est pas tant une « revanche » qu'un « accomplissement ».

Tableau 1

Probabilité de ne pas envisager une poursuite d'études après le baccalauréat

	Signif.	Exp(B)
Année de naissance	,939	1,016
Sexe (garçon) (réf. : fille)	,332	,757
Spécialité (industrielle) (réf. : tertiaire)	,623	,865
Situation de famille des parents (en couple) (réf. : autres situations familiales)	,188	1,387
Lieu de naissance de la mère (en France) (réf. : à l'étranger)	,007	2,289
Situation professionnelle de la mère (en emploi) (réf. : sans emploi)	,003	,451
Classe de l'an dernier (référence : 2 nd cycle)	,000	
Classe de l'an dernier (troisième générale)	,042	2,512
Classe de l'an dernier (troisième spécifique)	,000	6,187

Redoublement en primaire (réf. : pas de redoublement en primaire)	,250	1,410
Un parent cadre (réf. : pas de parent cadre)	,650	1,126
Attractivité de la spécialité (candidats/places)	,249	,699
Satisfaction (très satisfait) (réf. : autres réponses)	,002	,430
Autre orientation souhaitée (réf. : pas d'autre orientation souhaitée)	,525	1,186

30 Notes. R^2 de Nagelkerke : 0,192.

31 Lecture : $\exp(B)$ est l'odd ratio de la modalité indiquée par rapport à la modalité de référence. Les effets significatifs sont en gras (seuil de risque inférieur à 0,05), les effets faiblement significatifs en italique (seuil de risque compris entre 0,05 et 0,1). Les autres effets ne sont pas significatifs. Un odd ratio exprime l'effet de chaque modalité d'une variable indépendante par rapport à une modalité de référence sur la modalité choisie de la variable dépendante (ici le fait de ne pas envisager de poursuivre des études après le bac), toutes choses égales par ailleurs. Quand il vaut 1, l'effet est nul, il est significatif quand l'odd ratio s'éloigne de 1, soit dans le sens d'un effet positif de la modalité quand il est supérieur à 1, soit dans le sens d'un effet négatif quand il est inférieur à 1. Par exemple, le fait d'avoir une mère née en France a un impact positif sur la probabilité de ne pas souhaiter poursuivre des études après le bac. Inversement, le fait d'être très satisfait de son orientation a un effet négatif sur la probabilité de ne pas souhaiter poursuivre des études après le bac.

Table 1

Likelihood of not pursuing studies after the baccalauréat

32 On reviendra plus bas sur ce résultat, au vu des entretiens réalisés, mais on peut déjà dire que ce résultat conforte plutôt la prééminence d'une logique d'action fondée sur la convention professionnelle : la poursuite d'études post-secondaires semble être le prolongement d'une orientation professionnelle pleinement assumée, et de ce fait source de satisfaction.

33 L'origine nationale a un effet important sur l'aspiration à la poursuite d'études : avoir une mère née à l'étranger augmente très sensiblement l'aspiration à des études post-baccalauréat. Ce résultat est congruent avec les travaux déjà réalisés sur les aspirations aux études des enfants d'immigrés, plus ambitieuses que celles des enfants d'origine française (Vallet & Caille, 2000).

34 Toutes choses égales par ailleurs, la situation d'emploi de la mère a également un effet très significatif (*odd ratio* de 2,2). On peut voir là l'effet de sécurisation sur l'avenir qu'implique pour le jeune le fait d'avoir une mère exerçant effectivement un emploi. La logique d'action de l'élève s'appuie donc également sur une appréciation des ressources disponibles, et sur lesquelles on peut compter dans une perspective d'investissement en formation.

35 La classe suivie l'année précédente a un effet très significatif sur les perspectives des élèves : les aspirations aux études supérieures sont considérablement augmentées pour les élèves ayant déjà connu un début de second cycle, par rapport à ceux provenant de troisième spécifique. C'est également un indicateur de l'hétérogénéité scolaire du public

de l'enseignement professionnel. Les élèves issus des troisièmes spécifiques (le plus souvent 3^e SEGPA) sont par ailleurs les plus en difficulté scolairement. À l'inverse, les élèves ayant eu une expérience du second cycle général et technologique ont été évalués par leurs enseignants de collège comme capables de suivre un enseignement plus académique. Leur échec dans cette voie peut provenir de malentendus cognitifs, ou de rejet de la forme scolaire, en tout état de cause, ils ne sont pas dans la même perspective que la première catégorie : une poursuite d'études est de leur point de vue clairement envisageable, à condition qu'elle s'inscrive dans un autre cadre que celui de l'enseignement général, comme on le verra plus bas à travers l'analyse des entretiens.

36 Enfin, toutes choses égales par ailleurs, le milieu socioprofessionnel ne semble pas jouer un grand rôle. On peut voir ce résultat comme le signe d'une généralisation des aspirations aux études supérieures dans tous les milieux sociaux (Poullaouec, 2010).

37 Les entretiens réalisés auprès des élèves apportent une information plus riche sur les stratégies mises en place par les élèves quant à la poursuite des études supérieures. Ils visent également à appréhender la dynamique des parcours, puisqu'ils ont été réalisés à la fin de la première année de seconde, et à la fin de la classe de première.

38 Ils montrent d'abord la forte incertitude sur cette poursuite d'études pour une partie de l'échantillon :

« Ben je sais pas vraiment si je continue ou si je travaille, je sais vraiment pas, bon j'ai encore deux ans donc j'ai le temps de réfléchir quand même. » (Léonard)

« Après mon bac je ne sais pas encore, y'a peut-être une possibilité de mention complémentaire, je ne sais pas encore. » (Estelle)

39 Cette incertitude s'inscrit dans des stratégies complexes, changeantes, adaptées au fur et à mesure du parcours. Les parcours décrits sont souvent caractérisés par la discontinuité qu'on retrouve dans nombre de parcours scolaires des élèves aujourd'hui (Boudesseul & Grelet, 2008). Il est remarquable toutefois que peu d'élèves expriment une réticence à poursuivre des études, alors que leurs parcours scolaires antérieurs ont tous été marqués, à des degrés divers, par la difficulté scolaire. Une réticence avouée peut du reste être tempérée par des attentes en matière de formation en alternance :

« Les études c'est pas trop mon truc (...) faut que je trouve un truc qui me plaise pour que je sois motivé après. Et puis à faire en alternance parce que sinon je pense que je pourrais pas. » (César)

40 Les entretiens montrent ensuite la diversité des attentes quant à la poursuite d'études. Celle-ci peut en effet être perçue par l'élève comme un prolongement de l'enseignement professionnel reçu en lycée, permettant d'échapper au premier niveau de qualification que représente dorénavant le baccalauréat, voire dans une perspective d'installation comme indépendant :

« Ah non, même là, je pense plutôt m'arrêter à la fin du BTS. (...) Oui, plus y'a d'études mieux c'est après et puis après il y a aussi la pratique qui entre en compte mais, faut quand même un bon niveau d'étude pour diriger, ça aide. » (Pascal)

Dans ce premier cas de figure, la poursuite d'études post baccalauréat s'inscrit dans un projet professionnel relativement clair, nourri par des représentations du métier déjà en partie intégrées dans le projet du jeune. Par exemple pour Pascal, déjà cité :

« Mais après mon but c'est un jour ouvrir mon hôtel à moi, enfin mon hôtel restaurant (...). » (Pascal)

41 Le projet d'études supérieures est alors explicitement une voie de promotion sociale, permettant de sortir du monde ouvrier :

« Ah oui, oui, j'ai envie de poursuivre. Je reste optimiste sur ça (...) j'irai jusqu'au bout quand même. Ça qualifiera vraiment au moins et j'irai jusqu'au bout. Je vais pas arrêter tout de suite, je veux aller jusqu'au bout. (...) Et puis plus tard peut-être monter carrément une boîte (...) Je pense qu'on peut continuer, avec un bac pro, je pense qu'on peut arriver à être un bon ouvrier mais peut-être pas monter sa boîte donc... (...) faut que je vois si à la fin des trois ans, si je suis vraiment motivé, ça dépendra de ma motivation, si j'ai vraiment envie je montrais ma boîte. » (Jimmy)

- 42 Une façon toute différente de concevoir la poursuite d'études est celle qui place le baccalauréat comme un point d'accès à une nouvelle situation de choix d'orientation :

« Ben je pense qu'après le bac pro je vais faire un BTS, j'hésite entre assurance et banque ou chef de rayon. » (Armelle)

« Ben voilà, je trouve que le bac pro c'est juste, faut toujours voir loin (...) Je me vois faire un BTS, je sais pas encore dans quoi, on a encore le temps de réfléchir mais oui, je me vois faire un BTS. » (Vanessa)

- 43 Dans ce cas, le projet professionnel n'est pas encore clairement défini. Pour Armelle par exemple, il balance encore entre le commerce et une carrière militaire. La poursuite d'études visée est alors définie essentiellement par le niveau :

« Et pourquoi du coup faire un BTS assurance ?

Pour entrer comme officier faut avoir un bac +3. Mais avant de partir je voudrais travailler un peu 4, 5 ans pour mettre de l'argent de côté pour quand je rentre qu'ils voient que j'ai de l'expérience en entreprise.

Pour tout de suite être officier, donc bac +3. Avec un BTS vous avez un bac +2.

Plus faire quelque chose...

Une licence pro ?

Je sais pas du tout. » (Armelle)

- 44 Ce type de justification est donné par les élèves qui ont connu les parcours scolaires antérieurs les moins difficiles, sans redoublement au primaire ou en collège. Toutefois, cette référence au niveau (plus qu'à la qualification) se retrouve dans plusieurs justifications des élèves, même quand il s'agit de poursuite d'études dans la même spécialité qu'au lycée. L'accès à un même niveau de diplôme (le baccalauréat) renforce par ailleurs le sentiment d'égalité entre les diplômés :

« Alors le bac pro, on est tous égaux, on a tous le même parcours, on va tous avoir le bac à la même année et après on pourra faire les mêmes études après. » (Armelle)

- 45 On a donc finalement deux types de logiques pour les élèves déclarant vouloir faire des études supérieures : une logique de qualification, qui vise à renforcer la professionnalité acquise au lycée (d'où la référence par exemple aux mentions complémentaires comme type d'études post baccalauréat), et une logique de niveau scolaire, permettant d'avoir plus de choix d'orientation. La première revient plus fréquemment dans les entretiens. On peut donc considérer que les élèves s'appuient sur des justifications d'abord professionnelles (la qualification supplémentaire donnée par la mention complémentaire ou le BTS) et, dans une moindre mesure, universalistes (l'augmentation de l'éventail de choix donnée par le niveau bac).

- 46 Les entretiens réalisés la deuxième année du parcours (les élèves sont alors en première professionnelle) confirment tout en nuancant ces premiers résultats.

- 47 Les aspirations aux poursuites d'études supérieures s'émoussent : plus qu'en seconde, s'exprime la volonté d'entrer rapidement sur le marché du travail pour accéder à l'indépendance, y compris en s'opposant au désir des parents ou des enseignants. On retrouve ici le difficile rapport à l'école constitutif de l'expérience de nombreux lycéens

professionnels, et l'affirmation du projet de vie contre l'univers scolaire. Ainsi Flavie et Mouloud :

« Parce que je me vois pas continuer, moi je veux travailler, commencer à faire ma vie, penser à partir de chez papa, maman, non je me vois pas continuer mes études non.

Et les profs, ils ne vous incitent pas à poursuivre ?

Au début je voulais me renseigner pour partir en apprentissage et ma prof d'éco droit m'a dit qu'il valait mieux que je fasse un apprentissage en BTS parce que j'avais le niveau d'aller en BTS mais non, j'ai pas envie d'y aller non. » (Flavie)

« Oui donc du coup vous n'envisagez pas de poursuivre après le bac ?

Non.

(...)

Ok, le fait que vous ayez choisi de faire un bac pro en lycée professionnel avec vos parents, vous en avez discuté comment ils voyaient ça eux ?

Eux ils voulaient que je fasse un bac pro et après voire pour continuer plus tard. Pour le salaire. Même encore, ils me disent de continuer après, mais j'en ai marre. » (Mouloud)

- 48 Après près de deux années d'expérience scolaire en voie professionnelle, certains élèves expriment également une forte déception quant à la voie choisie, et ont le sentiment de se retrouver dans une impasse, par exemple après les premières expériences de stage :

« (...) Ce qui est sûr c'est que je ne ferais sûrement pas serveur en gastronomie parce que c'est trop dur. Nerveusement c'est trop dur. Parce qu'il y a vraiment eu des moments où j'étais à bout tout simplement, y'a vraiment eu des moments où à force des remarques, y'a des moments où j'étais au bord des larmes, des moments où j'étais au bord de la crise de nerfs. » (Mickael)

- 49 Enfin la logique de niveau n'est plus convoquée que pour justifier le renoncement aux études supérieures, perçues comme réservées à une élite définie par son niveau scolaire.

« Et éventuellement poursuivre vos études en BTS ?

- Non pas du tout.

- Moi non plus. Y'en a je sais dans la classe qui veulent poursuivre en BTS parce qu'ils ont le niveau aussi.

- Y'en a pas beaucoup. Sur une trentaine, y'en a que 5 même pas. » (Fanny et Marion)

- 50 Pourtant, sur les 16 jeunes interviewés en classe de première, la moitié exprime des projets de poursuite d'études après le baccalauréat. Ils se situent tous dans une logique de qualification, au sens défini plus haut, parfois avec un projet professionnel très précis, sur lequel l'élève a rassemblé informations et contacts. L'affirmation de la logique professionnelle de la formation s'inscrit éventuellement en opposition avec la norme de l'enseignement général, comme ici avec Fabien, qui utilise dans cet extrait la critique classiquement adressée à la convention académique, l'absence des débouchés des formations générales :

« J'ai choisi cette filière là parce que j'ai un projet après et j'ai besoin de ces études là.

Et c'est quoi le projet ?

Rentrer dans la maintenance des attractions à Disneyland ou un parc d'attractions comme ça.

(...) Donc BTS en alternance ?

Oui BTS électrotechnique. Et après si ça me plaît vraiment pourquoi pas continuer.

Ça dépendra mais pour moi le BTS c'est un minimum.

Pourquoi ?

Parce qu'après pour gravir les échelons on va dire que c'est plus facile avec un BTS qu'avec un bac pro, avec les temps qui courent, un employeur préférera prendre un BTS plutôt qu'un bac pro.

C'est ce qu'ils vous ont dit quand vous avez fait votre stage ?

Oui, moi ils m'ont dit, un bac pro ça le gêne pas mais un BTS c'est mieux.

(...)

Et puis des fois ça me fait bien rire des fois le bac général, parce que nous on se fait prendre pour des branquignoles parce qu'on est en professionnel mais ceux qui ressortent du bac général, ils ont pas de boulot donc voilà. »

- 51 Mais le résultat le plus marquant de cette campagne d'entretiens est la disparition des aspirations de poursuite d'études dans une logique de niveau, où le baccalauréat serait d'abord perçu comme un moyen d'ouvrir les possibilités de choix d'études post-secondaires. Alors que quelques élèves concevaient leur parcours en voie professionnelle de cette manière quand nous les avons interviewés en classe de seconde, tous ceux qui, en première, envisagent une poursuite d'études après le baccalauréat, la voient comme une façon d'augmenter le niveau de qualification dans une spécialité déjà choisie. Cette logique d'action correspond donc à un renforcement de la convention professionnelle et de sa légitimité propre. Deux remarques sont cependant à prendre en compte. Tout d'abord cette orientation assumée vers une qualification professionnelle ne concerne qu'une partie des élèves seulement, comme on vient de le voir. Une part importante du public des filières professionnelles reste non seulement dans un rapport difficile avec la formation scolaire, mais également peine à donner sens à son orientation professionnelle. Par ailleurs, il est important de prendre en compte les interactions entre élèves et enseignants dans la construction de cette convention professionnelle, ce qui nous amène à quelques réflexions finales sur la réception de la réforme par les professionnels qui la mettent en œuvre.
- 52 Les enseignants interrogés ont une position plus ambiguë vis-à-vis de la réforme. À la différence des élèves qui ne peuvent évaluer le cursus par rapport à ce qui existait avant, ils se réfèrent fréquemment à l'ancienne architecture des formations professionnelles, BEP puis baccalauréat professionnel. Cette posture a été par ailleurs parfois cristallisée par la participation au vaste mouvement d'opposition à la réforme au sein des établissements professionnels pendant l'année scolaire 2008-2009.
- 53 Les professeurs de l'enseignement professionnel définissent spontanément leurs élèves comme étant en difficulté scolaire, et leur activité d'enseignant comme une forme de remédiation à cette difficulté. Le thème de la remise en confiance d'élèves stigmatisés est récurrent dans les entretiens :
- « Ils arrivent souvent de troisième, ils sont souvent démotivés par rapport à l'enseignement général, ensuite avec l'enseignement professionnel, ils se disent que finalement, ils ont quand même des compétences. » (femme, 40 ans, professeur de vente).
- 54 Tout en se situant comme une alternative à la formation académique, les références au niveau scolaire sont omniprésentes dans les entretiens, ce qui est source d'inquiétude pour la réussite des élèves. En s'appuyant sur cette catégorisation des élèves en fonction du niveau, la perspective de la réforme est souvent décrite dans les termes de la baisse du niveau, ce qui amène un rapprochement inattendu avec les autres filières du second cycle :
- « Je pense que ça va être loin d'être favorable aux élèves, que ça va pas être suffisant et que comme pour les bacs généraux, on va baisser le niveau. » (femme, 42 ans, professeur de cosmétologie).

- 55 Les références au monde professionnel sont dans les discours relativement séparées de celles de la formation. Elles portent sur les stages, les besoins des entreprises et la reconnaissance des qualifications. Les besoins des entreprises sont perçus avec une certaine incertitude, variables parce que liés à la conjoncture, ou parce que les enseignants ne sont pas sûrs de la reconnaissance du diplôme préparé. Cette incertitude semble particulièrement forte pour la réception des futurs bacheliers trois ans.
- 56 Au total, les enseignants interrogés se montrent très prudents sur la valorisation qu'implique la réforme pour la voie professionnelle. En tous cas, elle est rarement décrite sur le registre de la convention professionnelle, c'est-à-dire comme valorisation dans le monde du travail de la formation et des titres que le lycée professionnel délivre. À cet égard, ils rappellent ce que les premiers travaux sur les effets sociétaux avaient montré : la place de la formation professionnelle dans une société donnée ne peut s'appréhender qu'au regard de l'ensemble des institutions de régulation du rapport salarial, de l'organisation de la production aux règles salariales, en passant par les formes de règlement des conflits du travail (Maurice, Sellier & Silvestre, 1982).

Conclusion

- 57 Les résultats obtenus par l'enquête par questionnaire et par les entretiens valident plutôt l'hypothèse d'un renforcement de la convention professionnelle, du point de vue des élèves et de leurs familles, comme voie d'accès légitime et attractive à la qualification. Du côté d'une partie des élèves, il semble que la réforme soit bien perçue comme une valorisation de la filière professionnelle, en tant que filière qualifiante, valorisation qui inclut la possibilité d'aller plus loin dans les études, mais essentiellement dans le domaine professionnel initialement choisi. Par contre, elle ne semble pas perçue comme un rapprochement avec les filières générales et technologiques au sens de l'ouverture des choix post-baccalauréat.
- 58 Ce résultat mériterait d'être mis en perspective avec une analyse plus approfondie du même type de la réception de la réforme par les autres acteurs du système éducatif (les enseignants, les chefs d'établissements), mais aussi les employeurs, les acteurs du système éducatif des autres voies de formation (générale, ou à l'opposé professionnelle par alternance), etc. Nous avons vu en effet que les enseignants interrogés dans notre enquête montrent une certaine inquiétude sur le succès de leurs élèves dans cette nouvelle configuration, inquiétude formulée sur le registre du niveau scolaire, donc plutôt dans les catégories de la convention académique. Quant à celles de la convention professionnelle (alternance en entreprise, reconnaissance professionnelle du diplôme, qualification associée à la formation), elles sont perçues par ces enseignants comme incertaines et fluctuantes, inscrites dans un monde professionnel sur lequel ils ont peu de prise.
- 59 Enfin, il est très important de souligner que les données mobilisées dans cette étude excluent une partie des élèves de l'enseignement professionnel, ceux qui entrent dans les formations courtes, de type CAP. Pour ceux-ci, le niveau de sortie envisagé est le « niveau V », comme pour les anciens BEP. Or il est possible que cette voie d'orientation reproduise en partie le clivage académique entre élèves sortant rapidement du système éducatif, et élèves « méritants » poursuivant jusqu'au baccalauréat. Il est ainsi plausible qu'une partie du public « échappe » à la réforme.

- 60 Enfin, ce qui a été repéré dans les données collectées, ce sont des attentes dans le cadre d'un parcours. Celui-ci est loin d'être complètement déterminé par les choix des élèves. Le jugement des compétences scolaires risque de remettre en cause une grande partie de ces aspirations.

BIBLIOGRAPHIE

- Beaud, S. (1996). Les « bacs pros ». La « désouvriérisation » des lycées professionnels. Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 114, 21-29.
- Beaud, S., & Pialoux, M. (2001). Les « bacs pros » à l'université. Histoire d'une impasse. *Revue française de pédagogie*, 136, 87-95.
- Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bernard, P.-Y., Delavaud, L., & Troger, T. (2011). *Le baccalauréat professionnel en trois ans : perspectives et risques pour les lycéens* (rapport de recherche pour la Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance), CREN, MSH.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1989). *Justesse et justice dans le travail*. Paris : Presses Universitaires de France & Centre d'Études de l'Emploi.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Boudesseul, G., & Grelet, Y. (2008, 2223 mai). *Qu'est-ce qu'un parcours « atypique » ? Réversibilité et chemins de traverse dans les parcours de formation initiale*, communication présentée au colloque *Derrière les diplômes et certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi*, XV^e Journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail organisées par le CEREQ, Lille.
- Caille, J.-P. (2005). Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde. *Éducation & Formation*, 72, 77-99.
- Charlot, B. (2001). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos.
- Duru-Bellat, M. (1988). *Le fonctionnement de l'orientation : genèse des inégalités sociales à l'école*. Paris : Delachaux-Niestlé.
- Gonin-Bolo, A., & Daverne, C. (2008). Le raccourcissement des parcours de formation dans le cadre du baccalauréat professionnel en trois ans (Rapport intermédiaire de recherche pour l'INRP).
- Grelet, Y. (2005). Enseignement professionnel, spécialités de formation et reproduction sociale. *Éducation & formations*, 72, 125-136.
- Hanchane, S., & Verdier, É. (2005). Itinéraires de formations et aspirations familiales en France, une approche sur données de panel. *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, 35, 56-68.
- Jellab, A. (2009). *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse : Presse Universitaires du Mirail.

- Lapostolle, G. (2004). *La démocratisation de l'enseignement secondaire sous les deux septennats de François Mitterrand*. Thèse de doctorat, Université de Bourgogne.
- Lemaire, S. (2007). Le devenir des bacheliers professionnels. *Éducation & formations*, 75, 127-137.
- Poullaouec, T. (2010). *Le diplôme arme des faibles*. Paris : La Dispute.
- Prost, A. (1983). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, tome IV : l'École et la famille dans une société en mutation*. Paris : Nouvelle librairie de France.
- Prost, A. (2002). La création du baccalauréat professionnel. Histoire d'une décision. In G. Moreau. (éd.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes* (pp. 95-111). Paris : La Dispute.
- Troger, V. (2003). Une exception française, la scolarisation de la formation professionnelle initiale. *Revue Internationale d'Éducation*, 34, 117-126.
- Vallet, L.-A., & Caille, J.-P. (2000). La scolarité des enfants d'immigrés. In A. Van Zanten (éd.), *L'école : l'état des savoirs* (pp. 293-301). Paris : La Découverte.
- Verdier, É. (2000) Analyse sociétale et changement institutionnel : le cas de l'éducation et de la formation professionnelle initiale. In M. Tallard, B. Theret & D. Uri (éd.), *Innovations institutionnelles et territoires* (pp. 101-128). Paris : L'Harmattan.
- Verdier, É. (2001). La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? *Formation Emploi*, 76, 11-34.
- 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), 195-225.

ANNEXES

Annexe

Guide d'entretien – Élèves

Quelques précisions sur les conditions des entretiens :

Les entretiens ont été réalisés dans les établissements scolaires, en face-à-face entre un membre de l'équipe et l'élève interrogé. Les élèves ont été sélectionnés à partir des réponses données à la consigne ci-dessous, figurant en fin de questionnaire, et avec le souci de constituer un échantillon diversifié tant en termes de caractéristiques des élèves (genre, spécialité, etc.) que de leurs projets.

À la suite de ce questionnaire, des entretiens plus approfondis seront réalisés.

Pour cela, nous souhaiterions pouvoir contacter certains d'entre vous.

Si vous êtes d'accord, merci d'indiquer votre numéro de téléphone dans la case ci-dessous.

1. Présenter la recherche

Rappel :

- Cette recherche porte sur le parcours scolaires des élèves de baccalauréat professionnel.
- C'est une vision personnelle qui nous intéresse le plus.

- Tous les entretiens réalisés seront anonymés dans les rapports et écrits divers auxquels elle donnera lieu.

2. Parcours scolaire et formation culturelle / professionnelle (passé)

- Au long terme (options, redoublements, lieux de scolarisation, niveau scolaire...).
- Rapport au savoir et aux enseignants.
- Sources d'influence sur le scolaire (milieu familial élargi : fratrie, oncles, tantes, cousins... + investissement et contrôle parental, rencontres, petits boulots, groupes de pairs, enseignants, conseiller d'orientation...).
- Choix et place des loisirs.
- Activité salariée, stages en entreprise.
- Parcours des frères et sœurs.

3. Le « choix » du BP3

- Source de l'information sur l'existence d'un BP3.
- Quelles représentations avais-tu de ce BP3 ?
- Pourquoi as-tu choisi ce type d'orientation (choix par défaut) ? Qu'en attends-tu (notamment par rapport à un métier) ? Et pourquoi ne t'es-tu pas orienté vers l'apprentissage ?
- Sources d'influence sur l'inscription en BP3 (milieu familial élargi, groupes de pairs, enseignants, conseiller d'orientation, directeur de l'établissement...).

4. Le BP3 (présent)

- Es-tu satisfait de ta formation actuelle ? Pourquoi ?
 - Rythme de la formation + emploi du temps.
 - Contenus d'enseignement (intérêt, ennui, forces et faiblesses...).
 - Investissement personnel, mobilisation.
 - Notes, devoirs (difficultés rencontrées, faiblesses et forces).
 - Stages (intérêt, déceptions...).
 - Tu vas avoir un diplôme au bout de 2 ans : qu'en penses-tu ?
 - Relation aux enseignants (méthodes de travail, suivi des devoirs, explications, remédiations des difficultés, intérêt commun, challenge, aide, écoute, soutien) + Que disent tes enseignants sur le BP3 ?
 - Relation aux élèves + ambiance de la classe.
 - Craintes.
 - Alternatives en cas d'échec, solutions de repli.
- ## 4. Projection à plus long terme, ambitions, attentes (futur)
- Projet professionnel ? Et pour en arriver là, comment ça va se passer (notamment en terme de formation post-bac) ?
 - Représentation du métier envisagé.

- Que cherches-tu ? (argent, statut social, plaisir, autonomie, rapport aux autres).
 - Comment t'imagines-tu dans 5 ans ? Dans 15 ans ? (vie sociale, mariage, loisirs, enfants, vacances...).
 - Sources d'influence sur le projet professionnel (milieu familial élargi, rencontres, stages en entreprise, groupes de pairs, enseignants...).
 - Avant d'arriver en BP3, quelle vision de l'avenir avais-tu ? Te semble-t-elle différente de celle que tu viens de me décrire ?
5. Finalement, que penses-tu du BP3 ?
6. Talon sociologique
- Âge.
 - Sexe.
 - Lieu de résidence.
 - Classe actuelle, établissement.
 - PCS père.
 - PCS mère.
 - Fratrie (taille, formation/profession).

NOTES

1. Cette étude s'inscrit dans le cadre plus vaste d'une recherche qui porte également sur les enseignants, les chefs d'établissement et des responsables régionaux de la politique éducative en matière d'enseignement professionnel. Recherche intitulée « L'enseignement professionnel à l'épreuve du baccalauréat professionnel en trois ans », 2009-2013 ; financement : centre Henri Aigueperse et DEPP ; responsable scientifique : Vincent Troger, e.g. Bernard, Delavaud & Troger (2011).
 2. Ces poursuites d'études sont majoritairement dans l'enseignement supérieur, en établissements (lycée, universités) ou en alternance (contrats d'apprentissages), mais concernent également des formations « non supérieures », du type « mention complémentaire ».
 3. 59 % de l'ensemble de l'échantillon : les non-réponses n'ont pas été enlevées du dénominateur, d'une part parce qu'elles sont nombreuses (11 %), d'autre part parce qu'elles peuvent traduire une véritable modalité de
-

RÉSUMÉS

La réforme du baccalauréat professionnel, en alignant la durée du second cycle professionnel sur le second cycle général et technologique transforme profondément l'architecture de la formation secondaire en France. Une enquête réalisée auprès d'un échantillon d'élèves permet de donner

une première série d'indications sur la perception qu'ont les lycéens professionnels de cette réforme. Les résultats bruts font notamment apparaître une satisfaction élevée, et une forte aspiration à la poursuite des études supérieures. Ce dernier résultat tendrait à valider l'hypothèse du renforcement de la convention professionnelle du point de vue des élèves et de leurs familles.

The vocational high school diploma reform transforms the structure of secondary school in France. A survey carried out with a students' sample from vocational high schools indicates the students' perceptions of this reform. The gross outcomes show a high satisfaction, and a strong aspiration for pursuing higher education. This last result tends to validate the hypothesis of increased professional convention, according to the point of view of the students and their families.

INDEX

Mots-clés : enseignement professionnel, lycée professionnel, parcours scolaire, logique d'action, convention

Keywords : Vocational education, vocational high school, school pathway, logic of action

AUTEURS

PIERRE-YVES BERNARD

Est maître de conférences, Centre de Recherche en Education de Nantes, Université de Nantes -
Thèmes de recherche : politiques éducatives, insertion professionnelle des jeunes, décrochage scolaire - Contact : département de sciences de l'éducation, Chemin de la Censive-du-Tertre, BP 81227, 44312 Nantes cedex 3 - Courriel : pierre-yves.bernard@univ-nantes.fr

VINCENT TROGER

Est maître de conférences, Centre de Recherche en Éducation de Nantes, Université de Nantes -
Thèmes de recherche : histoire et sociologie des enseignements technique et professionnel, politiques éducatives, formation professionnelle - Contact : 41 rue Préfet Bonnefoy, 44000, Nantes - Courriel : vincent.troger@univ-nantes.fr