

Le baccalauréat professionnel en trois ans : les élèves de LP entre nouvelles trajectoires de promotion scolaire et risques d'espoirs déçus.

Pierre Yves Bernard, James Masy, Vincent Troger

Centre de Recherches en Education de Nantes



Centre Henri Aigueperse – UNSA Education



Sommaire

| | |
|--|-----------|
| Introduction | 3 |
| 1ère partie : Enseignement professionnel et processus de relégation | 5 |
| 1 L'enseignement professionnel dans le second degré : une instabilité institutionnelle récurrente | 6 |
| 1-1 Variabilité des effectifs | 7 |
| 1-2 Des réformes contradictoires ? | 8 |
| 1-3 Le LP victime collatérale de la croissance du nombre de diplômés | 9 |
| 1-4 Les contraintes paradoxales des demandes de formation des entreprises | 10 |
| 2 Le LP miroir d'une perte d'identité | 11 |
| 2-1 Déclin de la classe ouvrière et dévalorisation de l'enseignement professionnel | 12 |
| 2-2 Rapport au savoir des élèves de LP | 14 |
| 3 Les interprétations sociologiques du processus de relégation | 16 |
| 3-1 L'enseignement professionnel au prisme de la sociologie de la reproduction | 16 |
| 3-2 Une socio-histoire des acteurs de l'enseignement professionnel | 18 |
| 3-3 Enseignement professionnel et analyse sociétale | 20 |
| 2ème partie : Le bac pro en trois ans, revalorisation de la filière professionnelle ou poursuite de la démocratisation ségrégative ? | 23 |
| 1 Questions méthodologiques | 23 |
| 1-1 La méthode | 23 |
| 1-2 Limites et biais | 29 |
| 2 Bilan et projet des élèves de la première promotion de Bac Pro 3 ans à la veille du baccalauréat | 31 |
| 2-1 L'apparent paradoxe du choix d'orientation en bac pro trois ans en sortie de troisième : rejet des études générales et désir de poursuite d'études | 31 |
| 2-2 Maintien des aspirations aux études supérieures jusqu'à la fin du cursus : la réforme facteur déterminant de croissance des poursuites d'études post-bac | 33 |
| 2-3 Des projets de poursuites d'études inégalement distribués | 39 |
| 3 Après le bac pro, entre soulagement et nouvelles épreuves | 42 |
| 3-1 Les bac pros dans le supérieur : difficultés, incertitudes, inégalités | 43 |
| 3-2 Baccalauréat, alternance et petits boulots : un compromis pour une transition assumée ? | 48 |
| 3-3 L'inégale distribution des capacités d'anticipation | 53 |
| 4 Pour une relecture des notions de relégation et d'orientation par défaut | 56 |
| 4-1 L'accentuation des clivages internes à la voie professionnelle | 57 |
| 4.2 Les LP après la réforme : un nouvel espace d'interaction entre autonomie des acteurs, déterminisme des structures sociales et logique des institutions ? | 60 |
| Conclusion..... | 66 |
| Bibliographie | 69 |
| Annexes | 72 |

Introduction

En mai 2012, une recherche financée par le Centre Henri Aigueperse a été lancée par une équipe du Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) sur l'orientation des élèves de terminale professionnelle et leur devenir après le bac. Ce travail est le prolongement de recherches antérieures, initiées en 2009, financées par la DEPP et le centre Henri Aigueperse, et ayant fait l'objet de rapports (Bernard, Daverne, Delavaud & Troger, 2010, 2011 ; Bernard, Delavaud & Troger, 2011) et de publications scientifiques (Bernard & Troger, 2012, 2013)¹. Le présent rapport expose les résultats de la dernière recherche, tout en les situant dans la perspective plus large offerte par quatre années de suivi de la réforme du baccalauréat professionnel².

Nous nous étions en effet fixé comme objectif de saisir « sur le vif » les effets d'une politique éducative. La réforme du bac pro en trois ans, expérimentée à partir de 2001 est généralisée à l'ensemble des lycées professionnels (LP) à la rentrée 2009. Nous avons donc réalisé une première enquête quantitative auprès d'élèves entrant en seconde professionnelle de la région des Pays de la Loire, suivie d'une campagne d'entretiens parmi certains élèves de l'enquête, mais également des enseignants, chefs d'établissement et responsables académiques. L'hypothèse centrale de ce travail était que cette réforme constituait un bouleversement pour l'enseignement professionnel tel qu'il était organisé jusque là en France. Non seulement, elle menait à raccourcir la durée des études d'un an pour les élèves qui voulait aller jusqu'au baccalauréat, avec l'objectif explicite d'accroître les poursuites d'études en sections de techniciens supérieurs (STS), mais également elle remettait en question le statut du Brevet d'Enseignement Professionnel (BEP), jusque là diplôme professionnel reconnu largement par les employeurs. On peut ajouter que la réforme posait des questions en termes de structure globale du système, par exemple en ce qui concerne la place et les objectifs assignés au Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP), ou encore à propos de l'articulation des LP avec les filières technologiques ou l'apprentissage.

Il ne s'agissait pas d'étudier la réforme en tant que telle, dans sa dimension purement institutionnelle, même si cet aspect ressortait des matériaux collectés, en particulier auprès des enseignants et des personnels administratifs de l'Éducation nationale, par exemple sur le caractère *top down* de la réforme, ou encore sur les difficultés de sa mise en œuvre au niveau local. Il s'agissait surtout de voir comment les acteurs de l'institution concernée se saisissaient de cette transformation. Plus particulièrement, la recherche s'est focalisée sur l'effet de la réforme quant aux aspirations et aux projets d'orientation des élèves de lycée professionnel, et plus généralement sur leur expérience scolaire durant leur parcours. Il nous a semblé éclairant de confronter notre recherche aux travaux récents portant sur l'enseignement professionnel (entre autres, Jellab, 2008 ; Palheta, 2012), travaux dont les résultats convergents soulignent la place dominée de l'enseignement professionnel dans l'institution éducative. Par rapport à ces constats, cette réforme a-t-elle fait bouger les lignes, si oui comment, et dans quels sens ?

Les premières enquêtes réalisées auprès des élèves de seconde ont amené un certain nombre de résultats notables. Il semble bien que l'orientation en bac pro trois ans ait été vécue par les élèves avec plus de satisfaction que ce qu'on

¹ L'ensemble de ces recherches a été effectué sous la direction scientifique de Vincent Troger. Les autres chercheurs ont participé à l'ensemble du projet (Pierre-Yves Bernard) ou à certaines parties seulement (Carole Daverne, Laura Delavaud, James Masy). L'équipe remercie les membres de l'axe 3 du CREN pour leurs critiques, discussions et suggestions qu'ils ont bien voulu apporter tout au long de ce travail.

² Nous tenons à remercier le Centre Henri Aigueperse et le syndicat UNSA pour le soutien qu'ils ont apporté à ces quatre années de recherche, soutien qui nous a permis d'assurer la continuité dans le suivi de la réforme.

aurait pu attendre d'une simple relégation. Surtout elle s'est accompagnée d'une hausse sensible des aspirations à la poursuite d'études après le baccalauréat, et ce dans une perspective de développement professionnel, plutôt que de hausse de niveau académique. Autrement dit un accès plus important au baccalauréat des élèves de LP a eu plus d'impact *a priori* sur les formations supérieures technologiques que sur les formations universitaires.

Toutefois, un certain nombre de questions restaient en suspens. Comment ces aspirations ont-elles évolué au cours de la scolarité ? Se sont-elles transformées en véritables projets d'orientation ? Ces projets sont-ils différents de ceux qui ont accédé au bac en quatre ans ? Qu'en est-il des épreuves auxquelles sont confrontés ces nouveaux lycéens ? Epreuves du bac bien sûr, mais aussi et surtout épreuves de la formation supérieure pour ceux qui poursuivent leur formation ? Les espoirs qu'ils ont placés dans la poursuite des études résistent-ils à l'épreuve des exigences de l'enseignement supérieur ? Ce sont ces questions qui nous ont amenés à renouveler notre protocole de recherche, en rééditant une enquête quantitative au même niveau régional que l'enquête précédente, mais cette fois-ci en interrogeant les élèves de terminale pro après qu'ils aient renseigné les vœux d'admission post bac en 2012, et en suivant une partie d'entre eux dans leur parcours à la sortie du LP en 2012-2013.

Comme dans l'enquête précédente, nous avons associé méthodes quantitatives mettant en avant les caractéristiques objectives des individus (questionnaire, traitement statistique par modélisation), et entretiens visant à saisir des logiques d'action. Ajoutons que nous avons bénéficié d'une situation particulière en 2012, dans la mesure où arrivaient en même temps au baccalauréat la dernière promotion du bac pro en quatre ans et la première promotion du bac pro trois ans généralisé à toutes les spécialités. Il était donc possible de comparer les orientations d'élèves issus de cursus différents.

Une première partie du rapport est destinée à situer et contextualiser notre questionnement au regard des connaissances disponibles sur l'enseignement professionnel par voie scolaire en France, avec comme fil conducteur sa place dans le processus de relégation d'une partie de la jeunesse. Les trois premiers chapitres portent ainsi successivement sur la dimension institutionnelle de l'enseignement professionnel, sur ses spécificités identitaires et enfin sur les interprétations sociologiques du processus de relégation. La deuxième partie expose le travail de recherche réalisé, tout d'abord d'un point de vue méthodologique, puis aux deux niveaux empiriques sur lesquels nous avons collecté des données (projets d'orientation avant le baccalauréat, puis situations l'année suivante), et enfin au niveau des conclusions théoriques qu'on peut tirer de l'ensemble de cette recherche.

1ère partie : Enseignement professionnel et processus de relégation

Les discours récurrents sur la « revalorisation de l'enseignement professionnel »³ témoignent de l'image dévalorisée dont souffrent les lycées professionnels et de leur faible attractivité auprès des familles. A la question « comment caractériser l'enseignement professionnel ? », Aziz Jellab répond : « C'est un lieu commun de dire qu'il accueille surtout des élèves en échec scolaire, issus pour la plupart des milieux populaires » (Jellab, 2008).

Cette dévalorisation de la filière professionnelle est donc désormais suffisamment ancienne pour qu'il ne soit pas indispensable ici de revenir sur la période antérieure aux années soixante-dix. Rappelons simplement que lors de cette période dite des « trente glorieuses » les contextes socio-économiques et scolaires n'avaient pas encore créé les conditions d'une dévalorisation aussi systématique (Tanguy, 1998 ; Pelpel & Troger, 2001 ; Jellab, 2008). L'enseignement professionnel, dans un contexte de croissance économique et de moindre scolarisation post-obligatoire, offrait suffisamment de possibilités de promotion pour constituer ce que l'historien Gérard Noiriel a appelé « la planche de salut de la classe ouvrière » (Noiriel, 1986). S'il accueillait déjà une très grande majorité de jeunes des milieux populaires, ces derniers étaient en fait sélectionnés⁴ et faisaient partie de la minorité des enfants de ces milieux qui continuaient leur formation au-delà du certificat d'études primaires.

Nous nous en tiendrons donc ici à un bilan de la période postérieure à 1975. Dans le champ économique, cette date se situe juste après ce que l'on appelé le premier « choc pétrolier », annonciateur d'une période de crise économique récurrente, et dans le champ scolaire, c'est celle de l'ouverture du collège unique. Cette dernière réforme, connue sous le nom de réforme Haby, est déterminante pour l'histoire de l'enseignement professionnel puisque l'unification des filières du premier cycle du second degré au sein du collège unique a eu pour conséquence de déplacer progressivement le recrutement des lycées professionnels de la sortie de la classe de cinquième vers la sortie de la classe de troisième (Troger, 2008). Les LP sont ainsi devenus une filière du second cycle du second degré entièrement située dans la phase post-obligatoire de la scolarisation du second degré, alors qu'ils recrutaient auparavant la majorité de leur public dans le cadre de la scolarité obligatoire, à mi-parcours du premier cycle du second degré⁵. C'est en même temps au cours de cette période qu'il est devenu courant d'appliquer à la filière professionnelle le qualificatif de filière de « relégation »⁶.

C'est donc principalement sur l'analyse de ce processus de relégation que porte ce bilan. Nous l'avons articulé en trois temps. Le premier concerne l'instabilité de la place qu'occupe la filière professionnelle dans le second degré du système éducatif. Cette instabilité institutionnelle, qui participe du processus de relégation, témoigne des incertitudes qu'entraîne la double finalité de l'enseignement professionnel qui doit à la fois former une main d'œuvre qualifiée opérationnelle à court terme et offrir la possibilité de poursuites d'études⁷. Le second temps de ce bilan concerne les relations qu'on peut établir entre la dévalorisation de la filière professionnelle et l'évolution des structures et de la place des emplois

3 Le dernier avatar de ce discours est dans le projet de refondation de l'école de Vincent Peillon

(<http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/sujet/la-valorisation-de-l-enseignement-professionnel/>)

4 Jusqu'au début des années soixante l'entrée dans l'enseignement professionnel se faisait sur concours (Pelpel & Troger, 2001).

5 Jusqu'en 1966, le seul diplôme préparé par l'enseignement professionnel était le CAP. Créé en 1911, ce diplôme se préparait à partir de ce qui était l'âge de la fin de l'obligation scolaire au moment de la création de l'enseignement professionnel (1939), soit 14 ans. C'est ce qui explique que l'entrée dans l'enseignement professionnel se faisait soit à l'issue de deux années de classe de fin d'études primaire, soit, après l'extinction progressive de ces classes de fin d'études, en sortie de cinquième. En 1966, un nouveau diplôme est créé, le Brevet d'Etudes Professionnelles, qui lui se préparait en deux ans à la sortie de la troisième, c'est-à-dire à l'issue de la scolarité obligatoire portée à 16 ans depuis 1959. Cette configuration a laissé la place au bac professionnel, créé en 1985 et préparé initialement en deux ans après l'obtention du BEP. Depuis la réforme qui fait l'objet de cette enquête, le bac professionnel se prépare en trois ans après la troisième.

6 Le terme est utilisé par Claude Grignon dans « L'ordre des choses » en 1971, et il est très probable que ce livre ait inauguré l'utilisation du terme en sociologie à propos des mécanismes d'orientation, mais nous ne sommes pas en mesure de l'affirmer avec une totale certitude.

7 Cette double finalité est affirmé par le code de l'éducation : « Les formations professionnelles du second degré associent à la formation générale un haut niveau de connaissances techniques spécialisées. Principalement organisées en vue de l'exercice d'un métier, elles peuvent permettre de poursuivre une formation ultérieure »

d'ouvriers et d'employés dans la société française, puisque ces emplois sont ceux auxquels préparent explicitement les formations des lycées professionnels. Dans un troisième temps nous tenterons de replacer ce processus de relégation dans le cadre des analyses sociologiques aujourd'hui disponibles sur ce sujet. Ces dernières s'inscrivent dans trois principaux axes d'interprétation : le premier, dont l'expression la plus récente est le travail d'Aziz Jellab, s'inscrit dans une sociologie centrée sur la compréhension de l'expérience des acteurs dans un cadre socio-historique (Jellab, 2008) ; le second, celui dont la dernière production significative est celle d'Ugo Palheta, interprète le processus de relégation dans le cadre d'une sociologie des rapports de domination dans la société contemporaine (Palheta, 2012) ; le troisième, notamment représenté par les travaux d'Eric Verdier (Verdier, 2001, 2008), et auquel nous avons nous-mêmes récemment contribué (Bernard & Troger, 2013), replace la question de l'enseignement professionnel dans le cadre plus large d'une sociologie qui analyse les équilibres sociétaux dans lesquelles se construisent les rapports entre les systèmes scolaires et les hiérarchies socioprofessionnelles.

1 L'enseignement professionnel dans le second degré : une instabilité institutionnelle récurrente

La place qu'occupe l'enseignement professionnel dans le second degré est historiquement marginale. Littéralement improvisé dans le contexte de l'occupation et du régime de Vichy, il s'est ensuite développé à l'écart des autres filières du second degré, enseignement technologique compris (Brucy, 1998 ; Pelpel & Troger, 2001).

Ce sont les réformes successives des débuts de la cinquième République qui l'ont intégré progressivement en tant que filière du second degré. C'est ce que Claude Lelièvre (Lelièvre 1990) a appelé « la mise en système » voulue par les politiques éducatives du début de la cinquième République, qui visaient à insérer les politiques scolaires dans une logique globale d'adéquation emploi-formation⁸. L'intégration de l'enseignement professionnel au second degré s'est donc inscrite dans le cadre du développement généralisé de la scolarisation obligatoire et post-obligatoire. Ce processus, désormais qualifié de massification de l'enseignement secondaire et supérieur, a progressivement transformé l'enseignement professionnel en variable d'ajustement du système éducatif. Simultanément, les mutations du marché de l'emploi créaient une exigence permanente d'adaptation des formations à de nouvelles conditions de production des biens et des services. Il en a résulté une instabilité institutionnelle des lycées professionnels, dont la variabilité des effectifs est le premier symptôme.

1-1 Variabilité des effectifs

Sur la longue durée, les effectifs des LP ont diminué et leur part dans le second degré aussi. En 1980, avec 736.217 élèves, ils représentaient 40 % des effectifs du second degré. En 2008, l'année qui précède la généralisation de la réforme du bac pro, avec 690.325 élèves, ils n'en représentent plus que 32 % (DEPP, RRS, 2009), cette proportion restant la même en 2011. Cette double diminution s'explique par la conjonction de plusieurs évolutions du système éducatif national.

En amont de l'enseignement professionnel, le collège unique a largement participé à la diminution de ses effectifs : il a en effet entraîné la disparition progressive du vivier de recrutement historique des LP, le palier d'orientation en cinquième vers les CAP en trois ans (Pelpel et Troger, 2001 ; Jellab 2008). Les élèves sortis de cinquième et scolarisés dans les classes préparant le CAP en trois ans étaient 429.310 en 1980, soit 52,9% des effectifs des LEP d'alors ; ils ont

⁸ Voir « L'introuvable relation formation emploi : un état des recherches en France », Lucie Tanguy (dir.), La documentation française, 1986.

aujourd'hui disparu⁹. Dans le même temps, les effectifs de BEP n'ont que très légèrement augmenté. Ce sont donc la création des Bac Pro en 1985 et le développement des CAP en deux ans après la troisième qui ont compensé, mais seulement partiellement, la disparition des CAP en trois ans.

Tableau 1 : Comparaison de l'évolution des effectifs de CAP, BEP et BacPro, des effectifs de LEGT et des effectifs d'apprentis depuis 1980.

| | 1980 | 2008 | 2011 |
|-----------------------------------|----------------|----------------|----------------|
| CAP 3 ans post 5ème | 429.310 | 478 | - |
| BEP | 306.907 | 325.551 | 26.339 |
| CAP 2 ans | - | 96.025 | 115.910 |
| CAP 1 an | - | 6581 | 6340 |
| Bac Pro | - | 261.790 | 536.108 |
| TOTAL | 736.217 | 690.325 | 684.697 |
| LEGT | 1.102.600 | 1.446.900 | 1.440.007 |
| Apprentissage (CAP, BEP, Bac Pro) | 228.000 | 335.047 | 314.875 |

Source : DEPP

Simultanément, les LP ont été soumis à une double concurrence. Les politiques éducatives menées depuis les années 1980 ont en effet ouvert plus largement le second degré général et technologique, mais aussi développé l'apprentissage. En 2011, les lycées d'enseignement général et technologique (LEGT) scolarisent 300.000 élèves de plus qu'en 1980. Sur la même période, on recense presque 100.000 apprentis en plus en CAP, BEP et Bac Pro¹⁰.

La conjonction de ces trois processus (suppression du CAP en trois ans après la cinquième, développement de l'apprentissage et ouverture du LEGT) a donc diminué notablement les flux d'orientation vers le LP : on peut évaluer à plus de 40% le flux des élèves de collège vers le LP en 1980 (avec pour plus de la moitié des élèves issus de cinquième), il n'est plus que de 25,5% aujourd'hui (uniquement après la troisième), auquel s'ajoutent 3% à 4% d'élèves qui se réorientent vers le lycée professionnel après une seconde générale et technologique.

L'une des conséquences de ce déclin se lit dans les effectifs réduits des établissements et des classes. Alors que l'effectif moyen d'un LEGT est aujourd'hui de 956 élèves, il est de 419 en LP. Dans les classes, les élèves de LP sont en moyenne 19, contre 25 en collège et 28 en lycée (DEPP, RRS, 2012).

La généralisation récente du bac pro en trois ans a en outre transformé en interne les flux d'élèves de LP en transférant les effectifs de BEP vers le nouveau bac pro. Avec le raccourcissement d'un an du cursus, on aurait pu s'attendre à une diminution significative du nombre d'élèves. Mais dans le dispositif antérieur, seulement la moitié des élèves de BEP continuaient en bac pro, alors qu'avec le nouveau dispositif, ce sont tous les élèves entrés en seconde bac pro qui ont la possibilité d'aller jusqu'en terminale, et comme on va le voir plus loin, ils sont désormais nettement plus nombreux qu'avant la réforme à le faire¹¹. En outre, jusqu'en 2012, les élèves du dispositif en quatre ans sont encore nombreux, ce qui freine encore plus la diminution des effectifs. Pour l'instant, la réduction des effectifs de LP liée à la réforme est

⁹ Il en restait 478 en 2008.

¹⁰ Nous ne prenons pas en compte ici l'apprentissage dans l'enseignement supérieur puisqu'il prépare à des diplômes supérieurs à ceux préparés en LP.

¹¹ Mais tous n'y accèdent pas : 21 % des élèves entrés en seconde pro quittent le système éducatif avant d'avoir atteint la terminale (d'après les chiffres de DEPP, 2013). Toutefois l'attrition des élèves entre la seconde et la terminale change de nature. Elle n'est plus la résultante d'un palier constitué par un diplôme, mais d'un flux de décrochage à chaque niveau de classe du nouveau parcours.

demeurée presque insignifiante comparée aux réductions antérieures liées au développement de l'apprentissage et à la réduction du nombre de CAP.

1-2 Des réformes contradictoires ?

Dans un premier temps, la création du BEP (1966), qui répondait à une demande de polyvalence pour les ouvriers et les employés qualifiés exprimée par les principales organisations d'employeurs (Charlot & Figeat, 1985), avait ouvert l'accès aux Collèges d'Enseignement Technique (CET) après la troisième. En 1976, les CET sont rebaptisés Lycées d'Enseignement Professionnel pour marquer symboliquement leur passage dans le second degré, en accord avec la création du collège unique survenue un an auparavant. Mais la défense du CAP par les organisations représentant les petites entreprises (Maillard, 2008) a longtemps maintenu le palier d'orientation en fin de cinquième. En 1985, l'année de la création du Bac Pro, 10 ans après la création du collège unique, 139.000 élèves quittent encore la 5ème pour entrer en LP préparer un CAP, soit environ 16% des effectifs du collège à ce niveau. Il faudra attendre le milieu des années 1990 pour que l'orientation en fin de cinquième se tarisse définitivement.

Dans un second temps, la création du Bac Pro en 1985 semblait annoncer l'intégration définitive des LP au second cycle du second degré. Mais le dispositif choisi de deux années de bac pro après deux années de BEP interdisait une véritable assimilation au second degré. En effet ce nouveau bac s'obtenait en quatre ans au lieu de trois et n'était accessible qu'à une partie seulement des élèves entrés en LP après la troisième (53% en 2007). En outre, la création du bac pro a en quelque sorte effacé l'autre voie de promotion qui était offerte au lauréats du BEP, celle des premières technologiques d'adaptation, qui permettaient aux meilleurs élèves de LP de préparer un bac technologique (16% des élèves de LP avant la réforme de 1985).

Enfin, la politique de relance du CAP initiée en 2000 par C.Allègre a contribué à brouiller encore plus l'image du LP. Cette politique se voulait une réponse à la fois au maintien d'emplois d'exécution peu qualifiés dans de nombreux secteurs et à l'ambition de limiter les sorties sans qualification du système éducatif à un moment où se développaient des modes de certification extérieures à l'EN, notamment les CQP¹² dans les industries mécaniques et métallurgiques (Brucy, 2002). Les effectifs de CAP en deux ans ont alors légèrement augmenté, essentiellement alimentés par les élèves de l'enseignement spécialisé.

1-3 Le LP victime collatérale de la croissance du nombre de diplômés

La croissance exponentielle du nombre de diplômés est une autre évolution majeure explicative de la dévalorisation des LP, directement liée au processus de massification du système éducatif. Avant la fin des années 1960, le nombre de diplômés à tous les niveaux du système éducatif restait inférieur aux besoins du marché de l'emploi à chaque niveau de qualification correspondant. Autrement dit, le seul fait de posséder un diplôme, même modeste, garantissait une possibilité de promotion interne au sein des entreprises. Nombre de titulaires de CAP accédaient ainsi à des emplois intermédiaires après avoir occupé des emplois d'exécution, ce qui justifiait la formule de Gérard Noiriel déjà citée. C'était vrai aussi des élèves de l'enseignement technologique dont une proportion élevée a accédé jusqu'au début des années soixante au statut d'ingénieur par promotion interne ou en intégrant les écoles d'arts et métiers¹³.

12 Certificat de Qualification Professionnelle

13 Voir notamment, Yves Legoux, 1972, *Du compagnon au technicien. L'Ecole Diderot et l'évolution des qualifications 1873-1972. Sociologie de l'enseignement technique français*, Technique et Vulgarisation.

La multiplication des diplômés à tous les niveaux de qualification a considérablement réduit ces possibilités de promotion socioprofessionnelle. On sait aujourd'hui que la possession d'un diplôme de l'enseignement professionnel est prédictive d'un enfermement dans un statut professionnel subalterne. Le recrutement des professeurs de LP des disciplines professionnelles est en soi un exemple de cette évolution. En l'absence de diplôme supérieur au CAP dans de nombreux métiers, les concours de professeurs de l'enseignement professionnel étaient en effet à l'origine accessibles aux titulaires de CAP pouvant se prévaloir d'un minimum d'années d'expérience professionnelle. Mais au fur et à mesure du développement des Baccalauréats technologiques, des BTS, des DUT, puis des licences de sciences et techniques, le niveau des diplômes exigés au concours s'est élevé, et la création des Bac Pro en 1985 a institutionnalisé le niveau minimum requis au BTS ou à la licence. Lucie Tanguy a décrit dès 1991 les conséquences de ces évolutions sur la composition sociale des professeurs de lycée professionnel (PLP), marquée par la disparition programmée des anciens ouvriers qui avaient initialement constitué le noyau dur de cette catégorie d'enseignants (Tanguy, 1991)¹⁴.

La concurrence des diplômés sur le marché de l'emploi est d'ailleurs telle qu'elle est une des raisons qui poussent les bacheliers professionnels à poursuivre des études. S. Lemaire (Lemaire, 2007) montre que c'est aussi parce qu'ils ont du mal à trouver du travail en raison de la concurrence des diplômés de l'enseignement technologique supérieur que les bacheliers professionnels tentent de poursuivre des études supérieures. A l'appui de sa démonstration, elle montre que ce sont les bacheliers professionnels du secteur tertiaire qui sont les plus nombreux à s'inscrire dans des formations supérieures, c'est-à-dire ceux qui sont le plus concurrencés par les titulaires de BTS. Leurs condisciples du secteur industriel, qui trouvent plus facilement des emplois avec leur bac, tentent moins de poursuivre des études (32% contre 41%).

1-4 Les contraintes paradoxales des demandes de formation des entreprises.

Même si la « mise en système » opérée par la cinquième République les a progressivement incorporés au second degré puis au second cycle du second degré, la finalité première des LP n'a jamais été abandonnée. L'actuel code de l'éducation, s'il fait beaucoup plus référence aux diplômes, maintient clairement la « double finalité » des LP, dont l'objectif premier demeure l'insertion professionnelle à court terme (voir supra note 5). Les Commissions Professionnelles Consultatives, créées en 1949, continuent de réunir les représentants de l'administration, des organisations d'employeurs et des syndicats de salariés pour définir les référentiels des diplômes professionnels et technologiques, dont ceux du niveau cinq correspondant aux emplois d'ouvriers et d'employés qualifiés. La taxe d'apprentissage, créée en 1925, constitue toujours un complément de financement non négligeable pour les LP (31,5 millions d'€ en 2011, soit 317 € par élève, DEPP, RRS 2012) et certains établissements entretiennent par l'intermédiaire de son versement des relations privilégiées avec des entreprises de leur secteur professionnel ou les organisations d'employeurs concernées. Les diplômés de l'enseignement professionnel, donc les LP eux-mêmes, demeurent ainsi en assez étroite relation avec les demandes des entreprises en matière de formation.

Or ces demandes sont très peu stables, particulièrement depuis la fin des trente glorieuses. Trois principales raisons expliquent cette instabilité.

En premier lieu, les demandes des entreprises sont très variables selon leur taille et leur secteur d'activité, y compris sur le même métier. Par exemple, là où une PME de la construction mécanique va chercher un ouvrier habile, capable de

¹⁴ La réforme dite de la maîtrise de la formation des enseignants (2008) a exacerbé ce problème puisque c'est désormais le master qui est exigé pour devenir professeurs de LP. Il s'en est suivi une crise majeure de recrutement, les postes aux concours étant parfois plus nombreux que le nombre de candidats.

prendre des initiatives techniques dans l'atelier et de faire face seul à certains aléas du process de fabrication, une grande entreprise du même secteur va chercher un salarié capable de s'insérer dans une ligne hiérarchique, de respecter des consignes précises de travail et de transmettre les informations importantes à sa hiérarchie. Mais la PME n'offre que peu ou pas de possibilité de promotion, alors que les lignes hiérarchiques plus complexes offrent dans les grandes entreprises quelques possibilités d'évolution de carrière. C'est une des raisons qui expliquent que de nombreuses PME sont restées longtemps attachées au CAP (centré sur l'habileté technique) alors que les demandes des grandes entreprises ont très tôt été tournées vers une plus grande polyvalence des diplômés (d'où les créations du BEP puis du Bac Pro).

En second lieu, les grandes entreprises ont tendance à monopoliser l'attention des politiques en raison de la puissance de leurs organisations représentatives et de la proximité socioculturelle de leurs dirigeants avec les hauts fonctionnaires ou les experts des ministères. C'est vrai notamment au sein des Commissions Professionnelles Consultatives (CPC) (Maillard, 2007). Leurs demandes sont donc souvent décisives dans les choix politiques, même si ensuite le terrain fait de la résistance, comme on l'a vu avec le CAP. En outre, cette domination des organisations représentatives des grandes entreprises présente l'inconvénient de leur permettre d'utiliser facilement les demandes de formation dans le cadre d'une stratégie globale de gestion de leur masse salariale. Autrement dit, elles expriment souvent leurs demandes non seulement en fonction de leurs besoins, autant qu'elles peuvent les évaluer, mais aussi pour faire pression sur les salaires à l'embauche ou diversifier leur réservoir de main d'œuvre. Par exemple, la dénonciation de « l'inadaptation » des formations scolaires ou la mise en exergue des « compétences » que l'école a du mal à transmettre sont des critiques qui se sont beaucoup développées dans les années 1980 et 1990, à un moment où le chômage et la démographie inversaient le rapport de force salariés/employeurs à l'avantage de ces derniers (Brucy 2002). C'était un moyen de remettre en cause le principe de l'équivalence diplômes/qualification/salaire qui s'était imposée dans de nombreuses conventions collectives (le diplôme dans les « critères classants » des conventions collectives) (Caillaud, 2001 et 2002). Mais paradoxalement, de nombreuses branches professionnelles revendiquent régulièrement le développement de l'éventail complet des diplômes professionnels et technologiques pour chacun de leurs métiers. Il s'agit alors d'une question d'image, le diplôme ayant désormais acquis pour chaque profession une valeur symbolique comme signe de reconnaissance sociale (Maillard, 2007), même si, bien sûr, on ne peut que constater que la multiplication des diplômés est aussi un moyen de diversifier les possibilités de recrutement, notamment en mettant en concurrence marché interne et marché externe.

Les effets de la création du collège unique et de la massification du secondaire se sont donc ajoutés aux mutations du marché du travail et aux tensions entre PME et grandes entreprises pour créer une incertitude permanente quant aux finalités scolaires et professionnelles des lycées professionnels. Cette incertitude a contribué à fragiliser l'institution et par conséquent à créer un contexte favorable au processus de relégation.

Mais la transformation de la filière professionnelle en filière de relégation a aussi été le produit de ce que Ugo Pallheta appelle la « dévalorisation matérielle et symbolique des classes populaires » provoquée par la conjonction de la tertiarisation des emplois et des effets des mutations économiques sur l'emploi ouvrier.

2 Le LP miroir d'une perte d'identité¹⁵

Il n'est pas indispensable ici de rappeler dans le détail les données qui montrent que les élèves de LP ont majoritairement été en difficulté dans leur scolarité antérieure, et sont tout aussi majoritairement issus des classes populaires. Le tableau ci-dessous donne les principaux repères de ces tendances.

Tableau 2 : Proportion d'élèves redoublants, enfants d'ouvriers, enfants de cadres en troisième, en seconde générale et technologique et en seconde de LP en 2011

| | % de redoublants en 3 ^{ème} et en seconde | % enfants d'ouvriers | % enfants de cadres |
|------------------|--|----------------------|---------------------|
| 3 ^{ème} | 25,9 | 26,8 | 18 |
| LP | 59,7 | 35,5 | 7,1 |
| LEGT | 19,7 | 19,3 | 25,2 |

Source : DEPP, 2012

On notera simplement que la sur-représentation des enfants d'ouvriers ou de chômeurs en LP ne tient pas qu'à leur nombre élevé en valeur absolue, mais aussi à la très faible proportion d'enfants de cadres qui s'y orientent. « On entre aujourd'hui au LP parce que l'on est en échec scolaire au collège, et non pas parce que l'on est issu de milieu ouvrier, comme ce fut le cas auparavant » écrit Jellab. Autrement dit, si la représentation des milieux populaires, particulièrement ouvriers, a toujours été forte dans l'enseignement professionnel, la signification de cette sur-représentation a changé : autrefois inscrite dans le cadre d'une reproduction sociale assumée et orientée vers une promotion possible vers les statuts intermédiaires de la hiérarchie du travail, elle est aujourd'hui le produit d'un échec scolaire qui frappe très majoritairement les enfants les moins culturellement dotés, c'est-à-dire ceux des milieux ouvriers. De ce point de vue, la désaffection des familles populaires à l'égard du LP ne trouve pas seulement son explication dans les mutations institutionnelles évoquées au chapitre précédent, elle apparaît aussi comme la conséquence d'un déclin global de la classe ouvrière et de ses valeurs dans la société française (Alonzo & Hugrée, 2010).

En outre, ce déclin numérique et symbolique de la classe ouvrière s'accompagne, dans le champ de la formation, de la généralisation de la forme scolaire et des modes de rapport au savoir qu'elle impose, globalement peu compatible avec les modes de rapport au savoir dominant dans les milieux populaires (Charlot, 1997).

2-1 Déclin de la classe ouvrière et dévalorisation de l'enseignement professionnel.

Déclin numérique d'abord : les ouvriers ont représenté presque 40% de la population active à la fin des années cinquante, ils n'en représentent plus aujourd'hui que 23%. Cette diminution du nombre d'ouvriers s'est accompagnée d'une dégradation de leur image sociale. Dégradation due à un facteur objectif : la recherche des gains de productivité a entraîné à la fois des délocalisations massives des emplois d'exécution dans l'industrie et l'automatisation systématique des process de production. Les ouvriers ont de ce fait été, et sont toujours, les premières victimes du chômage et de la pression sur les salaires et les conditions de travail, l'actualité nous en offre quotidiennement de nouveaux exemples.

Mais le déclin de la classe ouvrière se joue aussi dans le registre symbolique. La croissance des classes moyennes et de

¹⁵ Nous reprenons ici le titre d'un article de Catherine Agulhon, Françoise Ropé et Lucie Tanguy, « L'enseignement du français au LEP, miroir d'une perte d'identité », Etudes de linguistique appliquée, 1984.

la société de consommation, la régression du parti communiste, porte-parole puissant des « travailleurs » depuis les années trente, la tertiarisation des emplois, ont transformé les représentations sociales dominantes et profondément dévalorisé la culture ouvrière et ses valeurs, et au delà les formes traditionnelles de la culture populaire dont elle était un élément structurant. C. Agulhon, F. Rope et L. Tanguy avaient repéré un signe de cette évolution à travers une étude des sujets de français proposés au CAP : à la fin des années 1960, on voit les sujets basculer de thématiques valorisant les valeurs « ouvrières » d'effort, de minutie, de solidarité, au profit de thèmes privilégiant une critique du travail industriel (pollution, conditions de travail dégradantes, aliénation) (Agulhon *et al.*, 1984).

En outre le recours massif à l'immigration, notamment maghrébine, dans les années cinquante et soixante a profondément transformé les structures socioculturelles de la classe ouvrière. G. Noiriel a certes montré que ce renouvellement de la classe ouvrière française par l'arrivée d'immigrants n'avait rien de nouveau et était au contraire caractéristique d'un pays dont la croissance démographique avait été faible au 19^{ème} siècle et négative dans la première moitié du 20^{ème} siècle. La classe ouvrière française s'est sans cesse renouvelée au cours de ces périodes, par l'exode rural d'abord, puis par l'immigration, notamment polonaise et italienne. Mais l'immigration de l'après seconde guerre mondiale présente des caractéristiques particulières.

D'une part elle se fait pendant les trente glorieuses, autrement dit sur fond de transformation accélérée des structures de la population active : les immigrés remplacent alors très rapidement dans les emplois les moins qualifiés la main d'œuvre autochtone, dont une proportion significative profite de la croissance des emplois intermédiaires et de cadres pour s'élever dans l'échelle sociale. D'autre part la part importante de maghrébins, puis d'africains, dans cette immigration a introduit une rupture socioculturelle plus marquée que lors des vagues d'immigrations précédentes. Outre l'écart culturel et l'apparence physique qui exacerbent la visibilité de cette immigration, il faut en effet rappeler qu'en ce qui concerne le Maghreb, une partie de l'immigration était planifiée pour compenser le manque de main d'œuvre dû aux classes creuses arrivant alors sur le marché du travail. On a donc organisé l'arrivée en France (en métropole pour les algériens) d'une main d'œuvre souvent composée de jeunes travailleurs célibataires dont la sédentarisation n'était pas initialement envisagée. Il a fallu attendre le septennat de V. Giscard d'Estaing pour que le regroupement familial soit autorisé, précisément au moment où le chômage commençait à toucher les ouvriers les moins qualifiés, c'est-à-dire massivement les ouvriers issus de l'immigration. L'ethnicisation d'une partie de la classe ouvrière s'est donc déroulée dans des conditions plus défavorables que pour les vagues précédentes d'immigration et les conditions de l'assimilation des nouveaux arrivants en ont été compliquées. Ce processus s'est ajouté aux autres facteurs de déclin de la classe ouvrière et a accentué la dégradation de l'image sociale et des repères identitaires de l'ensemble du groupe ouvrier.

Dans certaines régions, une proportion très significative d'élèves de LP, voire la majorité, sont enfants d'immigrés (80% dans notre échantillon parisien¹⁶). Jellab consacre un chapitre à « l'ethnicité en LP » qui serait « une ségrégation dans la ségrégation » et qui fait que certains élèves vivent l'échec scolaire et l'orientation en LP comme une stigmatisation supplémentaire. Pallheta consacre de la même manière un chapitre aux enfants d'immigrés et souligne leur plus grande réticence que les enfants de familles autochtones à accepter l'orientation en LP. Une enquête antérieure avait observé un phénomène identique en banlieue marseillaise, où les élèves dont les parents sont immigrés manifestent une plus grande susceptibilité à l'égard des injonctions négatives du système scolaire que ceux dont les parents sont nés français (Caille, 2007).

Sans doute faut-il ajouter à cette question du déclin de la classe ouvrière une évolution sociale sur laquelle insiste Antoine Prost (Prost, 2004). La mutation du statut de l'enfant dans la famille et la croissance exceptionnelle des trente

16 Effectifs peu statistiquement représentatifs mais significatifs dans la mesure où ils rejoignent les constatations des recherches antérieures.

glorieuses ont pratiquement transformé en norme sociale l'aspiration, autrefois exceptionnelle, d'une mobilité sociale ascendante. Les familles populaires manifestent donc désormais comme les autres une forte aspiration à la poursuite d'études pour leurs enfants (Poullaouec, 2010), même si elles ne disposent pas des mêmes armes pour la satisfaire. B. Charlot, A. Jellab ou S. Beaud ont chacun souligné que pour beaucoup de familles ou d'élèves, le diplôme acquis en LP comptait autant que le métier préparé. Reprenant des enquêtes antérieures, Jellab souligne également que cette aspiration à l'ascension sociale est plus marquée dans les familles issues de l'immigration maghrébine ou africaine, dont l'entrée dans la classe ouvrière française s'est faite, on vient de le voir, à un moment marqué par le chômage et le déclin de la culture ouvrière, ce qui a exacerbé l'hostilité des jeunes de ces familles à l'égard des emplois ouvriers. Comme le souligne Palheta, c'est une image du père dégradé par la détérioration des conditions du travail ouvrier ou le chômage qui explique souvent la plus grande réticence à l'orientation vers les métiers industriels des enfants d'immigrés.

Le LP souffre donc de la dégradation des emplois et des situations sociales auxquelles il prépare. Ecole des futurs ouvriers, son image s'est dégradée proportionnellement à la dévalorisation matérielle et symbolique de la classe ouvrière, et plus largement de la culture des classes populaires dont les ouvriers avaient longtemps constitué l'élément majoritaire.

Le processus de relégation qui a transformé l'orientation en LP en orientation par défaut pose donc aussi la question du rapport au savoir des élèves de LP, majoritairement issus de l'échec scolaire. En effet, lorsque l'orientation vers l'enseignement professionnel était le produit d'une reproduction sociale acceptée, voire assumée, des élèves de familles populaires dont la relation à l'école et aux savoirs scolaires étaient bonnes pouvaient y être scolarisés et l'enseignement professionnel n'était pas exclusivement le refuge des élèves en échec¹⁷. Mais dès lors que ce n'est plus le cas, les questions du rapport au savoir des élèves de milieu populaire en échec et de la relation de la culture dont ils sont porteurs avec la culture scolaire deviennent centrale dans la problématique du processus de relégation.

2-2 Rapport au savoir des élèves de LP

Le processus de relégation dont nous essayons ici de saisir les déterminants et les conséquences place les élèves de LP dans une situation de contrainte paradoxale. D'un côté tout les pousse à vivre leur orientation sur le mode de l'échec et de la stigmatisation, et par conséquent à éprouver une aspiration à la poursuite d'étude qui apparaît dans la société contemporaine comme le seul moyen d'échapper à des statuts socioprofessionnels perçus comme subalternes, ainsi qu'aux risques de précarité dont ces statuts sont aujourd'hui objectivement affectés. De l'autre, c'est justement parce qu'ils ont manifesté de grosses difficultés en enseignement général, et même souvent une hostilité explicite, qu'ils se trouvent orientés vers l'enseignement professionnel, ce qui rend apparemment fragile et paradoxal un projet de poursuite d'études.

Or il apparaît que l'une des causes identifiées de cet échec se situe dans le mode de rapport au savoir qui demeure dominant dans une partie des classes populaires et qui est plus largement constitutif d'un ensemble de valeurs et de normes propre à une identité populaire et ouvrière auxquels les individus continuent de se référer pour conduire leur vie. Plusieurs auteurs (Charlot *et al.* 1992, Charlot B. 1997, Jellab 2008) ont choisi cette approche pour comprendre le taux élevé d'échec scolaire des enfants de milieu populaire. Selon eux, le rapport au savoir des élèves se joue autour de l'articulation du savoir comme rapport entre soi et le monde (la dimension épistémique : qu'est ce qu'apprendre pour un individu ?) et un rapport entre soi et les autres dans un groupe social donné (la dimension identitaire : qu'est ce que le

¹⁷ On a vu plus haut que l'entrée dans l'enseignement professionnel s'est opéré sur concours jusqu'au début des années soixante. Mais cette sélectivité était très variable selon que les spécialités de formation étaient plus ou moins demandées par le public.

contexte social incite à apprendre ?). Dans le cas des familles populaires, ce double rapport au savoir peut être fortement déterminé par la contrainte des conditions matérielles difficiles. La nécessité de résoudre au quotidien les problèmes matériels, liés à des revenus modestes ainsi qu'à la nature des emplois des parents lorsqu'il s'agit d'emplois d'exécution peu qualifiés, peut conduire les familles à privilégier une conception instrumentale des savoirs. Les savoirs, comme d'ailleurs le langage, ne sont alors reconnus et utilisés, par l'individu comme par le groupe, qu'en tant qu'ils permettent de résoudre les contraintes de la vie quotidienne et professionnelle et de subvenir aux besoins élémentaires ; ils peuvent en revanche être perçus comme inutiles, voire dangereux, dès lors que leur finalité paraît lointaine, ou qu'ils semblent exclusivement tournés vers la satisfaction d'une curiosité intellectuelle ou culturelle qui trouve sa fin en soi, puisqu'ils mettent alors en danger ce qui est perçu comme indispensable à la préservation de conditions de vie acceptables. Apprendre à l'école ne prend sens que si le savoir présente une dimension instrumentale immédiatement apparente, s'il peut être rapidement finalisé, et c'est en fonction de cette utilité que l'élève se motive puisqu'il retrouve ainsi le rapport au savoir à l'œuvre dans son environnement social. Les savoirs d'expérience sont dans ce contexte très valorisés, et souvent associés pour les hommes aux valeurs de virilité (force, courage, endurance) traditionnellement affectés aux métiers ouvriers. C'est ainsi que se construit la figure repoussoir de l'intellectuel, sorte d'ectoplasme éthéré et parasite, incapable de résoudre les problèmes de la vie quotidienne, et bien peu viril s'il s'agit d'un homme. C'est « l'anti-intellectualisme récurrent des catégories populaires », pour reprendre une formule de Gilles Moreau (Moreau, 2003). Les élèves de LP interrogés par A. Jellab craignent les moqueries de leurs camarades s'ils font « l'intello » en répondant trop bien aux attentes de leurs enseignants des disciplines générales. Ugo Palheta résume ainsi ces traits culturels dominants : « les formes de virilisme, la valorisation de l'apprentissage empirique contre la « théorie », le « goût du présent » ou le scepticisme à l'égard des diplômés » (Palheta, 2012).

Beaucoup d'élèves de LP privilégient ainsi « une forme de rapport pratique aux savoirs » qui leur font considérer les savoirs généraux « comme des contenus obligatoires et peu formateurs en soi » (Jellab, 2008). Ces savoirs généraux ne prennent sens que s'ils ont une utilité dans l'apprentissage du métier. « Maintenant j'aime bien les maths..., avant je détestais ... en fait ça nous sert en pratique quand on fait des calculs de stocks », affirme un élève interrogé par Jellab. Par ailleurs, ces élèves de LP privilégient la qualité de la relation avec les enseignants pour leur réussite scolaire : « Au collège, les profs ne nous écoutaient pas, tu travailles ou tu ne travailles pas, ils s'en foutaient », alors qu'au LP, « les profs ils sont bien, si on ne comprend pas ils nous expliquent, c'est là qu'on comprend que l'on peut parler de n'importe quoi avec eux ». Comme les enfants de l'école primaire, les élèves de LP dissocient mal l'acte d'apprendre du contexte dans lequel il se déroule, et notamment de la qualité affective de l'interaction avec l'enseignant.

Ce constat global doit évidemment être nuancé. Si la forme de rapport aux savoirs décrite ci-dessus est majoritaire chez les élèves de LP, elle n'est ni unilatérale, ni fixée dans le temps. Dans les filières les plus demandées, qui accueillent les meilleurs élèves de LP, A. Jellab repère des élèves qui cherchent d'emblée à « réparer » leur échec relatif au collège et s'inscrivent dans un rapport au savoir qui s'approche davantage des attentes de l'école. Ugo Palheta fait la même observation.

Mais outre sa dimension explicative des difficultés scolaires que connaissent beaucoup d'enfants de milieux populaires en raison de la confrontation entre leur culture sociale et la culture scolaire, l'intérêt heuristique de l'approche en termes de rapport au savoir est aussi de questionner le processus de relégation du point de vue de la théorie sociologique. En effet, si on reconnaît le principe de la prédominance d'un rapport instrumental au savoir dans les milieux populaires, l'orientation vers une formation professionnelle qui se centre justement sur les savoirs instrumentaux et finalisés peut apparaître comme une solution « adaptée » à ce public. C'est d'ailleurs ce que disent souvent les élèves concernés eux-mêmes lorsqu'ils manifestent leur hostilité aux savoirs généraux et leurs préférences pour les savoirs techniques ou

professionnels. Mais dès lors, émergent deux thèses contradictoires qui sont au cœur des débats sociologiques, et plus largement politiques, sur cette question.

3 Les interprétations sociologiques du processus de relégation

La première thèse postule que le rapport au savoir particulier des milieux populaires n'est que le produit de l'aliénation culturelle qu'ils subissent en raison de la situation subalterne des emplois qu'ils occupent dans la division capitaliste du travail. Dès lors, justifier l'orientation vers la filière professionnelle par la correspondance entre le rapport au savoir dominant des élèves en échec scolaire et les finalités instrumentales des savoirs professionnels, ce serait en fait naturaliser un processus de construction sociale d'une culture de dominés.

A l'inverse, la seconde thèse envisage l'enseignement professionnel comme une voie de remédiation, justement parce que ses contenus d'enseignement sont censés répondre aux attentes de savoirs instrumentaux des élèves en échec scolaire et leur permettent de ce fait une « seconde chance ». Cette thèse suppose d'accorder aux savoirs techniques et professionnels un statut d'égalité symbolique avec les savoirs généraux, et donc de critiquer la dévalorisation implicite dont la première thèse est porteuse à l'égard de toutes les formes de cultures techniques ou professionnelles, autrement dit, de reprocher aux tenants de cette première thèse de naturaliser les savoirs scolaires dominants et la forme de leur transmission en les instituant comme le seul savoir légitime, oubliant ainsi qu'il s'agit aussi d'un construit social¹⁸, et donc de reproduire à leur manière un rapport de domination entre les savoirs des lettrés et ceux des producteurs.

On peut enfin remarquer, toujours du point de vue de la théorie sociologique, que ces deux questions peuvent aussi être situées dans le cadre d'une comparaison internationale qui montre que dans d'autres pays d'économie libérale et de niveau de richesse comparable au nôtre, les savoirs techniques et les formations qui leur correspondent bénéficient d'une reconnaissance très supérieure, leur acquisition constituant de fait une voie d'accès à des situations socioprofessionnelles plus valorisées qu'en France en raison d'équilibres « sociétaux » différents.

Ce sont ces questionnements que nous allons ici reprendre de manière synthétique afin de situer les cadres conceptuels dans lesquels notre recherche s'inscrit nécessairement.

3-1 L'enseignement professionnel au prisme de la sociologie de la reproduction

C'est l'ouvrage de Claude Grignon « L'ordre des choses » (Grignon, 1971) qui le premier pose l'enseignement professionnel comme un objet de recherche pour la sociologie contemporaine. Publié chez le même éditeur que Pierre Bourdieu sept ans après « Les héritiers », il s'inscrit dans le cadre de la théorie de la reproduction. Il privilégie une analyse en termes de rapports de domination et présente l'enseignement professionnel comme un instrument de perpétuation de l'aliénation des classes populaires. Les établissements d'enseignement professionnel sont analysés en tant que lieu d'inculcation aux enfants des milieux populaires d'une culture professionnelle limitée aux besoins des emplois subalternes auxquels ces enfants sont destinés par l'ordre social dominant, associée à quelques éléments de culture générale dont la dimension rudimentaire leur ferait comprendre tout à la fois combien cette culture est supérieure à la culture professionnelle dans laquelle on les contient, et combien elle leur est inaccessible. « La culture technique ne peut se définir sociologiquement que par la fonction de perpétuation de l'ordre culturel et social qu'elle assure » écrit Grignon.

¹⁸ La sociologie des curricula et l'histoire de l'éducation a porté cette thèse, notamment avec les travaux de Viviane Isambert-Jamati ou de d'André Chervel, mais elle est aujourd'hui peu reprise.

En 1985, Bernard Charlot et Madeleine Figeat (Charlot & Figeat, 1985) poursuivent et approfondissent cette analyse en l'inscrivant dans une ambitieuse fresque historique. Leur travail, qui emprunte aussi aux premiers travaux de Baudelot et Establet sur «L'école capitaliste en France» (Baudelot & Establet, 1972), décrit l'enseignement professionnel comme une construction historique entièrement dévolue, aux frais de l'État, à la satisfaction des besoins en main d'œuvre peu qualifiée du patronat de l'industrie et du commerce. «À travers la formation des jeunes aux emplois nouveaux, le patronat vise ainsi l'adaptation sociale et idéologique de la classe ouvrière elle-même à de nouveaux rapports sociaux de production » écrivent-ils dans leur conclusion.

A un niveau plus théorique, cette analyse suppose que les familles populaires subissent «l'imposition d'un ordre culturel légitime » (Delay, 2011) qui les conduit à essayer de « s'approprier les enjeux scolaires », ce qu'ils ne peuvent faire que de manière «partielle ». Elles intérioriseraient dès lors les verdicts scolaires négatifs dont une grande partie de leurs cultures sont l'objet et oublieraient que ces verdicts sont le produit d'une domination symbolique. En ce sens, l'orientation en enseignement professionnel, lorsqu'elle est assumée, ne serait qu'une « auto-exclusion » scolaire.

Ugo Palheta (Palheta, 2012) poursuit cette analyse en réaffirmant que l'orientation en LP est le produit d'une incorporation d'un sentiment d'incapacité scolaire construit par l'institution : « Tout se passe donc, écrit-il, comme si une fraction des jeunes d'origine populaire s'écartaient d'eux-mêmes, par des décisions d'orientation peu ambitieuses, de cursus permettant d'accéder à des statuts sociaux plus valorisés et à des conditions d'existence moins précaires que celles statistiquement associées à une orientation vers l'enseignement professionnel ».

Mais Palheta reprend aussi certains aspects des travaux d'auteurs qui ne s'inscrivent pas si directement que lui dans l'héritage de la sociologie de la reproduction, notamment ceux de Jellab, qu'il oublie d'ailleurs curieusement de citer. Il consacre en effet un chapitre important de son livre aux différenciations qui clivent les publics de l'enseignement professionnels, différenciations entre apprentissage et formation scolarisée, entre sexes, entre niveau de diplôme préparé (CAP ou BEP)¹⁹ et surtout entre spécialités enseignées. Il met alors en évidence un spectre de positions très différenciées dans le rapport à l'école et aux études des élèves de LP. Selon leurs origines familiales et la spécialité dans laquelle ils sont admis, leur vécu subjectif de l'orientation en LP peut aller de la satisfaction d'un choix assumé au rejet d'une orientation imposée et stigmatisante, en passant par des postures intermédiaires entre ces deux pôles. Logiquement, ce premier jeu de différenciations en détermine un second qui concerne la manière dont ces jeunes se projettent dans leur future trajectoire de formation : à un pôle, on trouve ceux qui se projettent dans une carrière professionnelle correspondant peu ou prou à la spécialité qu'ils ont choisi et qui prévoient l'éventualité de poursuivre des formations technologiques supérieures dans la même branche (ou qui espèrent pouvoir fonder leur propre entreprise artisanale dans le même secteur) ; à l'autre pôle sont ceux qui ne visent qu'à obtenir un diplôme dont ils espèrent qu'il leur permettra de se réorienter vers des études ou des activités professionnelles radicalement différentes de celles dans lesquelles ils sont engagés contre leur volonté et qu'ils vivent comme « une chute », pour reprendre un terme de Jellab.

Ainsi, tout en inscrivant clairement son analyse des filières professionnelles dans la logique de la sociologie de la reproduction qui considèrent que les orientations des jeunes de milieux populaires vers les filières professionnelles ne peuvent se comprendre globalement que comme le produit de rapports sociaux de domination dont ils sont victimes, Palheta reconnaît à ces jeunes et à leurs familles un statut d'acteurs sociaux disposant d'une relative marge de manœuvre. C'est ce qui leur permet de développer ce que Palheta se refuse à appeler une stratégie et qu'il nomme, en empruntant la formule à Michel de Certeau, une « tactique ». Autrement dit, à l'intérieur d'un processus de domination

19 Palheta a effectué la recherche à l'origine de ce livre avant la réforme du bac pro en trois ans.

auquel personne ne semble pouvoir échapper et au sein duquel même les formes de résistance conduisent en définitive les acteurs à s'enfermer dans une culture dominée (voire plus haut le cas de l'anti-intellectualisme ouvrier), Pahléta distingue des formes de « tactiques » qui permettent à certains acteurs qui disposent des ressources et des dispositions nécessaires de devenir à leur tour des dominants dans l'enseignement professionnel et de s'y construire des trajectoires de réussites scolaires et professionnelles.

3-2 Une socio-histoire des acteurs de l'enseignement professionnel

On a déjà vu plus haut avec la citation de G. Noiriel que cette interprétation de la sociologie de la reproduction se heurte à une réalité plus complexe, mise notamment en évidence par les historiens de l'enseignement technique et professionnel (Brucy, 1998 ; Pelpel & Troger, 2001 ; Troger, 2008). Ces analyses s'appuient sur les faits observés au cours des trente glorieuses et évoqués en introduction : dans un contexte de faible scolarisation post-obligatoire et de rareté des diplômes, les élèves de l'enseignement professionnel étaient préparés à l'obtention du CAP, qui leur assurait l'accès direct aux qualifications ouvrières supérieures, et pour une part significative d'entre eux, à une promotion socioprofessionnelle ultérieure parfois assez rapide autorisée par la combinaison d'une forte croissance économique et d'un faible nombre de diplômés. Les historiens de l'enseignement professionnel ont également montré que ce succès du développement de la certification ouvrière (le CAP) et de l'enseignement professionnel public résultait d'une alliance entre les fractions progressistes du patronat des secteurs de pointe de l'industrie, qui avait besoin d'une élite ouvrière bien formée, et des hauts-fonctionnaires républicains soucieux de profiter de ces besoins pour développer une voie de promotion sociale par la transmission d'une culture à la fois technique, générale et citoyenne.

De ce point de vue, les travaux de Charlot et Figeat (Charlot et Figeat, 1985), en tentant de justifier sur la longue durée, par une sorte de sociologie rétrospective, l'analyse de la sociologie de la reproduction, commettaient à propos de l'enseignement professionnel des années 1940-1960, une lourde erreur d'interprétation. Ils affirmaient en effet que l'enseignement professionnel préparait la main d'œuvre déqualifiée des grandes entreprises taylorisées, alors qu'en associant une analyse détaillée des spécialités enseignées et les informations disponibles sur les débouchés professionnels de ces élèves dans les mêmes années, il était facile de prouver le contraire (Troger, 1989.1 et 1989.2 ; Pelpel & Troger, 2001) : les élèves de l'enseignement professionnel titulaire du CAP étaient massivement embauchés dans les PME ou dans les grandes entreprises pour y exercer des emplois d'ouvriers qualifiés (ouvriers professionnels – OP - dans la terminologie des grilles de classification) avec des chances réelles de promotion vers des emplois intermédiaires de la hiérarchie des emplois industriels, d'accès au petit entrepreneuriat, y compris dans des secteurs comme le bâtiment, voire à l'enseignement comme l'ont montré les travaux de Lucie Tanguy.

Dans le champ de la sociologie, ce sont justement Lucie Tanguy et les chercheuses qui ont travaillé avec elles (Tanguy, Agulhon, & Ropé, 1984, Tanguy, 1991) qui ont abordé cet aspect de la question sous l'angle de la préservation d'une culture ouvrière. Elles ont montré que jusqu'à la fin des années soixante, l'enseignement professionnel était le lieu de valorisation d'une culture de l'aristocratie ouvrière, notamment des ouvriers métallurgistes recrutés comme professeurs, culture à la fois technique et syndicale²⁰. Les travaux de Gilles Moreau (Moreau, 2003), ont développé une approche parallèle à propos des trajectoires des jeunes apprentis, qui mobilisent leur familiarité avec la culture professionnelle du monde ouvrier ou artisanal et leurs ressources sociales pour tenter de construire des trajectoires de réussite en dehors de la voie scolaire.

²⁰ L'enseignement professionnel est la seule filière où a subsisté de manière majoritaire jusque dans les années soixante-dix un syndicat CGT des enseignants.

Sans qu'il y ait entre ces approches socio-historiques et l'analyse de la sociologie de la reproduction une opposition tranchée, il est clair que là où les premières estiment que l'enseignement professionnel constitue une possibilité objective offerte à une fraction significative de la jeunesse populaire d'accéder à une dynamique d'instruction et d'ascension sociale, surtout dans un contexte économique favorable, la seconde ne voit globalement qu'un leurre du système capitaliste qui s'assure de la conformité idéologique de cette même fraction de la jeunesse populaire par la transmission d'une culture technique qui fait lui « incorporer » les valeurs de la culture dominante, tout en s'assurant de la docilité de la majorité des autres qui demeurent voués aux tâches subalternes de la production de biens ou de services. Dans un ouvrage de référence consacré à la sociologie de l'enseignement professionnel, Aziz Jellab (Jellab, 2008) a proposé ce qui peut être compris comme une synthèse de ces deux approches. Reprenant les travaux des sociologues et des historiens, il montre que si l'enseignement professionnel a de fait toujours accueilli les enfants des catégories populaires, il a accompli cette fonction dans deux contextes historiques distincts. Depuis ses origines, au moment de la seconde guerre mondiale, jusqu'au milieu des années 1970, il bénéficie à la fois de la croissance économique spectaculaire des trente glorieuses, du rôle moteur de la classe ouvrière dans cette croissance, du plein emploi et de la relative rareté des diplômés dans la population active pour offrir à son public une opportunité de promotion socioprofessionnelle à travers une trajectoire para-scolaire qui n'était pas inscrite dans un rapport d'infériorité avec l'enseignement général. En revanche, après la crise pétrolière de la fin des années soixante-dix, le recul de l'emploi ouvrier, la croissance du chômage et le développement massif du secondaire et des diplômés dans la population active, l'enseignement professionnel ne peut pas résister à la concurrence de l'enseignement secondaire général et devient majoritairement une filière de relégation pour les élèves en échec scolaire²¹.

Jellab enrichit ensuite cette analyse à partir de ce qui est son objet initial de recherche, la question du rapport au savoir des élèves de milieu populaire. Déplaçant un peu le point de vue des initiateurs des recherches sur le rapport au savoir, qui avaient jusque là plutôt souligné l'inadaptation de la majorité des enfants de milieux populaires aux exigences de la scolarité générale (Charlot *et al.*, 1992), il montre que pour une fraction significative d'entre eux, l'enseignement professionnel peut être le lieu d'une réhabilitation scolaire leur permettant de redonner sens aux apprentissages, y compris en enseignement général. Il insiste notamment sur le rôle déterminant dans ce processus de réhabilitation des enseignants de LP (les PLP, Professeurs de Lycées Professionnels) dont l'identité professionnelle spécifique les rapprochent dans une certaine mesure de leurs élèves et incite une majorité d'entre eux à donner un sens éducatif et social à leur travail : « C'est que l'identité des PLP s'est largement construite autour du travail auprès d'élèves en difficulté, où l'enseignement va de pair avec un travail de réhabilitation du public scolaire »²². Autrement dit, il reconnaît à l'enseignement professionnel une sorte de continuité historique dans la valorisation d'une forme de culture technique plus accessible aux enfants de milieux populaires et moins stigmatisante que la confrontation directe avec les formes scolaires de la culture générale²³, même si compte-tenu de l'évolution récente du contexte socio-économique, cette valorisation ne s'accompagne plus comme auparavant d'une possibilité de promotion socioprofessionnelle aussi systématique.

Dans son ouvrage sur le rapport au savoir, Bernard Charlot (Charlot, 1997) avait déjà abordé ce sujet en montrant que certains élèves utilisaient le LP comme stratégie de « détour » pour éviter les difficultés trop grandes que leur posent

21 Dès 1937, au conseil supérieur de l'éducation, le directeur de l'enseignement technique d'alors, Hippolyte Luc, avait énoncé cette argumentation : « Si tous les enfants intelligents font des études qui n'ont point un caractère pratique, il n'y aura pour une vie pratique que ceux dont on aura dit qu'ils étaient inaptes à faire des études prolongées (...) Le danger serait que (...) ce régime de classes contre lequel luttent toutes les démocraties (...) se trouverait ainsi institué par les intellectuels d'un côté et les manuels de l'autre ».

22 D'autres auteurs ont insisté sur cette dimension particulière de l'identité des PLP : Perez-Roux & Troger (2010), Lantheaume (2008).

23 Palheta reconnaît lui aussi ce qu'il appelle une « homologie entre l'espace des habitus populaire et l'espace des filières professionnelles », mais en rappelant que cette homologie fonctionne « malgré la domination matérielle et symbolique dont (l'enseignement professionnel) est l'objet » (p.205).

l'enseignement général, tout en accédant malgré tout à des diplômes leur permettant de poursuivre en cas de réussite des études technologiques supérieures. De ce point de vue, les résultats de notre première enquête, qui précède celle dont nous allons rendre compte dans les chapitres suivants, s'inscrivent plutôt dans la suite de l'analyse de Jellab. Nous en rappelons les principales conclusions au chapitre suivant.

Auparavant il reste à évoquer une troisième approche théorique à laquelle nous nous référerons également pour interpréter nos résultats.

3-3 Enseignement professionnel et analyse sociétale

On a vu que les auteurs cités ci-dessus font à plusieurs reprises référence aux formes culturelles développées au sein de l'enseignement professionnel et à leur relation avec la culture populaire. Or de ce point de vue, un autre cadre d'analyse peut être mobilisé. C'est celui des régimes de conventions, développé par Eric Verdier (Verdier, 2000, 2008) à partir des travaux initiaux de Maurice, Sellier et Sylvestre (Maurice, Sellier & Sylvestre, 1982) et de Boltanski et Thévenot (Boltanski & Thévenot, 1991). La notion de convention désigne ici un ensemble de principes de légitimité qui fonde les opérations de jugement des acteurs et oriente leurs actions. Ce type d'analyse considère que les personnes agissent en se fondant sur des principes partagés par d'autres et qui se traduisent collectivement par des conventions. Dans le domaine scolaire, l'intérêt de ce cadre d'analyse est qu'il ne renvoie pas seulement à un état des rapports sociaux ou économique dans la société, mais aussi aux systèmes de valeur qui structurent ces rapports, et notamment aux principales formes culturelles auxquelles se réfèrent les acteurs. On peut identifier ainsi quatre types de conventions qui sont autant de formes de relations idéal-typiques entre école et société (Verdier, 2000, 2008, Bernard, 2009).

La première conception est celle de la convention académique, dite aussi méritocratique. Dans cette convention l'école doit d'abord détacher les individus de leur appartenance sociale, pour leur attribuer une valeur scolaire qui elle-même est à la source du statut social légitime. 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.

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, et valorise la dimension pratique des apprentissages, tant sur le plan des finalités (l'importance des savoirs appliqués) que sur celui des contextes (modèle de l'alternance, importance du « terrain »). 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.

La troisième conception, reposant sur une conception 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.

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. Le recours au financement public n'y 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.

En France, ce sont les conventions académiques et universalistes que Verdier présente comme dominantes. La première

est au fondement du fonctionnement sélectif de l'enseignement secondaire public depuis ses origines (« la méritocratie républicaine »), la seconde justifie le fonctionnement de la scolarité obligatoire, en théorie non sélective, dans l'enseignement primaire (« l'égalité des chances »). La convention professionnelle n'est reconnue que dans l'enseignement professionnel ou l'apprentissage, c'est-à-dire dans les secteurs dominés du système éducatif, contrairement à ce qui se passe par exemple en Allemagne. Ainsi, l'instauration d'un baccalauréat professionnel fondé sur l'alternance sous statut scolaire est une forme de compromis entre deux conventions : la convention professionnelle en introduisant massivement les stages en entreprises dans les formations professionnelles scolaires, 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). La réforme du baccalauréat professionnel en trois ans participe de ce mouvement, mais en introduisant explicitement un principe universaliste, sous une forme certes embryonnaire : si les voies de formation pour accéder aux différents types de bacs restent fortement cloisonnées, elles sont dorénavant de même durée, ouvrant les mêmes droits de poursuite d'études supérieures à tous les élèves, quelle que soit leur orientation initiale en fin de troisième.

Il convient d'ajouter avant de conclure cette première partie que nous nous référerons également au travail que Gilles Moreau a consacré aux apprentis (Moreau, 2003). Mais ce travail remarquable est clairement orienté vers une démarche ethnographique qui ne vise pas comme les précédents à proposer un cadre interprétatif globale à la question de la formation professionnelle initiale et de ses publics.

Si nous avons fait le choix ici de présenter succinctement trois cadres théoriques de la sociologie contemporaine, c'est donc parce que ce sont les trois approches qui nous sont apparues les plus pertinentes au départ à notre démarche de recherche. Elles sont certes assez différentes dans leurs conclusions, mais nous posons, d'une part, qu'entre la démarche de Palheta et celle de Jellab, nous ne tranchons pas à priori tant il nous semble que ces deux analyses apportent chacune de leur point de vue des éléments d'interprétation qui sont pour partie en tension, mais pour partie aussi complémentaires ; d'autre part, la troisième approche à laquelle nous nous référons, celle des régimes de convention, parce qu'elle se situe à un niveau plus macro-social et macro-économique, nous paraît pouvoir s'articuler avec les deux précédentes et éventuellement permettre de dépasser certaines des contradictions dont ces dernières sont porteuses. Il ne s'agit pas ici de pratiquer une sorte d'œcuménisme sociologique, mais simplement de ne pas écarter à priori un modèle interprétatif dès lors qu'il est fondé sur un travail dont ni le sérieux méthodologique ni la valeur heuristique ne sont contestables. Nous essaierons au cours de ce rapport de montrer comment les résultats de notre recherche peuvent s'inscrire plus particulièrement dans le cadre de l'un ou de l'autre de ces modèles théoriques, et nous faisons en outre l'hypothèse que la réforme du baccalauréat en trois ans, dont nous étudions les premières conséquences, est susceptible de transformer suffisamment l'équilibre du système de formation pour qu'il soit nécessaire de faire évoluer les modèles interprétatifs en vigueur. Nous reprendrons cette hypothèse dans la conclusion de cette recherche.

Auparavant, il convient de présenter maintenant les résultats de notre recherche.

2ème partie : Le bac pro en trois ans, revalorisation de la filière professionnelle ou poursuite de la démocratisation ségrégative ?

Il convient en premier lieu de rappeler que la recherche présentée ici s'inscrit dans la suite d'une première série de travaux financés par le centre Henri Aigueperse et par la Direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective (DEPP) du ministère de l'Education nationale. Ces travaux, menés de septembre 2009 à octobre 2011, ont porté sur 561 élèves entrés en seconde bac pro à la rentrée 2009, c'est-à-dire l'année de la généralisation de la réforme réduisant le cursus du bac pro de quatre à trois ans. Un premier rapport de recherche a été remis au centre Henri Aigueperse en avril 2011 et un second rapport à la DEPP en octobre 2011. Nous rappellerons les résultats et les conclusions de ces premiers travaux dans le second et le troisième chapitre, en même temps que nous rendrons compte de cette dernière recherche. Puisqu'il s'agit ici du dernier volet de ce travail, il est en effet indispensable de mettre en perspective l'ensemble des résultats accumulés depuis 2009 et de donner ainsi à ce travail l'unité qui doit être la sienne,

notre objectif étant bien d'essayer de saisir les conséquences de la réforme du bac pro en trois ans sur les trajectoires des élèves depuis leur entrée en seconde professionnelle jusqu'à leur première année après l'obtention du baccalauréat. C'est pourquoi le premier chapitre de cette seconde partie est d'abord consacré à une réflexion sur notre méthodologie et les limites qu'elle impose à nos ambitions scientifiques. Le second présentera les principaux résultats en intégrant ceux des recherches précédentes, et le dernier chapitre esquissera une interprétation de ces résultats à partir des éléments des cadres théoriques proposés dans la première partie de ce rapport.

1 Questions méthodologiques

Le choix de la problématique et les moyens modestes dont nous disposions nous ont imposé d'associer dans notre démarche de recherche enquête quantitative et enquête qualitative. Nous avons en effet les moyens de diffuser et traiter des questionnaires en nombre suffisant pour atteindre la limite basse d'un échantillon représentatif, mais nos moyens de traitement des questionnaires nous imposaient un questionnaire de petite taille et nous interdisaient d'envisager la mise en œuvre d'un dispositif statistique pour un véritable suivi de cohorte²⁴. Nous avons donc élaboré successivement trois dispositifs de recherche quantitative de proportion modeste, auxquels nous avons associé à chaque fois un dispositif d'enquête qualitative par entretiens semi-directif avec les acteurs concernés, élèves, enseignants et personnels de direction des établissements.

1-1 La méthode

Pour des raisons essentiellement liées aux moyens et surtout au temps disponibles pour nos déplacements, toutes les étapes de ce travail de recherche se sont déroulées dans une académie de l'Ouest de la France, et principalement dans un département de cette académie²⁵. Cet espace local est marqué par une tradition de formation professionnelle ouvrière et une forte diversification des voies de formation (importance de l'apprentissage et de l'enseignement agricole). Nous reviendrons plus loin sur les conséquences de cette inscription territoriale particulière pour l'interprétation des résultats. Lors de la première enquête (Bernard, Delavaud & Troger, 2011), nous avons procédé en trois temps. Tout d'abord une enquête par questionnaire a été menée auprès de 465 élèves de 16 établissements (dont 13 du même département), 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)²⁶. Le questionnaire portait sur les caractéristiques des élèves (caractéristiques démographiques, sociales et scolaires), sur leur orientation en fin de troisième, sur leur satisfaction vis-à-vis de l'orientation engagée, et sur leurs aspirations quant à leur avenir. Nous avons administré nous-mêmes ce questionnaire dans les classes, ce qui nous a permis de recueillir 100% de réponses et d'aider les élèves à comprendre toutes les questions. Pour certains élèves en effet, des mots aussi apparemment courants que « commune » posait un problème, il fallait expliquer qu'il s'agissait d'une ville ou d'un village, anecdote qui est à elle seule une bonne illustration du niveau de difficultés que rencontre une partie du public des LP. L'échantillon était assez fidèlement représentatif du public national de l'enseignement

24 Il nous faut ici renouveler nos vifs remerciements à l'UNSA, dont le centre Henri Aigueperse a réuni par deux fois le financement nous permettant d'aller au bout de ce travail. Mais justement parce que ce financement a été décidé en deux étapes disjointes, il n'était pas possible au départ d'envisager un dispositif de suivi de cohorte.

25 Cette inscription territoriale n'a connu qu'une exception, les questionnaires de la première enquête de 2009 ayant été soumis aux élèves de trois établissements parisiens.

26 Le même questionnaire a été administré auprès de 73 élèves de la région parisienne, à la même période. Ils ont été intégrés aux données pour les modélisations logistiques décrites dans ce chapitre. L'enquête a été administrée sur site. L'échantillon a été constitué par établissements (N = 13), puis par classes, sur la base de la répartition des familles de formation dans l'académie ; le nombre d'élèves interrogés représente 16,5 % de la population totale des élèves de seconde bac pro du département.

professionnel, comme l'indique les tableaux ci-dessous. Nous reviendrons plus loin sur les quelques particularités de ce panel.

Tableau 3 : Répartition des élèves par spécialités de formation

| | Population enquêtée en % (rentrée 2009, seconde Bac pro trois ans, n = 538) | Moyenne nationale en % (DEPP, RRS 2009, rentrée 2008, seconde Bac-pro trois ans) |
|------------------------------|---|---|
| Spécialités de la production | 60,5 | 62,2 |
| Spécialités de service | 39,5 | 37,8 |
| Ensemble | 100 | 100 |

Les spécialités de formation sont celles de la nomenclature de l'Education Nationale (DEPP, RRS 2009, chiffres 2008).

Tableau 4 : Âge des élèves à leur entrée en seconde professionnelle, comparaison entre l'échantillon enquêté, la moyenne nationale des rentrées 2009 et 2008, et la moyenne nationale de la rentrée 2007 en seconde BEP.

| | Population enquêtée en % (rentrée 2009, n = 538) | Moyenne Loire- Atlantique, (% rentrée 2010, seconde bac pro 3ans) | Moyenne nationale en % (DEPP, RRS 2010, rentrée 2009, seconde bac pro trois ans) | Moyenne nationale en % (DEPP, RRS 2009, rentrée 2008, seconde bac pro trois ans) | Moyenne nationale en % (DEPP, RRS 2008, rentrée 2007, seconde BEP) |
|----------------|---|--|--|--|--|
| 15 ans | 32,5 | 36 | 32,8 | 30,4 | 28,8 |
| 16 ans | 48,4 | 46 | 45,7 | 46,7 | 49,9 |
| 17 ans et plus | 19,1 | 18 | 21,4 | 22,8 | 21,3 |
| Ensemble | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Tableau 5 : Comparaison de la répartition par sexe des élèves de seconde bac pro (en %)

| | Population enquêtée (en %)(rentrée 2009, seconde Bac-pro trois ans, n = 537) | Moyenne nationale (en %), (DEPP, RRS 2010, rentrée 2009, seconde Bac-pro trois ans) | Moyenne Nationale en BEP en 2007 (en %, DEPP, RRS 2008, rentrée 2007) |
|----------|---|--|---|
| Filles | 36,5 | 40,7 | 46 |
| garçons | 63,5 | 59,3 | 54 |
| Ensemble | 100,0 | 100,0 | 100 |

Tableau 6 : Répartition des élèves de seconde bac pro par catégories socioprofessionnelles des parents

| | PCS père, population enquêtée (rentrée 2009, secondes bac pro trois ans, n = 538) | PCS mère et père confondus, population enquêtée | Moyenne nationale (DEPP, RRS 2009, rentrée 2008, secondes Bac-pro trois ans) | Chiffre DEPP, ensemble des secondes bac pro de Loire- Atlantique |
|--------------------------|--|---|--|--|
| Agriculteurs | 0,9 | 0,7 | 1,7 | 1 |
| Artisans, commerçants | 5,5 | 3,9 | 9,1 | 9,6 |
| Cadres (dont | 8,1 | 6,5 | 8,3 | 11,5 |

| | | | | |
|------------------------------------|------|------|------|------|
| enseignants) | | | | |
| Prof. Intermédiaires | 14,1 | 11,4 | 12,2 | 14,9 |
| Employés | 13,1 | 28,3 | 18,8 | 18,4 |
| Ouvriers | 46,8 | 31,5 | 34,6 | 35,2 |
| Retraités | 2,5 | 1,8 | 4,5 | 2 |
| Chômeurs | 4,1 | 3,9 | 10,8 | 0,2 |
| Autre (foyer, invalidité, etc.) | 4,8 | 12 | - | 7,2 |
| Ensemble | 100 | 100 | 100 | 100 |

Nous avons ensuite mené deux campagnes d'entretiens de type semi-directif. La première à la fin de l'année scolaire 2009-2010, auprès de 22 élèves de l'échantillon²⁷, mais aussi auprès de 11 enseignants, de 7 chefs d'établissements et de 3 cadres responsables de l'enseignement professionnel au niveau académique. La seconde au cours du second semestre de l'année scolaire 2010-2011, auprès de 14 élèves du même échantillon et de 20 enseignants des mêmes classes. Au cours de cette seconde année, nous avons également recueilli des informations auprès des établissements où nous avons enquêté pour tenter d'établir un suivi des effectifs des classes dans lesquelles nous avons passé notre questionnaire et interrogé des élèves.

Notre travail a essentiellement porté sur l'analyse croisée des résultats du questionnaire soumis aux élèves et des entretiens menés avec 36 d'entre eux, ainsi qu'avec les 41 enseignants ou personnels d'encadrement. Il s'agit en quelque sorte de conduire une réflexion sur la réception d'une politique par ses usagers. Mais il ne s'agit pas d'une simple collecte d'opinions, ni de l'observation de la mise en œuvre d'une politique sur des individus passifs. Nous prenons au contraire au sérieux la dimension stratégique des parcours des élèves. À travers ce que disent les élèves, il s'agit de considérer les formes de justification sur lesquels ils s'appuient. Nous considérons finalement que ces formes d'appropriations, ou au contraire, de mises à distance des éléments de réforme par les acteurs eux-mêmes, déterminent l'évolution du système. Nous avons suivi une démarche de même nature avec les réponses des enseignants.

La seconde enquête, qui a été rendue possible par le second financement de l'UNSA et qui est donc celle dont les résultats constituent la nouveauté de ce rapport, a été effectuée dans la même aire géographique entre avril 2012 et juin 2013. Nous avons initialement envisagé de commencer par examiner les vœux d'admission post-bac exprimés par les élèves au second trimestre de leur année de terminale. Mais en raison à la fois du délai qui a été nécessaire pour la décision de financement de notre étude et des réticences compréhensibles de l'administration rectorale à nous laisser accéder aux données du logiciel « admission post-bac », nous avons dû renoncer à cette démarche.

En revanche notre financement a été suffisant pour nous permettre de mener une nouvelle enquête par questionnaires. Cette enquête a été conduite dans 11 établissements de l'académie de Nantes, dans les départements de la Loire-Atlantique et de la Sarthe, plus précisément dans plusieurs communes de la communauté urbaine de Nantes et dans les villes de Saint-Nazaire, Le Mans et Chateaubriand. Les établissements où nous avons pu intervenir sont moins nombreux que ceux de la première enquête (11 vs 13)²⁸, et si 9 d'entre eux sont identiques, 2 sont nouveaux. Cependant, dans les établissements où nous étions déjà intervenus, nous nous sommes efforcés de distribuer le questionnaire dans les classes de terminales correspondantes à celle de seconde où nous étions venus deux ans auparavant, mais sans avoir

27 Pour la première campagne d'entretiens, nous avons demandé aux élèves de nous laisser facultativement leur n° de téléphone : une centaine l'ont fait, mais 22 seulement sur ceux que nous avons pu joindre ont accepté de nous rencontrer. Pour la seconde campagne, les contacts directs avec les élèves étant trop difficiles à rétablir (les élèves ne nous reconnaissaient pas et refusaient, ils avaient changé de n° de téléphone ...), nous avons demandé aux enseignants de nous présenter des élèves disponibles pour un entretien en essayant de choisir des élèves de niveau différents. Presque tous les entretiens ont eu lieu dans l'enceinte des établissements.

28 Lors de la première enquête, nous avons visité 16 établissements, mais 3 étaient des établissements de la région parisienne.

les moyens de repérer dans quelle proportion les élèves étaient les mêmes.

Comme pour l'enquête de 2009 (Bernard, Delavaud & Troger, 2011), nous avons constitué un échantillon en veillant à ce qu'il soit le plus représentatif possible en matière de spécialités. Le questionnaire a été administré sur site²⁹, en mai 2012, dans 11 établissements de Loire Atlantique, auprès de 532 élèves de terminale professionnelle inscrits dans 22 spécialités (sur 68 existantes). Ce panel se décompose en 416 élèves scolarisés dans le cursus de bac pro en trois ans, et 116 dans l'ancien cursus de bac pro en quatre ans. En effet, compte tenu de l'objectif de ce second questionnaire, nous avons jugés utile de comparer les vœux exprimés et les orientations obtenues par les élèves de BP3 à ceux des derniers élèves du cursus en quatre ans. Pour vérifier la validité de nos conclusions sur les effets de la réforme sur les trajectoires des élèves, il était en effet nécessaire de disposer d'éléments de comparaison avec les vœux exprimés et les orientations obtenues par les élèves de l'ancien cursus.

Ce questionnaire vise donc essentiellement à déterminer les vœux d'orientation des élèves (voir annexe A). En effet, au moment de la passation du questionnaire, les élèves avaient inscrits ces vœux dans l'application « Admission post-bac », et avaient donc une idée assez arrêtée de ce qu'ils souhaitaient faire l'année suivante, à condition d'obtenir le baccalauréat. Nous avons distingué trois types d'orientation : la poursuite d'études (hors contrat en alternance), la poursuite de formation en alternance (contrat d'apprentissage ou de professionnalisation), et la recherche d'un emploi à temps plein. Les questions sont ensuite déclinées en fonction de l'orientation déclarée : type de formation dans les deux premiers cas, type d'emploi recherché dans le troisième. Dans les trois cas, des questions portent sur la motivation du choix réalisé, sur l'apport ou le frein que constitue la formation en bac pro par rapport à ce choix, et sur les perspectives de mobilité géographique envisagées par l'élève. Le questionnaire donne quelques indications sur la scolarité des jeunes : éventuels redoublements, spécialité suivie en terminale professionnelle au moment de l'enquête, et parcours ayant mené à cette terminale (parcours de bac pro trois ans ou parcours de bac pro 2 ans après un BEP). Enfin le questionnaire renseigne les caractéristiques démographiques et sociales des personnes interrogées : âge, sexe, lieu de naissance de l'individu et de ses parents, situation professionnelle, niveau de diplôme et propriété du logement des parents.

L'échantillon est majoritairement masculin (56 %), dans une proportion moins marquée qu'au niveau national (59 %, source DEPP, 2012) mais moins éloignée de ce niveau qu'elle ne l'était dans la première enquête (63,5/36,5). 31 % de l'échantillon a 18 ans ou moins l'année du baccalauréat, ce qui est difficile à comparer avec des données nationales, les données publiées par la DEPP au moment de la rédaction de ce rapport portant sur 2011, c'est-à-dire une année où la majorité des candidats au bac pro sont issus du cursus en 4 ans, et donc plus âgés. 56,6 % des élèves interrogés sont enfants d'ouvriers ou d'employés (résultat obtenu à partir de la profession des pères, ou, à défaut, celle des mères), ce qui est très proche de la proportion au niveau national (54,3 %, source DEPP, 2012) et légèrement inférieur à la proportion de la première enquête (59,7). La répartition des spécialités de formation de l'échantillon donne 54 % en spécialités tertiaires, 46 % en spécialités industrielles, ce qui là encore se rapproche fortement de la répartition nationale (56/44, source DEPP, 2012) et s'éloigne plus de notre première enquête, dans laquelle ce rapport était inversé (39,5/60,5).

Nous pouvons donc considérer l'échantillon comme suffisamment représentatif pour poursuivre l'enquête, même si un biais mérite d'être souligné, celui d'une légère surreprésentation des filles, des enfants d'ouvriers et des inscrits en filière industrielle, tandis qu'un certain nombre d'écarts avec la première enquête demandent à être expliqués.

A partir des résultats de cette première étape de la recherche, nous avons poursuivi le travail par une enquête en deux

²⁹ Nous avons donc comme dans la première enquête 100% de réponses.

temps.

D'une part nous avons conduit au mois de janvier et février 2013 une seconde enquête par téléphone et/ou par mails auprès des élèves qui ont accepté de laisser leur n° de téléphone et/ou leur adresse mail sur les questionnaires (172 n° de téléphone et 271 adresses mails enregistrés)³⁰. Il s'agit donc d'élèves qui sont dans la première année après le passage du baccalauréat, soit en emploi ou recherche d'emploi, soit en poursuite d'études ou de formation, quelle que soit leur nature. Les conditions de réalisation de cette seconde enquête ne nous ont évidemment pas permis de constituer des échantillons représentatifs puisqu'elle reposait sur le volontariat des élèves pour répondre au contact par téléphone ou par mail et remplir ensuite le questionnaire mis en ligne. Au total, nous avons pu valider 143 réponses à ce questionnaire en ligne. En réalité, une seule variable différencie significativement l'échantillon de cette enquête téléphonique de l'enquête initiale, c'est la proportion de bachelier : 90% des anciens élèves de terminale bac pro qui ont répondu à cette enquête téléphonique sont bacheliers, alors que le taux de réussite national au bac pro était en 2012 de 78,4%. Sinon le tableau ci-dessous montre que sur des variables importantes, l'écart entre les deux populations n'est pas très élevé, même si les filles sont légèrement sur-représentées dans l'enquête en ligne.

Tableau 7 : quelques écarts entre les échantillons de l'enquête d'avril-mai 2012 et celle de janvier-février 2013.

| | Proportion de femmes | Proportion de parents ouvriers ou employés | Proportion de spécialités tertiaires |
|--------------|----------------------|--|--------------------------------------|
| Enquête 2012 | 44,00% | 56,06% | 54,00% |
| Enquête 2013 | 49,70% | 54,07% | 58,00% |

D'autre part, nous avons mené entre les mois d'avril et juin 2013 une enquête par entretiens semi-directifs auprès de 17 des élèves interrogés par téléphone et questionnaires en ligne au mois de janvier et février précédents. Ces entretiens visaient à comprendre les déterminants de l'évolution du projet de ces élèves, l'évolution de leur rapport à la scolarité, et les ressources qu'ils mobilisent pour faire face à la situation qui est la leur au moment de l'entretien. Evidemment, compte tenu du nombre de réponses positives à nos demandes, il était inutile d'envisager une représentativité de ce groupe. On retiendra simplement que les enfants de familles plus favorisées que la moyenne y sont sur-représentés, puisque seulement 5 sur 17 des étudiants ou salariés interrogés ont des parents ouvriers ou employés alors que c'est le cas de plus de la moitié des élèves du panel 2012, et que 10 d'entre eux ont une mère bachelière alors que ce n'est le cas que de 37 % du même panel. Il est donc probable qu'un capital culturel d'un certain niveau confère aux acteurs des dispositions dans l'expression orale et la présentation de soi qui facilite l'acceptation d'un entretien, ainsi sans doute qu'une plus grande compréhension de l'utilité de ce type d'enquête. Trois de ces élèves interrogés ont d'ailleurs demandé d'être informés des résultats de l'enquête.

1-2 Limites et biais

A l'évidence, l'inscription territoriale spécifique de notre enquête en constitue la première limite. Du point de vue économique et social, la Loire-Atlantique ne se différencie pas particulièrement de la moyenne nationale, ni en matière de répartition des activités entre secteur des services, de la production et de l'agriculture, ni en matière de taux de chômage. Il n'y a donc pas là matière à tenir compte d'un biais significatif pour une enquête portant sur l'enseignement

30 Les élèves ont tous été contactés personnellement par téléphone ou par mail et il leur était demandé de répondre aux questionnaires préalablement mis en ligne.

professionnel.

En revanche, il est clair qu'en ce qui concerne les compositions des catégories populaires, et particulièrement des ouvriers, la région se différencie très fortement des autres régions industrialisées par la rareté des populations d'origine étrangères. Le département de Loire-Atlantique, comme l'ensemble des régions Pays-de-la-Loire et Bretagne, est en effet resté largement à l'écart des flux migratoires depuis les années cinquante. Or on a vu dans la première partie de ce travail l'importance de l'origine des parents en la matière, toutes les enquêtes disponibles soulignant la plus forte réticence des enfants de familles immigrées à l'orientation en LP. De fait, dans nos deux enquêtes, les analyses par régression statistique qui permettent d'isoler les variables significatives ont fait apparaître l'importance de l'origine des parents, l'origine étrangère constituant à chaque fois un des facteurs significatifs de la volonté de poursuivre des études générales. Nous devons donc tenir compte de cette caractéristique au moment de conclure et ne pas écarter la possibilité d'une spécificité régionale au regard d'une réforme dont une des dimensions principales est de rendre l'enseignement professionnel plus attractif, notamment en facilitant la poursuite d'études post-bac.

Cette première particularité régionale doit aussi être associée à une autre. La région Pays de Loire est en effet une région de fort développement de l'apprentissage, ce qui peut constituer une concurrence supplémentaire pour les lycées professionnels, mais doit aussi se lire comme un indicateur d'une plus grande familiarité des familles avec une possible orientation de leurs enfants vers une formation professionnelle à la sortie de la scolarité obligatoire.

La seconde limite de ce travail est l'impossibilité qui a été la nôtre de mettre en place un véritable suivi de cohorte. La discontinuité entre nos deux échantillons est certes réduite puisque 9 des 16 établissements où nous avons enquêté lors de la première campagne sont présents dans la seconde et que nous avons veillé à y administrer les questionnaires dans les classes de terminales correspondant aux classes de seconde dans lesquelles nous avons enquêté en 2009. Cette démarche est en effet possible en LP en raison des faibles effectifs dans chaque spécialité qui imposent que les compositions des classes restent globalement les mêmes de la seconde à la terminale, exception faite des élèves qui décrochent ou changent d'orientation et de ceux qui rejoignent la formation en classe de première. Il n'en reste pas moins que quelques écarts importants séparent les deux échantillons, qui sont notamment perceptibles à travers deux différences statistiques significatives.

La première concerne le ratio filles/garçons. En effet, dans la seconde enquête, nous avons soumis le questionnaire à une plus grande proportion de classes consacrées à des formations qui accueillent plus de 90% de filles : en 2009, seulement 11% des élèves que nous avons interrogés étaient inscrits dans des spécialités dont le public est presque exclusivement féminin (secrétariat et esthétique), alors qu'en 2012 cette proportion est passée à 16% (mode, esthétique, secrétariat). Il y a donc inéluctablement plus de filles dans l'échantillon 2012 que dans l'échantillon 2009. En outre, on peut aussi faire l'hypothèse que l'attraction de l'apprentissage, forte dans la région, détourne plus de garçons que de filles de la formation scolaire. Dans l'enquête de 2009 la proportion d'élèves qui avaient demandé en premier choix une formation par apprentissage s'élevait à 16%. Or les spécialités où les places d'apprentissage sont nombreuses sont traditionnellement plus masculines. Il est donc possible qu'une partie de l'évaporation des effectifs masculins s'explique par de plus fréquents transferts d'élèves de la formation initiale vers les formations en alternance. Lors de l'enquête précédente, plusieurs enseignants nous ont indiqué cette tendance de certains élèves à attendre la fin de la classe de seconde pour s'orienter vers un contrat d'apprentissage. Cette pratique serait, toujours selon ces enseignants, encouragée par certains employeurs qui ne veulent ni embaucher des élèves trop jeunes ni accepter des contrats de trois ans.

Néanmoins, il convient de remarquer que même en tenant compte de ces biais, nos échantillons traduisent une évolution qu'on retrouve dans les statistiques nationales. Il y a proportionnellement plus de filles en terminale professionnelle au niveau national qu'à l'entrée en lycée professionnel en seconde. Il est donc probable que cet écart filles/garçons ne tient

pas qu'à la méthode de notre enquête mais renvoie aussi d'une manière générale à une plus grande évaporation des effectifs masculins au cours du cursus. Nous reviendrons sur cette question plus loin, mais on peut d'ores et déjà d'ores et déjà relier cette évolution aux constats réalisés dans toutes les études sur le décrochage scolaire (Bernard, 2011) : les garçons interrompent plus fréquemment leurs études avant d'obtenir un diplôme, et ce constat est d'autant plus vrai dans un enseignement professionnel qui a tendance à concentrer les sources de difficultés scolaires.

Le second écart significatif entre l'enquête de 2009 et celle de 2012 concerne la proportion entre formations du secteur des services et formations du secteur de la production. Dans l'enquête de 2012 ce ratio est de 46/54 alors qu'il était de 60/40 en 2009. Cette différence importante s'explique par les conditions de notre enquête en 2009. Nous avons en effet constitué notre échantillon sur la base de la répartition service/production des bacs pro en trois ans en fonction des statistiques nationales alors disponibles, soit celles de la rentrée 2008. Or il se trouve qu'à cette époque le bac pro en trois ans ne concernait encore qu'une partie des formations de LP, et il était beaucoup plus développé dans les formations industrielles que dans les formations tertiaires, d'autant plus qu'une spécialité à recrutement presque totalement féminin n'était pas ouverte en bac pro trois ans, celle des spécialités sanitaires et sociales³¹. Notre répartition service/production était donc alors proche de la répartition nationale de 2008, la proportion de formations tertiaires étant même supérieure au niveau national en 2008 à la proportion dans notre enquête 2009 (62 pour 60). Dans l'enquête de 2012, nous nous sommes efforcés de modifier notre échantillon en fonction de l'évolution de la répartition des spécialités depuis 2009, ce qui explique l'écart avec notre première répartition.

Pour conclure sur ce sujet, en ce qui concerne enfin la seconde enquête par questionnaire de 2013 et les entretiens qui y ont fait suite, il est clair que l'échantillon fondé sur le volontariat des réponses n'est pas représentatif. En tout état de cause, le questionnaire en ligne a recueilli trop peu de réponses (143) pour avoir une validité statistique. Nous savons donc que l'interprétation devra tenir compte de deux particularités de ces échantillons : à de très rares exceptions près, seuls les élèves qui ont réussi le bac ont répondu au questionnaire en ligne, et celles et ceux qui ont accepté les entretiens appartiennent plutôt aux milieux les plus culturellement favorisés de l'échantillon de départ. Ces réponses sont donc représentatives de la fraction des élèves de bac pro pour qui la réforme présente très probablement des aspects positifs.

Au total, on peut retenir de cette analyse des limites méthodologiques de ce travail qu'elles concernent essentiellement deux dimensions de l'analyse à venir.

D'une part, le biais liés à l'inscription territoriale de l'enquête ne l'invalide pas au niveau national dans la mesure où les deux échantillons que nous avons constitués demeurent représentatifs de la quasi-totalité des variables au niveau national. Toutefois, la sous-représentation des jeunes issus de l'immigration nous obligera à considérer que tous les résultats concernant l'effet d'attraction de la réforme sont probablement accentués par rapport à des régions où les populations immigrées constituent la majorité du public des LP. Plus précisément, puisque l'on sait que la tendance dominante de ces populations est de rechercher en priorité la poursuite d'études générales, il faudra partir de l'hypothèse que les choix de poursuites d'études orientées prioritairement vers les formations technologiques et professionnelles supérieures que nous avons enregistrées dans ces deux enquêtes sont probablement plus prononcés dans des régions semblables à la nôtre que dans celles où la population d'origine immigrée est plus nombreuse. Par ailleurs, la spécificité de l'offre de formation régionale accentue vraisemblablement la légitimité des formations technologiques et professionnelles dans les projets de poursuite d'études. La spécificité des résultats de notre enquête

31 Le bac pro en trois ans est expérimenté depuis 2001 à la suite d'une demande de l'Union des Industries Mécaniques et Métallurgiques (IUMM), les classes ouvertes de puis cette date l'étaient donc plus souvent dans les formations industrielles que dans les formations tertiaires. Depuis la généralisation à toutes les formations de LP, cette particularité s'est logiquement progressivement effacée.

concernera donc plus la nature des choix de poursuites d'études que le principe même de poursuite d'études.

D'autre part, les résultats de la seconde enquête devront être considérés comme traduisant en priorité les points de vues et les choix des élèves qui ont le plus de chances d'avoir été en mesure d'utiliser le bac pro en trois ans avec le maximum de marge de manœuvre stratégique, ou pour reprendre la terminologie de Palheta, de liberté « tactique ».

2 Bilan et projet des élèves de la première promotion de Bac Pro 3 ans à la veille du baccalauréat

Cette première partie de l'analyse met en perspective les résultats de l'enquête par questionnaire d'avril-juin 2012 avec ceux de la première enquête d'octobre 2009. Il s'agit essentiellement de mesurer les effets de la scolarité en trois ans en matière de projet d'études post-bac sur un panel représentatif dont on a vu qu'il était proche de celui de la rentrée 2009, même s'il ne s'agit pas exactement de la même cohorte. Nous rappellerons d'abord brièvement les principaux résultats de la première enquête afin de mettre perspective les résultats de la seconde.

2-1 L'apparent paradoxe du choix d'orientation en bac pro trois ans en sortie de troisième : rejet des études générales et désir de poursuite d'études

La première étape de nos travaux a mis en évidence une évolution de l'attitude des familles à l'égard de l'enseignement professionnel. L'alignement du cursus du bac pro sur la durée des autres bacs généraux et technologiques et l'ouverture envisagée vers les poursuites d'études en BTS semblent avoir eu un effet attractif sur les familles, notamment celles des familles populaires dont les enfants ont obtenu au collège des résultats moyens ou médiocres et qui manifestent leur lassitude des formes traditionnelles de scolarité. En effet les résultats statistiques les plus significatifs de cette première enquête ont fait apparaître que 87% de ces nouveaux entrants en bac pro avaient demandé en premier choix l'orientation vers la voie professionnelle, que 81% se disaient satisfaits ou très satisfaits de leur orientation un mois après la rentrée, et surtout, que 59% déclaraient choisir le bac pro avec l'intention explicite de poursuivre des études après le bac. Outre que ces résultats semblaient aller à l'encontre des enquêtes précédentes qui montraient que les élèves vivaient majoritairement leur orientation en LP comme une orientation par défaut, avec ce que Jellab a appelé un « sentiment de chute »³², ils étaient aussi surprenant au regard de l'enquête par entretien qui a suivi.

Cette dernière montrait en effet que ces mêmes élèves interrogés par entretiens manifestaient unanimement, quels qu'aient été leurs résultats antérieurs au collège, leur lassitude sans nuance à l'égard des études générales. Lassitude qui portait autant sur le sens de la scolarité (« *J'en avais marre des cours généraux, ça se passait mal quoi. En fait je me levais le matin pour me dire : mais en fait qu'est-ce que je fous en cours ?* ») que sur les contraintes de la forme scolaire (« *C'est pas que ça me dérange, mais rester assis toute une journée je ne peux pas. (...) Ouais, écouter quelqu'un parler pendant huit heures je ne peux pas, je pouvais pas* ») (Bernard, Delavaux, Troger, 2011).

Nous avons résolu cet apparent paradoxe en postulant que le choix du bac pro, dès lors qu'il est ramené à une durée égale à celles des autres bacs, ce qui renforce symboliquement la possibilité virtuelle d'une poursuite d'études dans l'enseignement technologique supérieur, peut s'analyser comme le résultat d'un compromis entre l'inappétence scolaire des adolescents et l'ambition scolaire de leurs parents : « *J'aurais préféré faire un BEP mais bon voilà, donc j'ai fait un bac pro, parce que ma mère elle voulait que je fasse un bac pro, pas un CAP* »; « *Eux (les parents) ils voulaient que je*

32 Il faut cependant faire à ce sujet deux remarques : d'une part, aucune analyse en termes d'orientation par défaut n'étaient jusqu'à maintenant fondées sur un questionnaire statistiquement représentatif mais uniquement sur des méthodes qualitatives d'entretiens ; d'autre part, la sociologie de la reproduction pose que le choix assumé de l'orientation en LP peut n'être en quelque sorte qu'apparent et résulter d'une « incorporation » des jugements scolaires antérieurs qui limiteraient l'ambition scolaire des familles populaires.

fasse un bac pro et après voir pour continuer plus tard. Pour le salaire. Même encore, ils me disent de continuer après mais j'en ai marre » ; « Quand je leur ai dit (aux parents) que je continuais, ils étaient contents. Ils préféreraient que je continue les études plutôt que rester à rien faire ». Les familles populaires sont désormais comme les autres convaincues de la nécessité du diplôme comme protection contre les risques d'exclusion sociale (Poullaouec, 2010) et voient dans le bac pro trois ans la possibilité d'échapper au risque d'échec en enseignement général sans pour autant renoncer à l'opportunité d'une poursuite d'études. D'une orientation professionnelle « par défaut » dans le contexte du cursus antérieur en quatre ans (Jellab, 2008), on évoluerait ainsi vers une orientation plus souvent assumée dans le cadre de stratégies « de détour » (Charlot, 1997), que nous appellerions plutôt de « contournement », pour accéder au baccalauréat et aux poursuites d'études post-baccalauréat³³ sans avoir à subir la contrainte de l'enseignement général. De fait, certains des enseignants et des chefs d'établissements interrogés ont signalé la présence d'une minorité significative et inhabituelle d'élèves ayant obtenu d'assez bons résultats au collège. Parmi les élèves interrogés en entretien, nous avons ainsi rencontrés des élèves qui avaient choisi le LP avec des résultats scolaires qui leur auraient permis d'accéder en seconde générale mais qui préféreraient une voie correspondant mieux à leurs goûts tout en ne leur interdisant pas la poursuite d'études : « Ben, c'est pas que ça se passait pas bien mais ça me saoulait un peu trop les cours, je suis pas quelqu'un qui aime bien les études non plus, j'aime bien un peu toucher, être dans le concret, assis sur une chaise tout le temps, c'est un petit peu barbant ».

Mais nous avons aussi nuancé cette analyse globale en observant que la réforme du bac pro en trois ans s'est accompagnée d'une forte croissance des orientations vers le CAP, (augmentation des effectifs de 21 % de 2008 à 2010, source MEN). Le CAP se renforce donc dans sa fonction de voie de relégation des élèves les plus éloignés des normes scolaires, public dont une partie était avant la réforme accepté en BEP.

Surtout, les enseignants des LP que nous avons interrogés soulignent aussi, en quelque sorte à l'inverse, les risques d'échec que la réduction de la durée des études fait courir aux élèves les plus faibles confrontés aux exigences d'un programme réalisé en trois ans au lieu de quatre. Les résultats au baccalauréat 2011 et 2012 ont effectivement montré que les élèves de bac pro échouent beaucoup plus que les autres : pour l'année 2012, 21,6 % d'échec contre 11,4 % pour le bac général. Que deviennent les 15,5 % d'élèves qui ont échoué au bac pro et qui ne redoublent pas ? Les conséquences de ces échecs peuvent être d'autant plus graves que les diplômes intermédiaires délivrés en cours de scolarité (CAP et BEP) sont susceptibles d'être dévalorisés sur le marché du travail par la croissance du nombre de Baccalauréats Professionnels, au détriment des élèves qui échoueraient au bac et n'auraient que ces diplômes pour assurer leur insertion professionnelle. Se pose également la question des capacités d'accueil en BTS, tant quantitativement que qualitativement. En d'autres termes, les enseignants formulent un doute quant à la viabilité de la voie professionnelle comme voie de promotion et estiment que les élèves et leurs familles peuvent être leurrés par la réforme. Ils reprennent ainsi les critiques formulées par Stéphane Beaud à propos de l'objectif des 80% d'une classe d'âge au baccalauréat (Beaud, 2002). En outre, les projets exprimés par les élèves au début de leur scolarité peuvent être volatiles, et notamment soumis à l'arbitrage des résultats scolaires et/ou confrontés à la réalité des professions préparées qui peut se révéler moins séduisante que la représentation que s'en font les adolescents, notamment au cours des stages. Pour résumer les résultats de cette première enquête, nous retiendrons donc que si la réforme du bac pro en trois ans a sans conteste eu un effet d'attraction auprès de familles, participant de la sorte à ce que l'on pourrait appeler une « revalorisation » du bac pro, elle peut aussi avoir pour conséquence de déplacer à l'intérieur du public de l'enseignement professionnel le clivage qui opposait jusque là la très grande majorité de ce public à celui de

³³ Il faut évidemment rappeler ici que la composition spécifique des publics populaires dans notre région peut favoriser la fréquence statistique de ce type de stratégie, la rareté des populations immigrées rendant plus facile l'acceptation d'une orientation vers la voie professionnelle.

l'enseignement général. En d'autres termes, le processus de démocratisation ségrégative mis en évidence par Pierre Merle (Merle, 2012) serait désormais à l'œuvre au sein même des LP, séparant les publics qui ont les dispositions et les ressources suffisantes pour bénéficier des facilités d'accès à une formation post-bac offertes par la réforme de ceux qui seraient au contraire exclus de ce processus avec moins de possibilités qu'avant de faire fructifier leur passage en LP. La seconde partie de l'enquête vise notamment à vérifier cette hypothèse.

2-2 Maintien des aspirations aux études supérieures jusqu'à la fin du cursus : la réforme, facteur déterminant de croissance des poursuites d'études post-bac

Le premier questionnement de cette seconde enquête concernait nécessairement la pérennité des projets de poursuite d'études exprimés par le public interrogé après trois années d'études en LP. Même si nous ne travaillons pas dans le cadre d'un suivi de cohorte, le public auquel nous avons soumis ce second questionnaire, on l'a vu, est constitué dans une proportion nécessairement non négligeable des mêmes élèves qu'en 2009. Il s'agit en tout état de cause de la même promotion de bac pro et d'un public dont les caractéristiques sociales sont tout à fait identiques. Les données ainsi recueillies peuvent donc être comparées à celles de 2009 avec intérêt, le panel constitué en 2012 étant en tout état de cause aussi représentatif que celui de 2009. Il convient bien sûr de nuancer ce propos en se souvenant qu'un nombre important d'élèves de LP décroche entre la seconde et la terminale.

Or ces données s'inscrivent dans une parfaite continuité avec les réponses de 2009 : 61 % des élèves interrogés au printemps 2012, un mois avant le passage du baccalauréat, déclarent vouloir poursuivre leurs études ou leur formation, en incluant la recherche de contrats de travail en alternance. Cette proportion est sensiblement identique à celle enregistrée dans la même génération en 2009 (59%)³⁴.

La nature de ces projets d'études confirme en outre la continuité avec ceux exprimés en 2009 : ils demeurent assez étroitement articulés à une logique de formation professionnelle, et majoritairement dans la suite de la spécialité apprise au lycée. En effet, sur l'ensemble de l'échantillon, la part de ceux qui souhaitent poursuivre leur formation en alternance est importante (25,9%) par rapport à ceux qui veulent poursuivre à temps plein (35,3 %). Et parmi les formations choisies, c'est la préparation d'un BTS qui domine, soit en lycée au sein des STS (64 % des vœux de poursuite d'études), soit sous contrat de travail en alternance (66 % des vœux de poursuite de formation en alternance). S'ajoutent à cela les demandes de poursuite d'études en formations post-secondaires non supérieures (mentions complémentaires), que ce soit en alternance ou sous statut scolaire, qui représentent 15,7 % des demandes de poursuite d'étude et de formation, soit 9,6 % de notre échantillon. Quant aux demandes de poursuite d'études en université (hors IUT), elles ne représentent que 14,6 % des vœux de poursuite d'études, soit 4,9 % de notre échantillon.

Tableau 8 : Projet de poursuites d'études ou recherche d'emploi après le bac, Panel avril-juin 2012

| | % (N = 499) | Dont BTS (%) | Dont université et IUT (%) | Dont mention complémentaire (%) |
|----------------------|----------------|-----------------|-------------------------------|---------------------------------------|
| Poursuite d'études à | 33,5 | 64 | 18 | 10 |

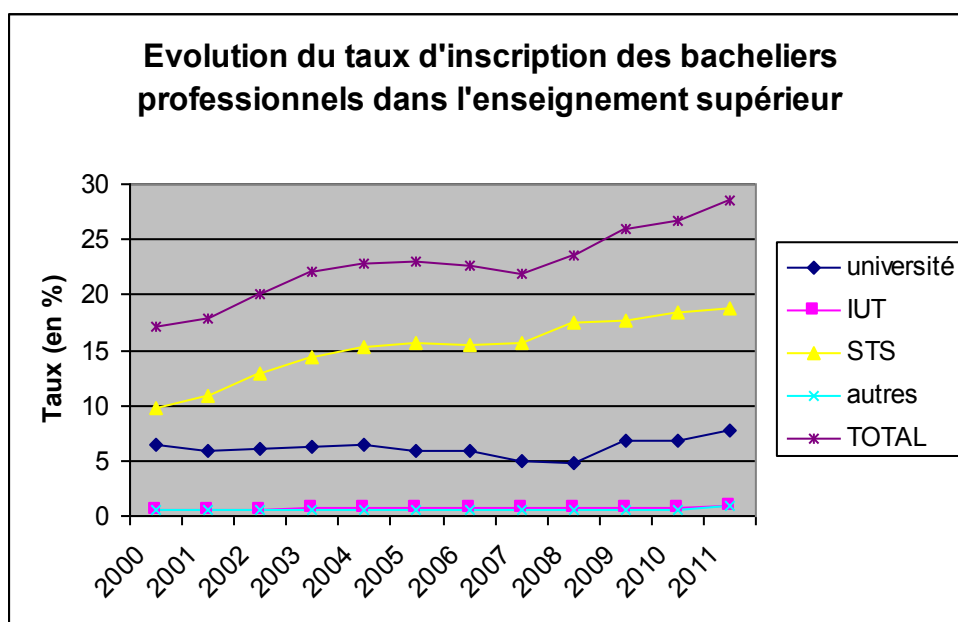
³⁴ Nous ne retenons pas les deux points d'écart comme un signe d'augmentation du nombre de projets d'études dans la mesure où un certain nombre d'élèves abandonnent en cours de formation et que ce sont probablement les plus faibles, donc ceux qui formulaient le moins des projets d'études post-bac, ce qui peut augmenter la proportion de projets d'études post bac sans que cela corresponde à une augmentation en valeur absolue.

| | | | | |
|----------------------------------|------|----|--|----|
| plein temps | | | | |
| Poursuite d'études en alternance | 25,2 | 66 | | 25 |
| Autres poursuites d'études | 6,6 | | | |
| Recherche d'emploi | 34,7 | | | |

Les projets d'études confirmés après trois années de BP3 sont donc très majoritairement inscrits dans la poursuite d'une formation professionnelle, quelle qu'en soit la forme et la durée, et tout aussi majoritairement dans la poursuite de la spécialité professionnelle préparée au lycée. De ce point de vue, il s'agit bien d'un renforcement de la tendance déjà observée lors de la première enquête. L'effet d'attraction produit par la réforme en raison de l'égalité symbolique avec les filières générales et technologiques ne s'accompagne pas, ou seulement de manière très marginale, d'un effet centrifuge qui augmenterait les tentatives de poursuite d'études générales. Au contraire, c'est la voie technologique supérieure, et essentiellement les BTS, que les élèves de BP3 semblent envisager comme un débouché « naturel » de leur formation, de manière encore plus prononcée qu'au moment de leur entrée dans la filière.

En outre, ces résultats s'inscrivent dans la logique des données nationales disponibles, qui indiquent une croissance de l'orientation des élèves de terminale professionnelle vers l'enseignement supérieur. Le taux d'inscription dans l'enseignement supérieur des bacheliers professionnels était de 23,5 % en 2008, à la veille de la généralisation du cursus en trois ans. Il est passé à 28,5 % en 2011, alors que les premières promotions de bac pro en 3 ans sortent du lycée (RERS 2012). C'est ce que montre le graphique de la page suivante.

Toutefois, ce graphique montre aussi que le mouvement de croissance des orientations de bacheliers professionnels avait commencé bien avant que les premières générations de bacheliers pro en trois ans aient terminé leur cursus. On ne peut donc pas imputer trop vite cette croissance à la seule réforme, puisque les poursuites d'études supérieures après le bac pro augmentent tendanciellement depuis sa création en 1985. Ainsi les années 2000 ont été marquées par une forte croissance des taux d'inscription dans l'enseignement supérieur, grâce notamment à une plus grande ouverture des sections de techniciens supérieurs aux bacheliers professionnels, même si cette croissance semblait marquer le pas entre 2004 et 2008.



Source : DEPP, MEN, RERS 2008 et 2012.

N. B : les taux d'inscription dans l'enseignement supérieur publiés par la DEPP ne prennent pas en compte les formations en alternance (contrats d'apprentissage et de professionnalisation) ; compte tenu de l'importance de cette voie de formation pour accéder au BTS, ils sous-estiment donc de manière importante la poursuite d'études supérieures.

En tout état de cause, ces données obligent à envisager l'hypothèse que la tendance haussière se serait poursuivie avec le maintien d'un bac pro en quatre ans. D'autant que le contexte économique peut aussi avoir provoqué une hausse des poursuites d'études. La France traverse depuis 2008 une des plus graves crises économiques de son histoire. L'augmentation sensible du taux de chômage des jeunes diminue d'autant le coût d'opportunité de la poursuite des études, et favorise donc l'orientation des bacheliers professionnels vers l'enseignement supérieur.

Il est donc difficile a priori de démêler les effets de tendances longues de ceux la conjoncture économique et des effets ponctuels des réformes de politique éducative sans un travail statistique plus approfondi.

C'est pourquoi nous avons choisi dans notre enquête 2012 d'intégrer à notre panel des élèves issus de l'ancien parcours en quatre ans. L'année 2012 offre en effet l'opportunité particulière de comparer dans un même contexte les élèves ayant suivi l'ancien cursus menant au bac pro en 2 ans après un BEP et les élèves ayant suivi le nouveau cursus de bac pro en trois ans. La réforme du bac pro n'ayant été généralisée à l'ensemble des élèves de seconde qu'à la rentrée 2009, en 2009-2010, le BEP ancien régime a connu sa dernière promotion de seconde année. Comme les années précédentes, parmi ces élèves, certains ont poursuivi en bac pro deux ans et ont présenté le bac en 2012. Il était ainsi possible d'interroger ces deux groupes d'élèves la même année, afin de comparer leurs vœux d'orientation.

Quels écarts d'orientation constate-t-on entre les deux parcours de bac pro ? Après élimination des questionnaires incomplets, nous avons pu travailler sur un échantillon de 489 lycéens, dont 113 avaient suivi l'ancienne voie du BEP (ou du CAP) suivi d'un bac pro en 2 ans. Les données sont reproduites dans le tableau ci-dessous.

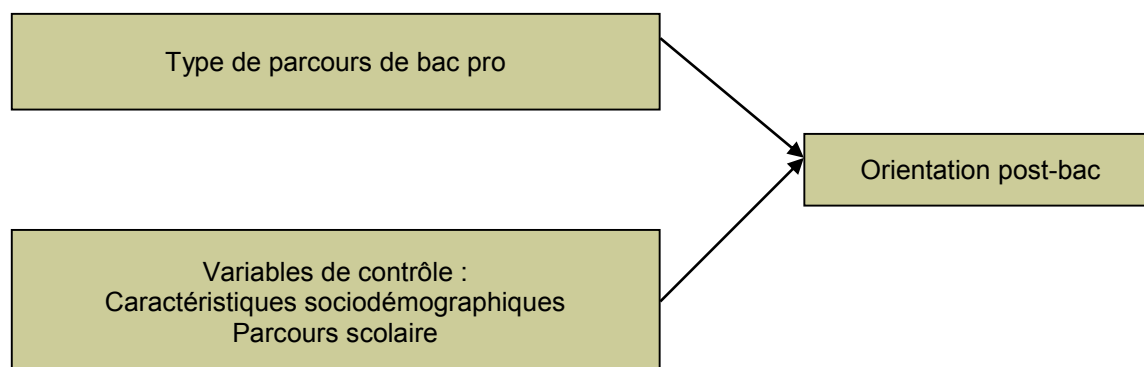
Tableau 9 : Le type de bac pro (quatre ans ou trois ans) influence-t-il l'orientation post bac ?

| <i>Projet d'orientation</i> | <i>Poursuite d'études</i> | <i>poursuivre de formation en</i> | <i>Recherche d'emploi à temps</i> | <i>TOTAL</i> |
|-----------------------------|---------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|--------------|
| | | | | |

| | | <i>alternance</i> | <i>plein</i> | |
|--|--------------|-------------------|--------------|-------------------|
| à l'issue d'un parcours bac pro en trois ans | 37,0% | 28,5% | 34,6% | 100% (376) |
| à l'issue d'un parcours bac pro quatre ans | 29,2% | 17,7% | 53,1% | 100% (113) |
| TOTAL | 35,2% | 26,0% | 38,9% | 100% (489) |

$\text{Khi}^2 = 13,03$, ddl = 2, 1-p = 99,85%.

Le test du Khi^2 montre qu'il y a une relation très significative entre le parcours et le projet d'orientation. Il y a près de vingt points d'écart entre les intentions de recherche d'emploi des élèves ayant poursuivi un bac pro après un BEP ou un CAP et les élèves ayant suivi le nouveau cursus en trois ans. Au total, 65,5 % des bacs pro trois ans souhaitent poursuivre leur formation après le bac, contre 46,9 % des élèves ayant suivi l'ancien cursus. On peut remarquer l'importance des formations en alternance dans cet écart : il y a plus de 10 points d'écart entre les deux groupes pour ce choix de formation. Les élèves du parcours en quatre ans formulent donc beaucoup moins de projet d'études que leurs condisciples du nouveau cursus, et quand ils le font, c'est beaucoup moins souvent vers des formations en alternance. Il semble donc que la réforme du bac pro en trois ans ait un effet significatif sur les intentions de poursuite d'études après le baccalauréat. Les données brutes de cette enquête montrent que le bac pro en trois ans augmente sensiblement l'orientation vers des études supérieures. Toutefois, compte tenu de la faible taille de l'échantillon, la probabilité que les deux groupes soient constitués d'individus aux caractéristiques différentes, donc non comparables, est élevée. Pour réduire ce risque d'une comparaison biaisée, on a procédé à une modélisation « toutes choses égales par ailleurs » de l'orientation choisie après le bac. Le cadre général de cette modélisation est fourni par le schéma suivant.



Le choix des variables de contrôle s'est appuyé sur la connaissance des principaux facteurs observables pouvant affecter la décision de poursuite d'études après le baccalauréat. Nous n'avons pas pris en compte l'âge, puisqu'il est déterminé par le parcours lui-même. Quant au retard scolaire, il est déterminé par les redoublements, pris en compte par ailleurs dans le modèle.

Les variables prises en compte et les hypothèses qui s'y rapportent sont :

- le sexe ; on peut s'attendre à une plus forte demande de poursuite d'études des filles, à la fois parce qu'elles ont un rapport aux études plus favorable que les garçons, et parce que leurs perspectives d'insertion professionnelle immédiate sont plus faibles ;
- le milieu social, repéré par la catégorie socioprofessionnelle du père, ou, à défaut de la mère ; on peut s'attendre à ce que les représentations des études et les aspirations à leur poursuite soient différentes selon que l'élève vienne d'un milieu populaire ou non ;
- pour séparer cet effet de celui plus économique des conditions matérielles d'existence, nous avons choisi d'identifier celles-ci par le statut des parents quant à leur logement (propriétaire ou non) : la poursuite d'études représente un effet un coût, et on peut considérer que l'intention de poursuivre des études soit influencée par les conditions matérielles d'existence des parents, indépendamment de leur statut professionnel ;
- le capital culturel des parents influence également le rapport aux poursuites d'études ; il est repéré ici par le niveau de diplôme des mères ;
- l'origine nationale influence les choix de poursuite d'études ; elle est repérée ici par le lieu de naissance du père de l'élève ;
- l'expérience scolaire des élèves joue un rôle important dans la perspective de poursuite d'études ; elle est repérée ici par le redoublement en primaire, indicateur de difficultés scolaires particulièrement importantes ;
- enfin la filière choisie a un effet important sur l'orientation post-bac ; les perspectives varient considérablement d'une filière à l'autre, en fonction de nombreux paramètres (débouchés professionnels au niveau du bac, existence d'une offre de formation supérieure en rapport avec la formation professionnelle secondaire, standards du marché du travail en matière d'embauche, etc.) ; par ailleurs il est probable que la décision individuelle d'un élève est fortement influencée par les pratiques en usage dans la spécialité où il se forme ; c'est la raison pour laquelle il nous a semblé souhaitable de contrôler l'effet de cette variable non pas par des caractéristiques substantielles des formations (par exemple tertiaire ou industrielle), mais plus simplement par les constats de poursuite d'études et de formation établis sur notre échantillon, en distinguant trois types de spécialités : celles où la grande majorité des élèves (plus de 70 %) souhaitent poursuivre leurs études après le bac (systèmes électroniques numériques, comptabilité, secrétariat, vente, fabrication bois, métiers de la mode), celles où la majorité des élèves envisagent d'arrêter leurs études après le bac (maintenance véhicules automobiles, restauration, sécurité-prévention, technicien menuiserie, technicien chaudronnerie, maintenance des équipements énergétiques) et enfin celles où la poursuite d'études se situe dans la moyenne (commerce, esthétique, électrotechnique, maintenance des équipements industriels, usinage, accueil relation clients, transport, agencement finition bâtiment, métallerie, techniciens froid et conditionnement).

Bien sûr les variables choisies n'épuisent pas l'ensemble des facteurs agissant sur le choix d'orientation de l'élève. Premièrement, elles sont repérées ici d'une manière assez grossière, sous forme binaire afin de faire apparaître au mieux les contrastes significatifs, à partir des données recueillies pendant l'enquête sur un échantillon de taille limitée. Deuxièmement, de nombreuses variables non observées ici agissent sur ces vœux d'orientation (par exemple le contexte local du marché du travail, ou encore les effets d'établissements, notamment en matière d'information sur l'orientation). Troisièmement, ces choix d'orientation dépendent certainement en grande partie de ce que les économistes appellent les variables inobservables, c'est-à-dire ce qui échappe à l'identification et la catégorisation sociologiques (traits de caractères, histoires personnelles, ...).

La variable dépendante testée dans le modèle est le vœu d'orientation post bac. Elle est dichotomisée en deux modalités : formation (études à temps plein et formation en alternance) et emploi (hors alternance). L'effet des variables

indépendantes et de contrôle est estimé à partir d'un modèle logistique.

Les résultats du modèle sont donnés dans le tableau 8. Le modèle testé explique 24,3 % de la variance. Toutes choses égales par ailleurs, on retrouve donc l'effet du parcours de bac pro sur les intentions de poursuite d'études, même si le coefficient n'est pas très significatif (on peut attribuer cette faible significativité à la petite taille de l'échantillon).

Tableau 10 : Modélisation d'une orientation « emploi » plutôt que « formation » (y compris en alternance)

| | |
|--|----------|
| Variable indépendante : parcours BP3 (réf : parcours CAP ou BEP + BP2) | ,610* |
| Caractéristiques sociodémo | |
| Homme (réf : femme) | ns |
| Milieu ouvrier/employé (réf : milieu autre) | 1,684** |
| Propriétaire (réf : locataire) | ,388*** |
| Père né en France (réf : né à l'étranger) | 3,300*** |
| Mère diplôme inf au bac (réf : diplômée bac ou plus) | ns |
| Parcours scolaire | |
| Redoublement en primaire | 1,634* |
| FILIERE | |
| Filière « neutre » | ,220*** |
| Filière « sup » (réf : filière « emploi ») | ,107*** |

R2 (Nagelkerke) : ,243

Les chiffres indiqués sont des odd-ratios. Supérieur à 1, un odd ratio indique que la variable associée augmente la probabilité de choisir une orientation « emploi » plutôt que « formation », et inversement. Le niveau de significativité statistique des odd-ratios est indiqué comme suit :

*** : significatif au seuil de risque de 1 % ou moins ; ** significatif à un seuil de risque compris entre 5 % et 1% ; * : significatif à un seuil de risque compris entre 10 % et 5 %. Les coefficients non significatifs (ns) ne sont pas indiqués.

L'odd ratio de 0,6 signifie que le parcours BP3 diminue fortement la probabilité de chercher un emploi après le bac, ou, autrement dit, augmente la probabilité de poursuivre en formation. La conclusion provisoire que nous donnait la simple lecture des données brutes est ainsi confirmée par le modèle logistique : la réforme du bac pro en trois ans augmente significativement la demande de poursuite d'études supérieures des bacheliers professionnels, indépendamment des autres facteurs envisageables (tendance longue à la poursuite d'études, contexte économique). De ce point de vue, l'hypothèse d'une plus forte attractivité du bac pro en trois ans fondée sur la plus grande ouverture de ce nouveau cursus vers les formations technologiques supérieures est assez nettement confirmée par l'analyse statistique. La réforme du bac pro en trois ans a donc bien un effet significatif sur les intentions de poursuite d'études après le baccalauréat.

Mais le modèle nous donne aussi un certain nombre de renseignements sur les effets des différentes variables choisies.

2-3 Des projets de poursuites d'études inégalement distribués

Le sexe des élèves ou le capital culturel mesuré par le niveau de diplôme de la mère n'ont aucun effet significatif sur les aspirations aux poursuites d'études. Là encore, il faut être prudent sur les conclusions que l'on peut tirer de ces

résultats, compte tenu de la faible taille de l'échantillon. En tout état de cause, ces variables ont certainement un effet assez faible par rapport à deux autres groupes de facteurs.

Le premier concerne le parcours scolaire des élèves. L'effet « filière » est très important : le fait d'être inscrit dans telle ou telle filière de l'enseignement professionnel détermine fortement les projets de poursuite d'études (voir tableau ci-dessous).

Cet aspect est très important en matière de politique éducative. Les aspirations aux poursuites d'études ne peuvent être ramenées simplement à la forme générale du cursus de l'enseignement professionnel. Elles dépendent très largement des conditions concrètes propres à chaque spécialité, conditions qui participent à la socialisation professionnelle des élèves et contribuent à la formation de leur choix post-bac : existe-t-il une formation supérieure disponible en rapport avec la spécialité de bac, quelle est la norme d'embauche pour les entreprises, peut-on trouver un emploi qualifié dans le métier préparé avec le seul bac, etc. ?

Tableau 11 : groupe de spécialité et orientation post-bac

| GROUPE DE SPECIALITE | A la rentrée prochaine, vous souhaitez : | | | TOTAL |
|---------------------------------------|--|---|----------------------------------|------------|
| | poursuivre vos études | poursuivre votre formation en alternance (contrat d'apprentissage, contrat de professionnalisation) | chercher un emploi à temps plein | |
| TERTIAIRE COMMERCIAL | 33,0% | 28,9% | 38,1% | 100% (97) |
| TERTIAIRE ADMINISTRATIF | 51,6% | 23,2% | 25,3% | 100% (95) |
| AUTRES SERVICES | 27,8% | 20,0% | 52,2% | 100% (90) |
| MAINTENANCE, USINAGE ET CHAUDRONNERIE | 21,1% | 26,8% | 52,1% | 100% (71) |
| ENERGIE ET BATIMENT | 25,0% | 31,3% | 43,8% | 100% (64) |
| AUTRES METIERS INDUSTRIELS | 44,8% | 26,7% | 28,6% | 100% (105) |
| TOTAL | 35,3% | 25,9% | 38,9% | 100% (522) |

Les difficultés scolaires précoces jouent aussi un rôle, même s'il semble moins significatif dans ce modèle. Des difficultés signalées par un redoublement en primaire augmentent la probabilité d'arrêter ses études après le baccalauréat.

Le second groupe concerne les conditions socio-économiques dans lesquelles se trouve l'élève. Les élèves issus de l'immigration (père né à l'étranger) ont des souhaits très significativement plus élevés de poursuite de formation (voir tableau ci-dessous).

Tableau 12 : lieu de naissance du père et orientation post-bac

| ORIGINE PERE | A la rentrée prochaine, vous souhaitez : | | | TOTAL |
|--------------|--|---|----------------------------------|-------|
| | poursuivre vos études | poursuivre votre formation en alternance (contrat d'apprentissage, contrat de | chercher un emploi à temps plein | |

| | | professionnalisation) | | |
|----------|-------|-----------------------|-------|------------|
| FRANCE | 31,3% | 27,5% | 41,2% | 100% (396) |
| ETRANGER | 54,7% | 25,3% | 20,0% | 100% (75) |
| TOTAL | 35,0% | 27,2% | 37,8% | 100% (471) |

On retrouve ici un résultat bien connu des enquêtes réalisées sur la scolarité des enfants d'immigrés, que nous avons déjà largement évoquées et qui renvoient aussi à la spécificité géo-sociale de notre étude. Ces travaux montrent que l'aspiration aux études traduit une certaine forme de rejet de la condition ouvrière propre aux enfants de familles immigrés et anticipe une discrimination à l'embauche qu'on s'efforce de compenser par le diplôme (Caille, 2007). Plus généralement les conditions sociales ont un effet significatif sur les aspirations d'études. Venir d'un milieu populaire (père ouvrier ou employé) diminue la probabilité d'exprimer un souhait de poursuite d'études. Mais le résultat le plus remarquable de ce modèle est l'effet très significatif et très élevé des conditions matérielles d'existence, mesuré par le statut des parents quant à leur logement (propriétaires ou locataires). La probabilité de poursuite d'études est considérablement augmentée quand les parents sont propriétaires de leur logement (voir tableau ci-dessous).

Tableau 13 : Propriété du logement par les parents et orientation post-bac

| Vos parents sont : | A la rentrée prochaine, vous souhaitez : | | TOTAL |
|--------------------------------|--|----------------------------------|------------|
| | poursuivre vos études ou votre formation | chercher un emploi à temps plein | |
| propriétaires de leur logement | 64,3% | 35,7% | 100% (336) |
| locataires | 54,2% | 45,8% | 100% (168) |
| TOTAL | 60,9% | 39,1% | 100% (504) |

Ce résultat tend à souligner l'importance des facteurs économiques dans la décision de poursuivre des études après le bac. De ce fait, le résultat d'ensemble de cette enquête (la réforme du bac pro augmente toute chose égale par ailleurs la demande de poursuite d'études) pourrait être interprété dans ce cadre, en référence à la théorie du capital humain (Becker, 1964). Le raccourcissement du cursus amené par la réforme a en effet deux conséquences économiques : un capital humain moins élevé à l'issue du bac, du fait d'une année de formation en moins, et un coût moins élevé des études supérieures, accessibles un an plus tôt. En conséquence, le rendement escompté des études supérieures augmente, ce qui se traduirait par une demande croissante, différenciée selon les capacités des individus à réussir leurs études.

Il est toutefois difficile de considérer ces vœux d'orientation comme parfaitement rationnels, notamment à cause du risque d'échec élevé que comporte l'engagement des bacheliers professionnels dans les études supérieures. Ceci étant, au-delà de l'approche substantialiste du capital humain esquissée plus haut, ce cadre d'analyse reste pertinent pour traduire les représentations que se font les élèves et les contraintes qu'ils subissent (Poulain, 2001).

La réduction du coût d'accès aux études supérieures peut également être interprétée en termes identitaires. Si on considère les statuts d'élève et d'étudiant comme des identités (Akerlof & Kranton, 2002), l'investissement nécessaire pour accéder à l'identité d'étudiant diminue, et ouvre davantage l'enseignement supérieur aux publics des milieux populaires. Cette orientation rejoint celle des sociologues qui ont souligné les malentendus que pouvaient comporter cette ouverture (Beaud, 2002). Toutefois ces analyses souffrent d'une approche trop uniforme des demandes de poursuite d'études. Les poursuites d'études supérieures sont en réalité hétérogènes (poursuivre une formation en STS n'est pas la même chose que s'inscrire à l'université, ce qui est encore différent d'une formation professionnelle en

travail social, etc.). Il est donc nécessaire d'inscrire ces demandes dans des logiques d'action, en rapport avec ce qu'offrent les régimes d'éducation et de formation dans lesquels ces projets se construisent (Bernard & Troger, 2013). Il est en effet très significatif que la grande majorité des projets de formation des bacheliers professionnels se construisent en relation avec une formation professionnelle initiée au lycée. Nous reprendrons ces questions d'interprétation théorique dans le troisième chapitre.

Cette première étape de notre seconde enquête permet donc de valider certaines des hypothèses formulées dans la recherche précédente. En premier lieu, les projets de poursuites d'études annoncés par le public interrogé lors de son entrée en seconde ont résisté aux trois années de scolarité et se sont même affirmés. On peut estimer que les LP sont désormais majoritairement envisagés par leur public comme une voie d'accès à l'enseignement supérieur. En même temps, cette enquête confirme que c'est bien majoritairement d'enseignement supérieur technologique qu'il s'agit, et dans une forte proportion, de formation en alternance. L'hypothèse du renforcement de la convention professionnelle paraît donc recevable, ce qui constituerait une évolution assez significative pour le système éducatif français.

Mais en même temps on voit se dessiner à l'intérieur du cursus bac pro une série de clivages liés, d'une part, aux fortes différences entre les spécialités de formation en termes de possibilités d'insertion professionnelle et de poursuite d'études, et d'autre part aux écarts en termes de ressources matérielles et symboliques que les différentes strates des catégories sociales populaires et moyennes dont les élèves de LP sont issus sont susceptibles de mobiliser. En généralisant le bac pro comme voie d'accès au BTS, la réforme aurait aussi aggravé les inégalités de parcours entre les élèves de LP, inégalités qui renverraient pour partie à des inégalités sociales.

La seconde partie de l'enquête va maintenant nous permettre d'avancer dans cette analyse puisqu'elle porte que la situation des élèves l'année qui suit l'obtention ou l'échec au baccalauréat.

3 Après le bac pro, entre soulagement et nouvelles épreuves.

Cette dernière partie de notre travail repose donc sur une enquête en ligne à laquelle ont répondu 143 anciens élèves de bac pro de la promotion que nous avons interrogés en avril 2012 ainsi que sur une série de 17 entretiens avec des membres volontaires de cet échantillon. On a dit plus haut pourquoi l'enquête en ligne ne peut pas être considérée comme statistiquement représentative. Néanmoins on a vu également que cet échantillon de 143 anciens élèves ne présente pas en termes de répartition femmes/hommes, d'origine sociale ou de répartition des spécialités de formation de grandes différences avec le panel représentatif de 2012 dont ils sont issus.

En revanche cet échantillon est composé de 90% de bacheliers, ce qui est nettement supérieur au taux de réussite des élèves de LP au bac pro³⁵. Sans doute cette proportion élevée de lauréats n'est-elle pas étrangère à la proportion non moins élevée de jeunes qui se déclarent très satisfaits (26%) ou plutôt satisfaits (55%) de leur situation au moment de l'enquête, soit un total de 81% de satisfaits huit mois après le passage du bac. On ne peut s'empêcher de rappeler que c'est exactement la même proportion d'élèves de seconde professionnelle qui se déclaraient satisfaits presque quatre ans avant, lors de l'enquête de la rentrée 2009. Même si cette symétrie entre les deux chiffres est probablement accidentelle, on peut néanmoins faire l'hypothèse qu'ils aient tous les deux un rapport avec l'importance symbolique que l'examen

35 En 2012 le taux de réussite au bac pro toutes disciplines confondues était de 78,4 %.

du baccalauréat revêt aujourd'hui dans la société française. On a vu en effet que si les familles préféraient le bac pro aux autres formes de formation, à l'exception de certaines filières de l'apprentissage, c'est parce que le bac constitue une sorte de barrière virtuelle entre ceux, désormais minoritaires, qui se voient non seulement interdire l'accès aux études supérieures mais sont aussi soumis au risque de la précarité, voire de l'exclusion sociale, et ceux qui ont encore une chance d'accéder à un statut socioprofessionnel moyen ou élevé. En témoignent les propos de cet étudiant en BTS de mécanique en alternance : « *Mon père il disait « aies au moins ton bac aujourd'hui c'est le minimum », et donc après, enfin je pense qu'il savait que j'allais faire un BTS après* » (Homme, BTS mécanique). Les élèves de LP reçus au baccalauréat ont sans doute dans leur grande majorité le sentiment d'avoir échappé de peu aux menaces de précarité et d'exclusion, tant leur rapport à l'école a souvent été difficile et leurs résultats en enseignement général médiocres. La durée de leur sentiment de satisfaction trouve donc probablement sa source dans ce sentiment de réussite, voire de soulagement, d'avoir obtenu un diplôme qui avait constitué pour beaucoup d'entre eux dans leur parcours antérieur un horizon difficile à atteindre.

Mais en tout état de cause, un pourcentage aussi élevé portant sur un ressenti qui comprend nécessairement une part importante de subjectivité ne peut pas être reçu comme une donnée objective. Il doit être interrogé, notamment en le mettant en perspective avec ce que nous pouvons percevoir de la situation objective des jeunes qui se déclarent ainsi satisfaits de leur sort. Nous nous fonderons ici sur les informations que nous apportent les 143 réponses au questionnaire de février 2013 et les 17 entretiens que nous avons conduits en juin de la même année.

3-1 Les bac pros dans le supérieur : difficultés, incertitudes, inégalités.

Les quelques auteurs qui se sont intéressés aux poursuites d'études des bacs pro l'ont déjà largement souligné, les bacheliers pros connaissent de grosses difficultés lorsqu'ils abordent les formations de l'enseignement supérieur, même lorsqu'il s'agit des BTS, formations les plus susceptibles de correspondre à leur niveau. L'un des chiffres de l'enquête en ligne constitue un témoignage de cette difficulté : 46% des 143 jeunes interrogés se déclarent prêts à continuer leur formation à la rentrée 2013-2014, alors qu'ils sont 70% à être en formation. Le décalage entre les deux chiffres ne peut pas s'expliquer seulement par ceux qui ne seraient inscrits que dans des formations en un an, puisque 84% de ceux qui sont en formation le sont dans des formations d'au moins deux ans. Il est donc probable que ce décalage s'explique par ce qui revient massivement dans les entretiens que nous avons menés: les grandes difficultés d'apprentissage que rencontrent les bacheliers pros lorsqu'ils arrivent dans l'enseignement supérieur, et le doute qu'elles génèrent quant à leur chance de succès.

Ainsi, sur les 14 bacheliers interrogés en entretien qui sont inscrits dans une formation supérieure à la rentrée 2012-2013³⁶, 2 seulement déclarent n'avoir pas de difficulté à suivre les enseignements qu'ils reçoivent. Encore faut-il préciser que la première de ces deux étudiants a en fait choisi une mention complémentaire au bac pro avant de s'engager dans un BTS, justement parce qu'elle anticipait les difficultés d'une entrée directe en BTS : « (...) *j'avais le choix entre le BTS, où j'étais prise aussi, et la mention. Et je voulais faire un an en fait pour pouvoir avoir plus confiance en moi (...)* ». L'autre, le seul qui déclare ne pas connaître de difficultés en BTS, vient d'un bac pro électronique, l'une des filières les plus sélectives. Il affirme réussir facilement dans un BTS informatique : « *Au début je*

36 Les 3 autres ont choisi de chercher directement du travail après le Bac.

me suis dit que peut-être j'allais avoir un peu de mal parce que tout le monde disait que la marche elle est... Elle est haute. Moi j'ai pas trouvé». Trois autres étudiants ont abandonné pour des raisons de santé ou d'erreurs flagrantes d'orientation.

Mais neuf d'entre eux, qu'ils aient renoncé ou non, récitent invariablement la litanie des difficultés qu'ils ont rencontrés à leur arrivée dans une formation supérieure³⁷. Des difficultés d'apprentissage d'abord liées à l'écart de niveau entre ce qui est appris en bac pro et ce qui est attendu en BTS, en DUT, ou à l'université : « *Bah dans les matières générales par exemple, c'est sûr que... Bah du coup par exemple en maths, heureusement qu'il y avait le soutien. Parce que quand nous on voyait un cours, c'était que des révisions pour les autres alors que pour nous c'était une découverte* » (femme, BTS comptabilité) ; « *Normalement on est censé aller travailler normalement après le bac pro. C'est pour ça. Et après la marche elle est plus ou moins haute (...) Donc c'est plutôt dur quand même* » (homme, BTS mécanique) ; « *Bon au départ ça me plaisait et puis à la fin... De moins en moins. Et puis après au niveau difficulté c'était vraiment dur quoi* » (homme, DUT mécanique) ; « *Par rapport au bac, on va dire qu'il y a une marche. C'est un nouveau programme, c'est des nouvelles choses... à assimiler etc. (...) je sens que j'ai les moyens et les capacités mais après... Ça va être dur* » (homme, BTS mécanique) ; « *Au début ça même été très dur. Parce qu'au début, en économie on a un 4, en droit un 4... Bon bah ça nous met dans le bain quoi* » (Fille, BTS assistante de gestion) ; « *Après il y a tout ce qui est par exemple le calcul d'un mouvement par rapport au poids du ballon au hand par exemple (...) C'est des calculs que j'ai jamais vus et c'est assez difficile* » (homme, STAPS) ; « *Après, je m'attendais pas avoir un aussi haute marche à monter. Je sais pas ce que ça va donner parce que j'ai beaucoup de difficultés dans certaines matières. Surtout les matières générales parce que on a moins de choses qu'on apprend, qu'en bac général. Les STG et tout ça, ils ont plus de facilité que nous* », (femme, BTS relation client).

Il faut remarquer que contrairement aux élèves interrogés à l'entrée dans le cursus en bac pro, les étudiants interrogés ici ne remettent plus en cause le sens ou l'utilité des savoirs généraux. Ils constatent, assument ou déplorent leur déficit dans ce domaine, mais ils ne semblent plus discuter le sens et la validité de ces savoirs. Ils continuent de revendiquer leur sens pratique et leurs meilleures performances dans le domaine professionnel par rapport aux étudiants issus des filières technologiques ou générales, mais tout se passe comme si ils reconnaissaient a posteriori la nécessité des savoirs théoriques. Certains critiquent même l'insuffisance du niveau des bacs pros en ce domaine : « *Nous on a vraiment appris que les bases et ça suffit pas du tout pour faire ce genre de BTS. Les bases, elles sont pas assez approfondies* » (Homme, BTS mécanique) ; « *Par exemple l'histoire en bac pro, c'est gentil. Là pour les partiels, il fallait faire une disserte. Et la prof pour elle, moi ce que je faisais sur une disserte c'était juste une intro pour elle. Bah ouais parce que moi on m'a jamais appris. C'est ça aussi le problème. Quand je dis aussi que j'ai perdu trois ans, c'est que quand je suis allé à la fac, mes trois années elle m'ont servi à rien* » (Femme, langues à l'université).

Tout se passe donc comme si la réussite bac au constituait pour un certain nombre d'entre eux le franchissement d'une frontière symbolique qui les fait entrer dans un univers social où le rapport au savoir est nécessairement différent, même si cela reste pour beaucoup difficile. Certains l'expriment à contrario lorsqu'ils avouent la déception de leur mère après qu'ils aient renoncé à poursuivre à l'université : « *Ça la blesse toujours je crois. Elle aurait préféré que je continue. Elle me le dit encore. Elle me dit : « il faudrait que tu reprennes en septembre, que tu reprennes les études ». Mais moi j'sais pas quoi faire comme études a part une formation entre un ou deux ans un truc comme ça mais ça m'apportera rien* » (Homme, université en sociologie) ; « *Quand j'ai arrêté, je me souviens de la tête de ma mère quand on sortait de l'inscription à la fac et qu'elle me disait : « tu es le premier de la famille qui va rentrer dans l'enseignement supérieur,*

37 5 en BTS, 3 à l'université en sociologie, STAPS et langues, et 1 en DUT.

etc. » et je vois aussi l'image quand je lui ai dit que j'arrêtais, elle m'a dit : « tu nous déçois, on pensait que tu allais continuer. » Malheureusement c'est vrai, j'ai commencé et j'ai pas continué, j'ai raté une année et c'est vrai que c'est décevant » (Fille, langues à l'université).

Leurs difficultés scolaires ne se réduisent cependant pas à l'écart de niveau entre le bac pro et ce qui est attendu dans l'enseignement supérieur. Elle tient aussi à la cruelle mise à l'épreuve que constitue l'exigence de travail personnel qu'impliquent les études supérieures. Ils sont alors confrontés à la réalité des habitudes contractées depuis le collège et le LP, où le travail scolaire se résumait pour eux, au mieux, à la réalisation plus ou moins approximative du travail prescrit, et où le passage dans la classe supérieure s'obtenait avec un minimum d'effort. Les discours sont là aussi presque unanimes et sont clairement dans le registre de la souffrance : *« Mais c'est surtout que la charge de travail, elle est pas du tout la même. Alors bon, en BTS c'est... Il faut vraiment bosser au moins 2h par jour pour être vraiment dedans. Et moi je peux pas (...) non pas possible. J'arrive pas à me poser et me dire « vas-y travaille » (homme, BTS mécanique) ; « Parce qu'il y a une personne que je connais qui est en terminale qui veut faire le même DUT que moi. Donc je lui ai dit " faut s'accrocher parce que si tu t'accroches ça passe mais sinon c'est pas simple. Niveau charge de travail (...) c'est autant de temps de travail après que en cours » (homme, DUT mécanique) ; « Et l'autre problème c'est le temps à consacrer, que moi je n'avais pas. Dans le sens où moi j'ai fait un bac pro. Le bac pro c'est pas pour le martyriser ni rien, mais on fait rien en fait. Enfin si c'est quelque chose, mais on n'a pas de devoir, on n'est pas habitué au travail à la maison. Alors que à la fac c'est beaucoup de travail chez toi. Et quand on sort de bac pro, on n'a pas envie. On n'a pas envie parce qu'on est à la maison » (femme, langues à l'université).*

C'est d'ailleurs la capacité à surmonter cette difficulté que ceux qui réussissent mettent en avant : *« Je bosse au moins une heure par soir et quand il y a des gros contrôles, parce que à chaque fois qu'il y a des contrôles et des contrôles de type examen. Par exemple, c'est souvent on a un mercredi par mois par matière où on a des gros contrôles ça représente les cours depuis le début de l'année. Donc du coup faut faire les petites fiches de révision » (Femme, BTS comptabilité).*

Pour une partie des bacheliers interrogés, ces difficultés les conduits à exprimer des regrets sur leurs choix ou leurs comportements antérieurs : *« Si après il est possible derrière de revenir mais peut-être... un bac général... Un bac général spécialisé je sais pas » (221) ; « je me dis que c'est bien dommage quand même... Par exemple j'aurais travaillé dès le début au collège, j'aurais pu aller en général. Du coup j'aurais pu faire dès le départ ce que je voulais et aller en S et avoir justement les bases pour maintenant. Et si j'avais pas redoublé, j'aurais pu justement redoubler sans hésitation en STAPS, vu que j'aurais 2 ans de moins » (Homme, STAPS).*

Une autre catégorie de difficultés émerge aussi plus ou moins souvent des discours, des difficultés liées cette fois à la confrontation avec d'autres étudiants issus des filières générales ou technologiques au milieu desquels les anciens bacs pros sont souvent minoritaires. C'est alors un ressentiment social qui émerge, celui d'une certaine injustice qui renvoie au sentiment d'être en situation de dominés pour reprendre le vocabulaire de la sociologie de la reproduction, et qui n'est pas sans rappeler ce que décrivait Bourdieu et Champagne à propos des élèves des filières technologiques³⁸ : *« C'est surtout parce qu'ils ont une mauvaise image des profs de bac pro déjà ! (...) Au début ça a été difficile parce qu'on avait l'impression qu'on était pas du même milieu. Qu'on n'avait pas la même mentalité avec ceux qui venaient de général (...). Bah c'est pas la même mentalité. Enfin j'avais l'impression en fait. C'est-à-dire qu'on pensait pas les mêmes choses (...) Je sais pas ils voulaient peut-être pas se mélanger » (Femme, BTS comptabilité) ; « Moi personnellement je suis allée voir les profs, je leur ai demandé si c'était possible d'avoir des cours de soutien, j'ai*

38 « Les exclus de l'intérieur », La Misère du monde.

essayé de voir avec eux si on pouvait travailler ensemble pour s'améliorer, pour avoir des meilleures notes, pour mieux comprendre les exercices et tout ça. Donc les profs au début ils étaient pas contre malheureusement, l'ambiance de la classe a fait qu'ils ont été contre par ce que on était 39 donc ça fait beaucoup de bruit. Surtout qu'il y a beaucoup de STG et eux ils sont là et ils disent « bah nous on sait, on s'en fiche on peut parler entre nous ! ». Et ceux qui ont besoin d'écouter, même s'ils sont à l'avant, comme moi j'étais souvent à l'avant de la classe pour écouter, mais y a un bruit de fond et c'est insupportable. Enfin on pouvait pas suivre le cours quoi » (Femme, BTS relation client) ; « Tout le monde se moque de moi quand je dis que je viens de bac pro (...) Déjà ils se tirent tous la bourre entre ceux qui sont en S, en L et tout ça » (Homme, STAPS). Certains jeunes bacheliers pros peuvent ainsi éprouver leur infériorité dans ce qui relève d'une confrontation de dispositions culturelles dans une espace social hiérarchisé selon les normes culturelles dominantes. Leur handicap de connaissances scolaires vis-à-vis de leurs condisciples issus des filières technologiques ou générales peut se doubler d'un écart culturel qui porte sur les loisirs, les centres d'intérêt, les consommations culturelles qui sont autant de marqueurs de leurs origines sociales souvent inférieures à celles de ceux qui peuvent apparaître comme des concurrents.

Dans cette compétition qui s'instaure avec leurs condisciples issus des filières technologiques et générales, les bacheliers pros réagissent alors de manières très différentes, en fonction de dispositions qui relèvent de domaines très variés. Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, on aborde ici un terrain où peuvent intervenir ce que les économistes appellent des variables inobservables qui échappent à l'identification et la catégorisation sociologiques (traits de caractères, histoires personnelles...). Témoin cette étudiante qui manifeste au cours de l'entretien un dynamisme et une capacité à s'affirmer qu'on retrouve dans cette réaction que nous avons déjà citée : « bah moi personnellement je suis allée voir les profs, je leur ai demandé si c'était possible d'avoir des cours de soutien, j'ai essayé de voir avec eux si on pouvait travailler ensemble pour s'améliorer, pour avoir des meilleures notes, pour mieux comprendre les exercices et tout ça » (Femme, comptabilité). D'autre recourent à des subterfuges bien connus dans l'univers étudiant (Guibert & Michaut, 2009) : « Y'en a qui y arrivent mais bon avec les triches ou les choses comme ça (...) ils utilisent leur téléphone portable pour tricher lors des contrôles, ils essaient enfin voilà... » (Femme, BTS relation clients).

Il n'en reste pas moins que pour ceux qui ont choisi une formation initiale, le taux d'abandon est visiblement élevé, même en BTS. Les données disponibles montrent un échec important des bacheliers professionnels en STS. Le panel 1995 de la DEPP montre ainsi que la moitié des bacheliers professionnels inscrits en BTS en 2008 est sortie sans diplôme trois ans après (DEPP, 2013). Notre enquête ne nous a pas permis d'établir des statistiques sur cette question à partir de notre panel 2012, mais les témoignages recueillis sont sans ambiguïté. Le tableau ci-dessous, qui n'a évidemment pas de validité statistique, résume la situation des 15 étudiants en formation sur les 17 bacheliers qui nous ont accordé un entretien.

Tableau 14 : situation des étudiants interrogés en entretiens

| Formation | Situation en fin de second semestre et projet |
|--|---|
| BTS cuisine | Abandon (problèmes familiaux), formation de prothésiste ongulaire |
| Inscrit dans un deuxième Bac pro en 1 an | Continue la formation, semble sûr de réussir |
| Université (sociologie) | Abandon, travail dans l'entreprise de nettoyage de ses parents |
| BTS paysagiste | Abandon (santé), CDD de vendeur |

| | |
|---|---|
| Mention complémentaire | Succès, prévoit un BTS à la rentrée prochaine |
| BTS assistante de gestion | Termine l'année mais n'est pas sûre de passer en 2 ^{ème} année |
| BTS comptabilité | Termine l'année et est sûre de passer en 2 ^{ème} année |
| BTS informatique | Termine l'année et est sûr de passer en 2 ^{ème} année |
| BTS relation client en alternance | Termine l'année mais n'est pas sûre de passer en 2 ^{ème} année |
| Université (STAPS) | Termine l'année mais n'est pas sûr de passer en 2 ^{ème} année |
| BTS mécanique en alternance | Termine l'année mais n'est pas sûr de passer en 2 ^{ème} année |
| BTS assistante de gestion en alternance | Termine l'année mais envisage d'abandonner |
| BTS mécanique en alternance | Termine l'année et est sûr de passer en 2 ^{ème} année |
| IUT de mécanique | Abandon, intérimaire |
| Université (langue) | Abandon, cherche une nouvelle formation |

Ainsi, sur les neuf étudiants inscrits en BTS, deux ont abandonné pour des raisons indépendantes de la réussite scolaire, une envisage de ne pas continuer en seconde année, et sur les six autres, trois seulement sont assurés de passer en seconde année. Sur les quatre étudiants qui ont tenté l'université ou l'IUT, un seul a terminé l'année mais n'est pas sûr d'être admis en seconde année. Les deux étudiants qui ont choisi une voie plus modeste (un second bac pro ou une formation complémentaire) semblent avoir bien réussi. Au total, toutes formations confondues, seulement cinq étudiants sur quinze sont sûrs de continuer dans la même voie l'an prochain, et cinq ont déjà abandonné. En outre les témoignages indiquent que leurs camarades de bac pro avec qui ils ont gardé des relations ou qui sont dans les mêmes formations supérieures qu'eux connaissent les mêmes difficultés. Dans un BTS de comptabilité où les bacheliers pros étaient cinq sur trente-neuf étudiants, trois ont abandonné en cours d'année et l'une des deux qui ont terminé l'année est classée dans les dernières de la classe et risque de ne pas être admise en seconde année.

Devant une telle proportion d'échecs ou de réorientations, on ne peut que s'étonner du taux de satisfaction que nous avons souligné au début de ce chapitre. Certes cette satisfaction était exprimée à la fin du premier semestre de scolarité supérieure, avant que le verdict de l'année ne soit devenu complètement prévisible. Mais les difficultés étaient ressenties dès le début de l'année et beaucoup d'abandons étaient déjà effectifs. Comment alors expliquer ce décalage entre la satisfaction exprimée et les difficultés objectivement vécues ?

3-2 Baccalauréat, alternance et petits boulots : un compromis pour une transition assumée ?

Ce que les entretiens semblent en définitive indiquer à ce sujet, c'est que malgré les importantes difficultés éprouvées, le fait d'avoir obtenu le baccalauréat constitue pour ces jeunes une assurance minimum qu'ils espèrent valoriser, même en cas d'échec dans une formation supérieure, grâce au supplément d'expérience professionnelle qu'ils ont acquis au cours des nombreux stages effectués en bac pro, et qu'ils pensent pourvoir continuer à enrichir après le bac en ayant recours à l'alternance ou aux emplois provisoires. C'est de cette manière que se prolongent leurs préférences pour les formations pratiques que nous avons largement souligné dans la première partie de cette recherche: arrivés au-delà du bac, ils ne semblent plus contester la validité des savoirs généraux, mais beaucoup parient en quelque sorte sur la supériorité de leur savoir-faire par rapport aux étudiants issus des autres filières du secondaire pour garder l'espoir de rentabiliser leur baccalauréat par leurs compétences spécifiques. Le succès au baccalauréat semble en quelque sorte leur avoir permis d'acquérir une forme de confiance en eux qu'ils fondent sur l'articulation du diplôme et du savoir-faire

professionnel. Ils gardent d'ailleurs une totale confiance dans la valeur marchande de leur bac : 92,7 % des 143 élèves qui ont répondu à l'enquête en ligne pensent que le bac pro donne une qualification reconnue par les employeurs. Ils continuent en fait d'avancer un peu au jugé, mais en confiance, acceptant assez facilement les échecs mais restant en quelque sorte aux aguets des opportunités qui pourraient leur permettre de valoriser ce qu'ils pensent constituer leurs acquis et fonder leurs compétences.

Nous reviendrons plus loin sur les formes particulières de rapport à l'avenir qui se révèlent ici, mais il faut donc d'abord comprendre le rôle que jouent pour eux toutes les formes de l'alternance ou des allers et retour entre formation et emploi qu'ils espèrent mobiliser pour continuer à progresser. Ces jeunes, dont 37% sont inscrits dans une agence d'interim, semblent prêts à épuiser toutes les configurations possibles d'alternance entre formation et emploi pour se construire un itinéraire de réussite.

En premier lieu, l'alternance leur permet de valoriser leur appétence pour les savoirs d'expérience, qui constituent à leurs yeux un différentiel favorable dans la compétition avec les autres bacheliers. L'alternance, ou même l'aller et retour entre formation et emploi, c'est à la fois le moyen de conforter la certitude d'avoir acquis des compétences que d'autres n'ont pas, et le moyen d'en acquérir de nouvelles : *« Oui parce que au niveau vente, je suis quelqu'un de très à l'aise au niveau argumentaire etc. j'ai réussi à intégrer les notions donc... Et puis c'est quelque chose que je connaissais déjà donc c'est un petit peu des révisions en fait pour moi. Mais c'est toujours utile en fait. C'est le fait d'être en entreprise qui motive et qui donne envie de s'accrocher. Je sais que maintenant en terminale avec ce que j'ai fait, je pense être capable de pouvoir m'accrocher et d'y arriver (...) Et c'est vrai qu'en alternance c'est beaucoup plus... Enfin les gens sont beaucoup plus matures je trouve. Ils sont beaucoup plus professionnels en fait (...) Et c'est vrai que le monde du travail ça apprend beaucoup en fait (...) ça m'a permis beaucoup d'apprendre de nouvelles choses, d'avoir des gens qui nous font confiance, d'être intégrée à un équipe, de voir réellement comment ça se passe quoi et d'être complètement intégrée comme un salarié normal en fait ... »* (Femme, mention complémentaire); *« Parce que nous dans l'entreprise y'a pas, on fait du dessin mais aussi on fait de la machine. Et comme là-bas dans mon entreprise, c'est du traditionnel aussi, c'est presque que du traditionnel, c'est tout à la main. Et moi je pense que c'est aussi pour ça que j'ai été pris, parce que comme j'ai un CAP je sais, en gros tourner les manivelles (...) Moi j'y ai passé des heures et des heures donc du coup, même nous dans notre BTS, à l'entreprise ils vont nous mettre des fois sur machine pendant une semaine et donc ça permet au moins d'avoir un roue de secours pour eux. Il manque quelqu'un et tac ! Mais là aujourd'hui je me dis que c'est vraiment un super atout parce que là tu vois y'a un mec qui sort de BTS, tu lui dis « vas-y » et bah il sait pas. Tandis que moi direct. Donc moi je pense que c'est vraiment un super atout au final »* (Homme, BTS mécanique); *« Oui moi je suis fière parce que mon bac ça m'a apporté plein de choses, j'ai découvert plein de choses. Mon BTS ça m'a appris plein de choses sur l'entreprise, sur le mauvais côté qu'il peut y avoir. Voilà quoi ça m'a appris à me forger un caractère qui était déjà bien présent. Mais non, je changerais pas. Franchement je ne changerais pas. Ça m'a appris des choses qui me serviront pour plus tard. Parce que ce que j'ai appris, imaginons qu'un jour j'ai envie de créer mon entreprise et tout, bah j'ai quand même des bases. J'ai des bases en compta, j'ai des bases de lettres, de modèle ».* (Femme, BTS comptabilité).

Mais cette valorisation de l'alternance et des savoirs expérientiels s'inscrit le plus souvent aussi dans une aspiration à la poursuite d'études et à l'acquisition d'un niveau supérieur de diplôme, comme si l'obtention du bac avait accentué cette tendance déjà présente dès l'entrée en seconde, on l'a vu. En même temps, il s'agit bien d'une aspiration qui ne se transforme en projet qu'au gré des opportunités qui se présentent, au hasard de la trajectoire et des rencontres. Une nouvelle forme de confiance en soi semble acquise, mais elle se dit toujours en retrait, elle ne se manifeste pas par l'affirmation d'un projet mais plutôt par le sentiment d'une capacité à saisir sa chance quand elle se présente : *« Je sais*

qu'après on peut faire une licence pro ou une licence. Après... Après il y a les écoles, ou les écoles d'ingénieurs. Moi je sais vraiment pas. Donc autant y aller progressivement en faisant par exemple je sais pas, une licence et après si ça le fait toujours comme pour le bac ou le BTS bah... Je sais qu'il y en a un qui sort, celui qui du coup a eu son BTS l'année dernière, qui était dans la même... Pas la même promo mais qui faisait le même BTS que moi dans le même centre de formation... Lui par exemple il a été en école d'ingé et maintenant il est dans le bureau d'études dans l'entreprise dans laquelle je suis. Ils laissent l'évolution possible si tu te débrouilles bien (...) Mais après faut voir. Mais j'espère qu'ils pourront me prendre je me vois encore là-bas mais après 10 ans je sais pas. De toute façon moi j'ai envie de monter ma boîte. Ouais j'ai pas envie d'être tributaire de quelqu'un d'autre. J'ai envie de faire mon propre parcours et faire ma propre boîte et faire ce que je vais vraiment aimer (...) » (Homme, BTS mécanique) ; « Ouais parce que je sais que maintenant le bac+2 c'est reconnu, mais plus tard ça le sera peut-être pas donc je préfère m'assurer un bac+3 voire... » (Femme, BTS comptabilité) ; « Oui c'était quand même le niveau minimum que je voulais avoir, le BTS (...) Parce que sinon ça veut dire que je serais condamné à faire de la production sur ma machine et j'ai pas envie (...) bah, vraiment faire du presse-bouton dans les grosses entreprises, moi ça m'intéresse pas. La routine tout ça, ça m'intéresse pas » (Homme, BTS mécanique) ; « L'aéronautique c'est quelque chose que j'aime beaucoup. C'est très vaste et j'aimerais bien pouvoir explorer d'autres horizons chez Airbus (...) De progresser, de voir... De travailler sur de nouveaux avions, sur de nouveaux programmes... Peut-être évoluer au sein de la société... » (Homme, BTS mécanique) ; « Si je fais une licence peut-être travailler pendant un an mais peut-être après reprendre les études mais là c'est une voie qui est difficile. Travailler pendant un moment gagner de l'expérience et... Quitte à essayer, faire des petits boulots dans différents domaines. Parce que je... A un moment avec beaucoup de monde de la classe on se disait de finir assistant de gestion c'était... On s'imaginait pas finir assistant de gestion. Donc peut-être pendant un an après le BTS essayer... (Femme, BTS assistant de gestion) ; « Si ça se prolonge comme ça, dans cinq ans ? Je serai... Pour moi je serai technicien à l'ERDF mais... En cours d'évolution je pense... Dans 10 ans, je montrerai les échelons... Je pense... » (Homme, 2^{ème} bac pro).

Même pour les bacheliers qui ont abandonné une première formation supérieure, la logique de l'alternance ou de l'aller et retour entre emploi et formation reste inscrite dans une aspiration à l'acquisition de nouvelles compétences, voire d'une nouvelle certification. Mais la dimension opportuniste, voire aléatoire de la projection dans l'avenir devient encore plus flagrante : « Là je vais m'inscrire dans une autre boîte d'intérim et là je suis sûre de trouver quelque chose pour un bon mois normalement. J'ai travaillé jeudi dernier une mission. Parce qu'une machine ne marchait plus. Ils m'ont contacté. Ça m'a permis de rencontrer des entreprises à qui je peux envoyer des CV et des lettres de motivation pour mon alternance » (Homme, abandon DUT mécanique, envisage une formation en alternance) ; « J'envisage de faire une nouvelle formation. La formation en auto-école. Formation de moniteur d'auto-école. C'est des formations qui durent un an. Et je vais faire la mention moto pour enseigner la moto. Mais le problème c'est que la formation commence au mois de septembre. Et il faut que j'aie le permis, le permis moto avant le mois de septembre. Mais avec les délais... Le temps des dossiers d'inscription c'était trop juste donc je commencerai à la cession de 2014. En attendant, au travail on me propose de me prendre jusqu'à fin août. Après de septembre 2013 à août 2014 en remplacement maternité. Ça m'occuperait jusqu'à ma formation (...) Pourquoi faire de la moto également ? Et bah, je veux me diversifier. Je veux aussi enseigner la remorque. Parce que du coup j'ai mon permis remorque. Et là je passe mon permis moto. Je passe jeudi. Donc parce que j'aime bien ça, parce que j'aime bien conduire, j'adore ça. Même les moniteurs ont remarqué que j'adorais ça. Ils ont vu aussi que j'avais des facilités. Alors je me suis dit pourquoi pas ? » (Homme, abandon BTS pour raison de santé) ; « Mes parents en plus veulent que je crée une entreprise moi-même. Mais là ça va être un petit peu plus compliqué. Ils veulent que je crée une entreprise de nettoyage à mon nom et que je

m'associe avec eux. Et qu'on fasse un grand truc... Pour moi c'est mort quoi. Enfin je sais que l'année prochaine, je vais pas reprendre les études. Ou alors faire un truc sans les maths genre socio ou psycho (...) Peut-être une formation mais pas à une étude » (Homme, abandon fac socio). « *Mais du coup là je vais me rediriger vers la SNCF. Parce qu'ils proposent des formations de conducteur de train, ou d'opérateur en signalisation. Donc opérateur en signalisation c'est par rapport à tout ce qui est signalisation pour les trains. Mais bon conducteur de train, ça me botterait un peu plus. En plus j'ai des amis qui ont leurs parents qui travaillent à la SNCF. Du coup je pense que j'aurai le moyen de me faire pistonner. Enfin d'abord il faudrait que je passe le truc. Ou sinon je pensais revenir sur une espèce de BTS alternance* » (Homme, abandon fac de langue).

Pour tous enfin, l'alternance ou les petits boulots c'est aussi un moyen de gagner de l'argent. Mais c'est ici que nous atteignons probablement une des limites de notre échantillon d'entretiens. Comme le montrent les propos qui suivent, si tous ces jeunes prennent en compte la dimension financière de l'alternance ou des emplois intérimaires, précaires ou en CDD, pour beaucoup, ce n'est pas sous la contrainte de la nécessité mais parce qu'ils y voient le moyen de s'assurer un niveau de consommation satisfaisant ou d'économiser. Nous sommes donc ici en présence de jeunes dont les familles disposent d'une aisance suffisante pour continuer à subvenir à leurs besoins, surtout s'ils résident au domicile familial. D'ailleurs, Parmi les 142 répondants à l'enquête en ligne, 78% résident dans des maisons dont leurs parents sont propriétaires, soit plus de 10 points de plus que sur l'ensemble des jeunes enquêtés en 2012. : « *Donc du coup moi je veux un job à côté pour déjà... Prendre mon indépendance parce que je vais pas rester chez mon frère longtemps. Et puis donc chercher un appartement autour de Nantes. Et puis du coup, voilà... (5) ; « Alors on avait, au niveau du stage cette année, des rémunérations. Donc c'est 400 € par mois à peu près de stage et plus l'intérim. Et là on était mieux payé au niveau salaire pendant les vacances scolaires. Donc ça permet d'avoir de l'argent du côté. Bon moi j'en ai pas mis tellement de côté mais voilà (...) j'ai tout dépensé (...) du shopping surtout. Voilà, shopping, sorties, restos. Des choses comme ça, les choses qui sont pas vraiment très utiles mais bon... Cette année je suis chez mes parents donc j'ai pas besoin, je n'ai pas de loyer. Donc j'en ai profité et je me dis qu'après je pourrai peut-être pas autant en profiter. Mais après je sais que c'est pas un exemple à suivre. Y en a qui ont mis de l'argent de côté cette année. Mais après moi je sais que je dépense beaucoup. Je suis assez dépensière... mais je sais être raisonnable* » (Femme, en mention complémentaire) ; « *C'est surtout pour avoir de l'argent (...) pour payer mon crédit voiture...* » (Femme, en emploi) ; « *(...) travailler un an et demi pour pouvoir mettre des sous de côté premièrement. Donc ça c'est pour payer ma formation. Me payer une moto puisque j'ai déjà une voiture* » (Homme, abandon BP en alternance) ; « *C'est un salaire assez gros que je gagne par mois donc... Du coup je mets de côté ! Pour acheter un appart ou une maison. Et mes parents ils font beaucoup d'immobilier aussi. Donc c'est intéressant aussi d'acheter un appartement le mettre en location aussi des trucs comme ça* » (Homme abandon fac socio) ; « *j'ai de l'argent de poche, mais... Mais après. Bah là je vois qu'on n'est même pas en fin de mois et il y a 2 jours j'ai dû rentrer à la maison pour manger parce que j'avais plus de sous. Donc on rentre on mange (...) j'habite chez mes parents mais des fois le midi on mange en ville avec des amis. Je prends un truc en ville et après on va dans un parc, c'est plus, c'est plus convivial* (Homme, en BTS) ; « *Je travaille pas si énormément que ça. Je travaille que 10 heures par semaine donc c'est pas énorme non plus. Mais voilà, enfin... j'essaie d'économiser une partie pour plus tard quand j'en aurais besoin si j'ai envie de partir en vacances. J'essaie économiser aussi pour une nouvelle voiture pourquoi pas. Parce que bon, j'ai une voiture et j'ai mon permis également (...) bah on va dire que c'est un cadeau d'anniversaire sans être un cadeau d'anniversaire. Bon elle est assez ancienne donc un jour ou l'autre elle tombera en rade mais je sais que pour l'instant elle marche très bien et que je peux la garder et qu'elle peut durer assez longtemps. Mais un jour ou l'autre il faudra bien changer donc économiser aussi pour une voiture* » (Femme, en BTS).

Pour quelques autres, c'est le désir d'indépendance qui détermine le besoin d'argent, mais rien n'indique que cette indépendance soit rendue nécessaire par le manque de moyens des parents : « *D'un côté il y a ma passion de l'anglais. Et de l'autre côté il y a les urgences de la vie. Parce que c'est bien de vivre sa passion, mais le problème c'est que si derrière on peut pas assurer... Parce que par exemple avec ma petite amie, on a 18 ans, on a besoin de partir, on a besoin de faire notre vie, nos propres expériences. Le problème avec la fac, c'est que avec les bourses je pourrais à peine subvenir à mes besoins. Donc si je veux réaliser mes projets, il me faut un boulot. Et même un petit boulot d'étudiants je pense que ça suffirait pas. Parce que ma petite amie elle travaille à Buffalo aussi. Elle a été pistonnée par sa sœur. En faisant les week-ends, les jours fériés, elle fait 200 ou 300 peut-être. Donc ça pourrait suffire, mais c'est juste. Donc à chaque fin de mois, tu comptes, t'es avec ta calculatrice en train de calculer pour savoir si tu peux payer, ou de savoir si tu peux prendre un petit truc pour te faire plaisir ou pas. Et c'est pas agréable tout est compté... parce que on se prend la tête, il y a plus d'argent. Il y en a un qui veut sortir et l'autre qui dit non parce qu'on n'a pas l'argent. Donc ça c'est un truc à casser un couple. Et moi je suis très bien avec ma petite amie, j'ai pas envie de casser ça. Donc c'est un choix entre ce que j'aime et ce que je peux. Et malheureusement dans ce que j'aime il y a des choses que je ne peux pas faire.(...) Donc voilà je suis un carrefour, il faut que je fasse un choix. Et pour moi je pense que la formation ce serait plus avantageux. Même si la fac c'est super, franchement je suis content d'y avoir été. Malheureusement il y a des urgences, et c'est pas en étudiant, je pense pas que c'est en étant à la fac que je pourrais les régler tout de suite » (Homme, abandon fac langues) ; « *Oui c'est très chaud. Bah... De toute façon l'année prochaine je retourne chez mes parents. Parce que je vais à la mairie du grand Lu. Le truc c'est que de faire des allers-retours tous les jours au niveau essence, c'est pas possible. Donc du coup je m'arrange pour retourner chez mes parents l'année prochaine. Mais la cette année oui financièrement c'est chaud. Tous les mois c'est... je calcule tout. Même si j'ai des aides... Et on est obligé de crier de toute façon pour les avoir et d'appeler à chaque fois pour avoir des aides machin et tout (...) on ne peut pas être considéré comme boursier par son travail. Donc j'ai mon alternance, mon salaire, j'ai les APL le CIL qui me donnent 300 € tous les 3 mois (...) là je suis à 540 €, après j'ai 240 € d'APL tous les mois. Mais bon mon loyer à 380, après y'a Internet, le téléphone, mes courses, l'essence... Bon bah à la fin il reste plus grand-chose pour se faire plaisir ou un truc comme ça » (Femme, BTS en alternance).**

Ces jeunes que nous avons interrogés en entretiens donnent donc à voir un public qui, même s'il rencontre beaucoup de difficultés à valoriser son baccalauréat professionnel dans une formation supérieure, semble avoir les ressources sociales et psychologiques suffisantes pour en tirer un minimum de bénéfices. La satisfaction d'avoir réussi le bac, la réduction du parcours à trois ans qui leur a permis de tenter leur chance dans l'enseignement supérieur dans les mêmes délais que les autres bacheliers, leur confiance dans la valeur marchande de leur diplôme et dans l'avantage différentiel que leur confère selon eux une meilleure maîtrise des savoirs d'expérience en comparaison de leurs concurrents des bacs technologiques et généraux, le soutien de familles dont les moyens sont suffisants pour leur permettre de profiter assez librement de l'argent qu'ils peuvent gagner, tout cela constitue un ensemble de facteurs qui leur permet de s'installer dans une phase de transition au cours de laquelle ils tentent de saisir les opportunités qu'offrent à eux l'ensemble des configurations d'alternance formation/emploi possibles au-delà du bac. Ils réagissent essentiellement au coup par coup, sans véritable planification, restant en cela proche de ce que Palheta appelle une tactique, mais ils demeurent clairement inscrits dans une logique de progression et de disponibilité aux opportunités que se présentent. Au moment où nous les avons interrogés, leurs éventuels échecs ne semblent pas briser cette dynamique. En ce sens, ils ne sont pas différents de beaucoup d'étudiants issus des classes moyennes ou populaires favorisées, notamment ceux qui n'ont pas intégré de formation sélective et dont l'avenir demeure incertain et soumis à leur capacité à accumuler suffisamment de formations et d'expériences pour atteindre un statut socioprofessionnel satisfaisant.

Mais à l'évidence, ces bacheliers, nous l'avons dit, ne sont pas représentatifs de la totalité du public concerné. Nous avons souligné les indices qui montrent que nous plutôt avons affaire ici aux plus favorisés d'entre eux. Restent donc les autres, ceux notamment qui ne disposent pas des ressources sociales suffisantes pour assumer une phase de transition, et ceux qui ont échoué au baccalauréat. Même parmi ceux que nous avons interrogés, on repère aussi des indices de difficultés qui peuvent s'aggraver, notamment compte tenu de leur faible capacité d'anticipation à long terme et de leur forte dépendance à l'émergence d'opportunités liées au hasard de leurs trajectoires. Nous devons essayer ici d'en rendre compte, avant d'esquisser une interprétation théorique de notre travail.

3-3 L'inégale distribution des capacités d'anticipation

L'un des indices les plus flagrants des écarts repérables entre les différents publics de lycées professionnels que nous avons interrogés tient sans doute aux différences de capacité à se représenter et éventuellement à prévoir leur avenir, et plus précisément à formuler une anticipation de leur devenir en termes de projets.

Les sociologues distinguent en ce domaine la notion d'aspiration de celle de projet. On parle d'aspiration à l'ascension sociale pour exprimer la volonté d'une population, d'une famille ou d'un individu de tendre vers un niveau supérieur. Cependant, les aspirations bien que poursuivant un but réel ne sont pas toutes réalistes. Bourdieu (1974) oppose les « aspirations effectives » qui, parce « dotées d'une probabilité raisonnable d'être suivies d'effets » (p.9), oriente les pratiques, des « aspirations rêvées », « souhaits sans effet » ou même des projets ou projections conscientes qui sont avant tout des « désirs imaginaires ». Au contraire de l'aspiration, le projet est une intention qui prévoit des moyens à sa réalisation. Pour Pronovost (1996) le projet est « l'expression d'objectifs à atteindre par un ensemble de moyens spécifiques et selon un horizon temporel déterminé ; il suppose une représentation de chances raisonnables de réussite (un sentiment de maîtrise du temps), la présence de stratégies d'action à court et moyen terme, voire à long terme, ainsi qu'une perspective d'avenir » (p.59).

Nous retiendrons donc que l'aspiration est un souhait, un désir, plus ou moins ancré dans la réalité sociale, tandis que le projet est une forme rationnelle de planification qui vise à anticiper l'avenir probable. Si l'aspiration n'implique pas toujours une connaissance précise de l'environnement dans lequel on évolue, le projet le nécessite. On ne peut se projeter vers l'inconnu sans avoir d'éléments qui puissent constituer un ensemble de moyens au service de l'objectif poursuivi. C'est là tout le paradoxe de l'orientation que la nécessité de détenir un « capital informationnel » (Careil, 2007) pour se projeter et de l'injonction à se projeter pour ceux qui n'en ont pas.

La majorité des élèves que nous avons interrogés, on l'a vu, semblent disposer des ressources suffisantes pour s'insérer dans une anticipation relativement rationnelle de leur avenir. Toutefois, pour la plupart d'entre eux, il est difficile de parler de projet au sens d'une planification rationnelle de l'avenir telle qu'on peut la rencontrer, par exemple, chez les bons élèves qui intègrent des filières prestigieuses de l'enseignement supérieur et élaborent parfois des plans de carrière qui débordent de la seule perspective des études. En fait, les élèves les plus capables d'anticipation que nous avons rencontrés sont de ce point de vue dans une sorte d'entre-deux. Ils se rapprochent de ceux que le sociologue Daniel Mercure (Mercure, 1995) a appelé dans sa typologie des rapports au temps les « étapistes » : l'« étapiste » se pourvoit en précautions qui lui permettront le moment venu de se prémunir face aux vicissitudes de la vie. Il détermine son avenir selon une évaluation précise de ses possibilités et construit une succession d'étapes qui l'y conduiront. Mais dans le cas des élèves que nous avons rencontrés, leur anticipation des étapes à venir demeure marquée par une forte incertitude liée à la médiocrité de leur capital informationnel. C'est ce que nous dit l'élève de BTS mécanique que nous avons déjà cité : « *Je sais qu'après on peut faire une licence pro ou une licence. Après... Après il y a les écoles, ou les*

écoles d'ingénieurs. Moi je sais vraiment pas. Donc autant y aller progressivement en faisant par exemple je sais pas, une licence et après si ça le fait toujours comme pour le bac ou le BTS ». Même prudence dans l'anticipation chez cette élève de mention complémentaire qui a préféré ce choix à l'entrée directe en BTS : « j'avais ma prof principale qui était aussi la prof principale de la mention complémentaire, donc on en avait parlé, on a eu une présentation. Et puis j'avais le choix entre le BTS, où j'étais prise aussi, et la mention. Et je voulais faire un an en fait pour pouvoir avoir plus confiance en moi, plus d'expérience professionnelle aussi. Et puis voilà, prendre le temps d'apprendre plus de choses et être plus mûre pour pouvoir après faire un BTS. ». En tout état de cause, on le voit, même si ces anticipations demeurent très prudentes et en quelques sortes bridées par un capital informationnel restreint, elles demeurent très réalistes. Il s'agit bien d'anticipations aussi rationnelles que possible de l'avenir qui s'appuient sur le succès au baccalauréat pour envisager de nouveaux succès à venir dans une progression réaliste.

Mais chez d'autres élèves, même lauréats du baccalauréat, la situation peut-être beaucoup plus instable. C'est notamment le cas de ceux qui ont intégré une filière professionnelle qui ne correspondait pas à leur désir, où qui s'est révélée trop décalée par rapport aux représentations qu'ils s'en étaient faite : « C'est comme j'ai dit aux entretiens que j'ai eu avec les mairies et tout ça, c'est vrai que à 15 ans je ne me sentais pas vraiment prête à travailler avec des enfants. Parce que il faut avoir un sacré caractère, il faut quand même... Parce que quand même à 15 ans, moi à 15 ans je m'en foutais un peu, c'est clair. Donc... Mais j'avais toujours cette voie. Et là, j'ai vu il y a 3, 4 mois une annonce pour un CAP petite enfance, après pour être ATSEM. Et puis je me dis que c'est toujours ce que j'ai voulu. Le fait que j'ai un bac, eh bien là je vais faire ma formation en un an au lieu de 2 ans. Donc même si j'ai eu un bac qui est hors sujet, ça me permet de faire des trucs plus courts et d'arriver à ce que je veux, donc c'est ça qu'est bien » (femme, abandon BTS) ; « (...) ce qui est sûr c'est que je ne ferai 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 nerf » (homme, bac pro hôtellerie) ; « je pars parce que la pression et puis, comme je disais tout à l'heure une ambiance où on parle pas... rien... ça me plaît pas. Et là, c'est ce qui se passe. On me parle pas de la journée, on nous dit rien, on m'explique rien. Et comme je ne viens pas d'un bac pro secrétariat... et bah moi il a fallu m'apprendre des choses. Alors qu'elle... C'était pas envisageable dans sa tête, donc c'est pour ça. Donc on a beaucoup de désaccords entre nous, donc c'est pour ça que je préfère partir. J'ai vu ma DRH hier je lui ai dit : « je vais prendre ma décision et puis c'est bon ». C'est pas... Voilà, on est là en alternance, c'est pour nous aider, c'est pas pour ... on doit nous transmettre quelque chose normalement, le tuteur doit nous transmettre quelque chose et là c'est pas le cas donc, je préfère arrêter c'est plus simple » (Femme, bac pro électronique, BTS assistante de gestion en alternance).

Les possibilités d'anticipation de l'avenir se réduisent alors considérablement, surtout si les capitaux culturel, informationnel et économique de la famille sont très limités. Les enseignants de la spécialité constituent souvent, on l'a vu, une source essentielle d'information et de motivation pour se projeter dans une progression d'études, mais hors du champ professionnel ils sont évidemment peu disponibles. On peut ainsi retrouver une forme de fatalisme populaire exprimé par des jeunes qui, pour reprendre la terminologie de la sociologie de la reproduction, ont « incorporé » le verdict scolaire de leur incompétence intellectuelle, et qui ne disposent pas des ressources suffisantes pour anticiper un autre avenir que celui qui leur semble assigné par leur situation sociale et familiale de départ : « À la base je devais m'arrêter au BEP et mon prof, il m'a poussé à aller jusqu'au bac et ça l'a fait, alors... J'ai pas spécialement d'ambition » (Bac pro peinture revêtement, en intérim chez Airbus) ; même résignation chez une jeune bachelière qui vient de perdre son père, qui abandonne le BTS cuisine dans lequel elle avait été admise, et qui parle de sa famille : « Ils sont pas bêtes (rires). Ils sont pas bêtes mais il n'y en a pas un qui a... il y en a plein qui ne sont même pas allés

jusqu'au bac. Ils ont un simple CAP ou d'autres un BEP. [...] Je crois que c'est un peu comme ça dans nos têtes : directement aller bosser».

D'autres ne doutent pas nécessairement de leur capacité à poursuivre des études, mais l'incertitude de l'avenir que suggère la situation économique actuelle semble les restreindre à s'en tenir à « l'espoir de maintenir ou de conserver ses actuelles conditions d'existence » (Mercure, 1996, p.67) : « *bah si l'entreprise de l'alternance me prend en CDI après eh bien je m'arrête là. Parce que je sais déjà que c'est difficile de trouver des entreprises déjà donc bah... Donc si on a l'occasion de trouver un boulot à la sortie du BTS il faut pas refuser quoi* » (homme, BTS maintenance) ; « *mon père m'a demandé d'aller chercher du travail. Après je sais pas, parce que je me dis que... Y'a beaucoup de gens qui nous disent après le bac « vous aurez rien, vous trouverez jamais rien. Le monde du travail est trop compliqué. Il faut continuer les études* ». Donc moi dans ma tête eh ben c'est dans cette logique là que je parlais, donc voilà. Mais sinon... Ah oui je vais chercher du travail, j'ai déjà un emploi étudiant » (femme, bac pro comptabilité). Pour ces jeunes, l'avenir est défini par un objectif professionnel précoce. On ne décèle pourtant dans leurs discours aucune planification. Au contraire, il s'agit de ne pas réorienter totalement leur existence. En cela, ils apparaissent « fatalistes » au mieux « prévoyants », ils cherchent une forme de conservation de l'*éthos* populaire qui valorise le travail. Leur prévoyance vise à les protéger de l'incertitude et à faire face aux nécessités de la vie quotidienne.

Toutefois, comme pour ceux qui s'inscrivent dans une anticipation plus dynamique de l'avenir, ils demeurent ouverts à la possibilité de saisir les opportunités si elles se présentent. Ce qui les différencie des bacheliers plus engagés dans une projection vers l'avenir, c'est clairement qu'ils sont moins bien dotés en capitaux sociaux et informationnels, ce qui les maintient dans une perspective de conservation visant à maintenir l'état de l'existence ou au mieux à se prémunir face à un avenir anxigène. Alors que ceux qui disposent de capitaux sociaux, informationnels et économiques plus élevés sont plus enclins à l'élaboration de projets à moyen et long terme. Ceux là aménagent leur avenir au gré des échecs et des réussites, les résultats faisant de l'incertitude un avenir sur lequel l'individu pense tout de même pouvoir influencer. Même si la planification n'est pas vraiment développée, l'étapisme dans lequel ils sont majoritairement investis traduit un effet des résultats scolaires au bac et de conditions d'existence assez stables pour se risquer à une aspiration effective.

Ce qui semble pouvoir être retenu de cette partie de notre recherche consacrée aux trajectoires post-baccalauréat des nouveaux titulaires du bac pro en trois ans, c'est d'abord l'efficacité symbolique de la réforme qui en réduisant le temps d'accès au bac a ouvert un peu plus largement l'accès aux formations technologiques supérieures. Si « le sentiment d'être sur la voie d'une exclusion professionnelle devient plus vif à mesure que les élèves anticipent de faibles chances de poursuite d'études » (Jellab, 2008, p.101) parce que les ouvriers et les employés sont aussi les plus touchés par le chômage, on constate à l'inverse que l'ambition croît à mesure que les élèves réussissent leur trajectoire dans l'enseignement professionnel. Ce n'est finalement pas le niveau d'acceptation de l'orientation qui définit la représentation de l'avenir, mais les moyens de l'aménager au gré des résultats.

Certes, la représentation que chacun se fait de l'avenir rejoint les nombreuses ségrégations qui opèrent au sein des trajectoires scolaires. La situation des lauréats du bac pro en trois ans demeure relativement précaire, leur réussite dans les formations supérieures fragiles, leur capacité à se projeter dans l'avenir fortement dépendante de leurs ressources familiales et sociales, leurs possibilités très fortement contraintes par l'état actuel du marché du travail.

Il n'en demeure pas moins que la réussite au bac maintient une potentialité d'inscription dans une poursuite d'études ou de formation et une trajectoire socio-professionnelle ascendante qui n'était au moment de leur entrée en bac pro quatre auparavant qu'une aspiration encore lointaine et souvent très vague. L'entrée dans un cursus rendu symboliquement égal aux autres baccalauréats, l'obtention du diplôme, l'accès à des formations technologiques post-bac, ont favorisé la

construction d'un projet (même à court terme) et son aménagement progressif. Leur cursus dans la filière professionnelle et leur succès au bac a initié un processus de transformation de leur rapport au savoir, à l'avenir, à leur place dans la société, même pour les plus fragiles d'entre eux. C'est un constat que nous allons intégrer dans la dernière partie, consacrée à l'interprétation théorique de nos travaux.

Reste la question de tous ceux qui soit ont échoué au baccalauréat, soit ont abandonné le cursus avant le diplôme. Nous ne les avons pas rencontrés, ni enquêtés pour ceux qui avaient renoncé dès la première ou seconde année. C'est un point aveugle de notre travail, et à l'évidence, à partir du moment où la croissance du nombre de bacheliers professionnels conduit plus de 75% d'une génération à être titulaire de ce diplôme si fortement symbolique dans la société française, la question se pose de savoir si l'envers du décor de la réforme du bac pro n'est pas une radicalisation des formes d'exclusion dont ceux qui échouent au bac vont désormais souffrir.

4 Pour une relecture des notions de relégation et d'orientation par défaut

Les résultats que nous venons d'exposer nous conduisent à penser que la réforme du baccalauréat professionnel en trois ans oblige à repenser les notions de relégation et d'orientation par défaut, dont nous avons présenté le sens dans la première partie de ce travail. Les LP sont désormais vécus par les jeunes et leurs familles comme symboliquement moins stigmatisant qu'auparavant, à la fois parce que la durée du bac pro est la même que les autres, mais aussi parce que la poursuite d'études post-baccalauréat apparaît plus accessible, et comme nous l'avons vu, qu'elle le devient effectivement pour une proportion plus importante des bacheliers professionnels.

Mais corrélativement, la réforme, en augmentant significativement le nombre de bacheliers dans chaque génération, accentue la marginalisation de ceux qui n'obtiennent pas le bac, et parce que la possibilité de poursuite d'études qu'offre le bac pro demeure sélective, difficile et souvent aléatoire, elle creuse aussi un second clivage entre ceux des bacheliers pro qui y accèdent et les autres. C'est donc autour de cette question des clivages internes au public des LP que nous allons d'abord développer notre réflexion. Nous essaierons ensuite d'élargir notre propos et d'examiner en quoi les résultats de notre recherche sont susceptibles de permettre un réexamen de certains paradigmes de la sociologie de l'éducation.

4-1 L'accentuation des clivages internes à la voie professionnelle

En raccourcissant le temps d'accès au baccalauréat, la réforme a réduit la dimension symboliquement stigmatisante de l'orientation en LP. L'ensemble des publics que nous avons enquêtés ou interrogés en ont témoigné. Elle a aussi permis à un plus grand nombre d'élèves de LP d'obtenir le baccalauréat, et ce faisant, a élargi la proportion de ceux d'entre eux qui sont susceptibles de construire des trajectoires de réussite dans des formations technologiques supérieures ou dans des formations post-baccalauréat, quelle qu'en soit la nature. Nous avons certes montré combien ces trajectoires post-baccalauréats demeurent aléatoires, fragiles, incertaines, soumises à de multiples aléas, mais il n'en demeure pas moins qu'elles apparaissent désormais comme un horizon possible dès l'entrée en seconde professionnelle, ce qui était beaucoup moins le cas avant la réforme. Ce qui apparaissait auparavant exceptionnellement accessible entre désormais dans le champ du possible, et l'orientation en LP apparaît donc moins systématiquement qu'avant prédictrice de l'enfermement dans une condition socio-professionnelle subalterne.

Mais simultanément, la réforme accentue les clivages qui discriminent les publics de lycées professionnels. Clivage entre spécialités désirées et choisies et spécialités subies ; clivages entre les élèves dont les familles disposent de

ressources informationnelles et économiques suffisantes pour leur laisser le temps de l'expérimentation et du choix, et ceux dont les familles n'en disposent pas ; clivages entre ceux qui ont les ressources psychologiques et physiques suffisantes pour s'adapter à la réalité des conditions de travail du métier auquel ils se préparent, et ceux qui ne les ont pas. Ces clivages existaient déjà, mais ils portaient moins à conséquence pour une raison directement liée à la réforme : la disparition du BEP en tant que diplôme de fin de cycle entraîne quasi mécaniquement sa forte dévalorisation symbolique, ainsi que, à l'exception de secteurs artisanaux très spécifiques qui resteront attachés au CAP, une très probable généralisation du bac pro en tant que diplôme de référence des qualifications d'ouvriers et d'employés qualifiés. Les publics de LP qui échouent au bac (actuellement environ 22 %) et ceux qui abandonnent en cours de formation (de l'ordre de 10 %) à chaque année de formation, si on suit les indications de sortie données par la DEPP (DEPP, 2013) sont donc soumis à un risque de précarité et d'exclusion plus élevé qu'auparavant. Ils risquent de constituer une minorité significative (entre le quart et le tiers des élèves de LP) dont le diplôme éventuel (BEP ou CAP) ou l'absence de diplôme sera devenu essentiellement un marqueur d'échec dans des générations très majoritairement bacheliers. Les données aujourd'hui disponibles indiquent déjà clairement un net différentiel au niveau de l'insertion professionnelle entre les jeunes titulaires d'un baccalauréat et les autres. Ainsi le taux de chômage des non diplômés est-il de 26 points plus élevé que celui des bacheliers, trois ans après la sortie du système éducatif (CEREQ, 2012). Il est donc très probable que, encore une fois à l'exception de quelques secteurs professionnels très particuliers qui demeurent attachés aux qualifications de niveau 5 (CAP ou BEP), ce différentiel soit inéluctablement aggravé par les conséquences de la réforme du bac pro en trois ans et les clivages qu'elle génère au sein du public des LP.

Parmi ces clivages, les plus immédiatement perceptibles sont ceux qui séparent les différentes spécialités. Notre enquête le montre à la fois dès l'entrée en formation, avec des différences de satisfaction et d'aspiration des élèves de seconde selon les spécialités, et ensuite en classes terminales, avec des différences assez nettes de nature des projets post-bac d'une spécialité à l'autre.

Dans l'analyse de la première enquête, effectuée à l'entrée en seconde, l'analyse statistique « toutes choses égales par ailleurs » avait en effet fait apparaître la spécialité comme une variable assez significativement corrélée au taux d'insatisfaction exprimé par les élèves. Les spécialités les moins demandées, dans lesquels les élèves arrivaient par défaut d'une autre spécialité qu'ils avaient demandée sans succès, étaient celles où le taux de satisfaction était le moins élevé. De la même manière, le taux de projets d'études post-bac exprimés par les élèves était assez nettement corrélé à leur taux de satisfaction, et donc à la spécialité. En outre, il est apparu à travers les entretiens que dans les spécialités peu demandées, ces projets étaient globalement beaucoup moins inscrits dans la continuité du champ professionnel que dans les autres. Autrement dit, certains indices indiquaient que les aspirations à la poursuite d'études étaient non seulement moins fréquentes, mais aussi plus imprécises et incertaines lorsque la spécialité était subie et non choisie.

Les témoignages des professeurs interrogés allaient clairement en ce sens. Un professeur de secrétariat, spécialité qui conserve un certain pouvoir d'attraction auprès des familles, se félicitait par exemple de la motivation de son public : « *Ce sont des élèves qui ont pratiquement tous mis en premier vœux le bac pro. (...) Parce que eux, cette classe là, ils ont pratiquement tous un projet professionnel* ». A l'opposé, dans la classe voisine de comptabilité, spécialité dans laquelle la plupart des élèves accède par défaut, il nous a été facile de percevoir lors de la distribution du questionnaire une ambiance dégradée, que confirmait les propos de l'enseignante interrogée l'année suivante : « *(...) on les sent capables, et ils nous donnent raison par leur attitude en entreprise, mais ils disent bien, ils ne voulaient pas faire compta mais ils sont restés en compta donc ils se cherchent, ils ne savent pas trop vers quoi ils vont. (...) ils ne savent pas ce qu'ils veulent faire comme métier, ils ne savent pas du tout. Par défaut, ils ont pris la comptabilité mais ils sont surpris de la rigueur qu'il peut y avoir en professionnel* ». Lors de la seconde enquête à la fin de l'année de première, c'est d'ailleurs

cette même classe de comptabilité qui avait enregistré 9 départs sur 24 élèves, alors que la classe de secrétariat voisine n'enregistrait que 3 départs sur le même nombre d'élèves.

Ces clivages se retrouvent logiquement au moment des demandes d'orientation post-baccalauréat. On a vu plus haut que, comme pour le taux de satisfaction à l'entrée en seconde, la spécialité est une variable discriminante au moment de la formulation des choix d'orientation post-baccalauréat (cf tableau p. 40) : les spécialités les moins recherchées (maintenance industrielle, usinage, chaudronnerie) sont celles où les demandes de poursuite d'études sont les plus faibles (48% contre une moyenne de 61%), alors que dans les spécialités tertiaires, spécialités recherchées, les demandes sont égales ou supérieures à la moyenne : 62% pour le tertiaire commercial, 75% pour le tertiaire administratif.

A partir de ce premier constat, il paraît logique de corréliser assez directement ces clivages entre les publics des différentes spécialités, exprimé ici en termes d'écart d'aspiration aux poursuites d'études, aux clivages sociaux. C'est ce que fait Palheta (2012), qui observe que les spécialités les moins choisies sont aussi celles où on trouve la plus grande proportion d'élèves d'origine sociale les plus populaires. Il constate en effet que pour les filles comme pour les garçons, les spécialités les moins demandées au moment de son enquête (service collectifs pour les filles, bâtiment et industrie pour les garçons) accueillent une plus grande proportion de jeunes de milieux modestes que les spécialités les plus demandées (service à la personne pour les filles, tertiaire commercial pour les garçons), qui attirent une plus grande proportion de jeunes issus des classes moyennes. « *Les soins aux personnes confirment leur capacité d'attraction auprès des jeunes issus des classes moyennes* » écrit-il à propos des filles en LP, tandis que « *les spécialités tertiaires attirent fortement les garçons des classes aisées et supérieures* », ce qui en ferait « *une filière refuge permettant d'échapper – au moins temporairement – au lot commun des métiers « masculins » d'exécution, c'est-à-dire ici des emplois imposant l'usage d'une force physique et/ou un travail dit manuel* ». Comme l'indique cette dernière citation, ces choix d'orientation sont directement corrélés à des aspirations différenciées d'insertion professionnelle ou de poursuite d'études.

Néanmoins Palheta ne réduit pas ces écarts entre spécialités aux seules origines sociales des élèves. Son analyse par régression logistique fait aussi apparaître d'autres variables déterminantes, indépendantes de l'origine sociale : le parcours scolaire antérieur de l'élève, la situation géographique de la famille et ce que Palheta appelle « *le rapport des parents aux études* »³⁹. Autrement dit, à milieu social égal, les choix d'orientation et les aspirations éventuelles aux études supérieures sont différenciés par les résultats scolaires antérieurs, le lieu d'habitation de la famille (urbain vs rural) et la valeur que les parents confèrent à la réussite scolaire. Or il faut rappeler que la recherche de Palheta portait sur des élèves de l'ancien cursus en quatre ans, lorsque à peine la moitié des élèves de LP étaient admis à poursuivre en baccalauréat professionnel. Autrement dit, même dans une configuration où les chances d'accéder au baccalauréat et plus encore de poursuivre une formation technologique supérieure étaient restreintes, il reconnaît que la compréhension des processus d'orientation ne pouvait se réduire à « *la position sociale de la famille et au passé scolaire de l'élève* », et il accorde aux « *acteurs de l'enseignement professionnel* » une « *autonomie* » à l'égard des logiques sociales et économiques dominantes. Il rejoint ainsi, certes du bout des lèvres, le travail de Jellab (2008), qui accorde beaucoup d'importance à la potentialité de remédiation de l'échec scolaire que permet l'institution, et notamment l'action pédagogique de ses enseignants. Mais Palheta pose ensuite que cette potentialité de remédiation n'est en définitive que « *du jeu dans le jeu scolaire* » qui permet une meilleure « *invisibilité* » de ce qui n'est en dernière analyse qu'une

39 Il parle également « d'habitus de fraction de classe » en tant que « rapport à l'institution scolaire, à ses valeurs et à ses verdicts ».

« *reproduction des rapports sociaux* », maintenant ainsi une analyse qui réduit *in fine* l'explication de toute trajectoire scolaire à la reproduction des inégalités sociales.

Or il nous paraît possible de discuter ce point de vue à partir de l'interprétation de nos résultats. Il nous semble que nous montrons en effet que si la réduction du cursus du bac pro à trois ans a bien accentué des clivages entre les publics de LP, notamment en fonction des spécialités, elle a aussi notablement transformé la manière dont les différentes variables explicatives de ces clivages interagissent. Comme nous l'avons montré précédemment, la croissance du nombre de bacheliers professionnels ne réduit certes pas l'influence des facteurs tels que l'origine sociale des familles et les ressources informationnelles et économiques dont elles disposent, les trajectoires scolaires antérieures des élèves, leur situation géographique ou la confiance que leurs parents accordent à différentes filières de formation ; en revanche, cette croissance des bacheliers pros, produite par le raccourcissement du cursus, ne peut pas se réduire à une illusion ou un leurre destiné à tromper les publics populaires et à les faire se fourvoyer dans des filières qui demeureraient des impasses sociales : elle change significativement les règles du jeu et transforme assez profondément l'espace institutionnel au sein duquel ces facteurs interagissent. La réforme ouvre un champ de possibles en termes de trajectoires scolaires et professionnelles qui diffère notablement de la configuration précédente. Elle révèle que la fonction de la filière professionnelle dans le système éducatif français paraît difficilement réductible au seul processus de relégation qui ne serait que la reproduction des rapports de domination et des inégalités sociales à l'œuvre dans la société.

C'est ce que nous allons essayer de montrer pour terminer ce rapport de recherche.

4.2 Les LP après la réforme : un nouvel espace d'interaction entre logique des institutions, autonomie des acteurs et déterminisme des structures sociales ?

Ce que notre recherche sur la réforme du bac pro en trois ans nous paraît permettre de montrer du point de vue de l'analyse sociologique, c'est donc que les trajectoires scolaires des élèves de LP ne peuvent pas se comprendre par le recours à une explication unilatérale, qu'il s'agisse de les réduire à la seule logique d'un processus de relégation au service de la préparation d'une main d'œuvre docile, ou au contraire à la logique d'une seconde chance offerte aux éclopés du collège unique. Nous pensons que ce que la réforme du bac pro en trois ans révèle plus clairement que la configuration précédente en quatre ans, c'est qu'il faut envisager ces trajectoires scolaires comme le produit d'une interaction permanente entre trois champs autonomes : celui d'une part de l'institution, de ses logiques internes et de l'offre de formation qu'elle constitue, celui d'autre part des structures socio-économiques en tant qu'elles déterminent les frontières d'un espace de choix et d'action propre à chaque catégorie ou groupe sociaux, et celui enfin des acteurs et de leur propre pouvoir de jugement, dont nous considérons qu'ils renvoient à des valeurs partagées, des représentations et des expériences individuelles ou collectives qui ne sont pas réductible au seul déterminisme des structures sociales et économiques.

Le premier champ à analyser est donc celui des décisions politiques et institutionnelles. Elles déterminent des règles du jeu qui sont susceptibles de modifier significativement le jeu social.

Ainsi, l'histoire du bac pro, depuis sa création jusqu'à la réforme de 2008 dont nous avons tenté d'analyser les conséquences, permet d'illustrer assez aisément la réalité de l'autonomie dont dispose le champ institutionnel. Prost (2004) a en effet clairement montré que si la création du bac pro en 1985 répondait à une demande émanant du champ économique, en l'occurrence de l'Union des Industries Mécaniques et Métallurgiques (UIMM) qui souhaitait un

nouveau diplôme de qualification ouvrière adapté à l'évolution de l'organisation du travail dans les grandes entreprises, la dénomination choisie relevait elle d'une pure logique interne à l'institution. La demande d'un diplôme supérieur au niveau 5 (BEP ou CAP) s'est en effet automatiquement traduite dans la logique de classification propre à l'Education Nationale en termes de diplôme de niveau 4, et donc au niveau du bac⁴⁰. Malgré l'opposition de l'UIMM, ont alors joué des dynamiques proprement internes à l'institution, c'est-à-dire d'une part des revendications catégorielles des proviseurs de lycées professionnels⁴¹, et d'autre part un souci d'effet d'annonce dans un contexte politique fragile pour le gouvernement de l'époque. C'est donc la dénomination de baccalauréat qui a été choisie. Le processus s'est ensuite poursuivi en fonction d'une dynamique propre aux logiques internes de l'institution: dès lors que ce nouveau diplôme était reconnu en tant que baccalauréat, le cadre législatif français lui accordait *de facto* le statut de premier diplôme universitaire, ouvrant légalement la porte de l'enseignement supérieur à ses titulaires. Les logiques institutionnelles prenaient donc le relais de la décision politique et entraînaient une évolution du cursus du bac pro indépendamment des logiques sociales ou économiques.

Le même processus lié à l'autonomie du champ politique et institutionnel se retrouve dans la réforme du bac pro en trois ans. Si la décision d'expérimenter ce nouveau cursus était la aussi liée à une demande initiale de l'UIMM en 2000, sa généralisation ne résulte en revanche que d'une volonté politique autonome, celle de Xavier Darcos. Ce dernier ne répondait alors à aucune demande des milieux économiques, mais semble avoir visé deux objectifs. Le premier était budgétaire et visait à l'économie d'une année de formation. Le second était politique et visait à une reconfiguration de l'ensemble du second degré, notamment en conduisant parallèlement une réforme des baccalauréats technologiques industriels qui semble viser à terme la dilution de ces filières dans l'enseignement général, et donc le transfert des formations industrielles à dimension professionnelle aux seuls LP. De la création du bac pro jusqu'à la réforme de 2008, on est donc bien en présence d'un enchaînement de décisions qui procèdent d'une volonté politique et de logiques institutionnelles qui ont leur propre autonomie et qui, en interaction avec des logiques économiques, construisent une configuration particulière du champ de l'enseignement professionnel, et même peut-être à terme, de l'ensemble du second degré.

Mais ces logiques institutionnelles ne peuvent évidemment s'incarner dans la réalité sociale que parce que des acteurs la mettent en œuvre. C'est le second champ, celui des acteurs sujets, dont nous volons montrer le degré d'autonomie.

Dans le cas de la réforme du bac pro, viennent au premier rang des acteurs les professeurs de lycées professionnels (PLP). La rapidité avec laquelle la réforme a été imposée à l'ensemble des établissements dès la rentrée 2009 a placé les PLP dans l'obligation de l'appliquer sans presque aucune préparation, d'autant que les corps d'inspection ont fait preuve eux-mêmes d'une certaine réticence à l'égard de cette réforme⁴². Nous avons montré dans un rapport précédent (Bernard, Delavaux et Troger, 2011) que les PLP, dont les organisations syndicales avaient pourtant majoritairement et vivement manifesté leur opposition à la réforme et malgré les considérables difficultés qu'ils ont eu à surmonter en raison de la précipitation de sa mise en œuvre, l'ont en définitive appliquée avec beaucoup de bonne volonté.

On peut évidemment renvoyer ici à la situation d'infériorité symbolique dans laquelle se trouve les LP au sein du système éducatif, infériorité qui renvoie elle-même à l'infériorité sociale des professions auxquelles ils préparent : les manifestations et les revendications que les syndicats de PLP organisent et expriment, comme cela a été le cas en 2008,

40 Même si subsistaient, et subsistent encore, dans quelques très rares spécialités des brevets professionnels classés au niveau 4.

41 En obtenant un baccalauréat, les proviseurs de LP (LEP à l'époque) pouvaient revendiquer l'égalité statutaire, donc de rémunération, avec leur collègues des lycées généraux et technologiques.

42 Un rapport de l'inspection de l'inspection générale de 2005 n'avait pas été assez circonspect à l'égard des expérimentations alors en cours des cursus de bac pro en trois ans.

n'ont jamais le même écho que celles des enseignants du primaire ou du secondaire général parce qu'elles ne concernent pas les familles des classes moyennes ou supérieures. Les PLP n'auraient donc pas eu vraiment d'autre choix que d'obéir à l'injonction ministérielle. Mais si cet argument a certainement une certaine validité, les entretiens que nous avons menés avec les PLP indiquent qu'il est largement insuffisant pour rendre compte de la réalité. Comme l'ont montré plusieurs travaux antérieurs (Jellab, 2008, Perez-Roux et Troger, 2011), les PLP partagent globalement des valeurs éducatives qui participent à la construction d'une assez forte identité professionnelle collective et que l'on a clairement retrouvées dans ces entretiens.

Ces valeurs s'organisent autour de deux pôles qui constituent une sorte d'éthique professionnelle implicite de cette catégorie d'enseignants : d'une part une forme de compassion pour leurs élèves souvent perçus comme victimes des injustices sociales et de la fragilité de leur environnement familial, et d'autre part la conviction d'être capable d'offrir à ces élèves un cadre pédagogique plus performant que celui du collège où ils ont précédemment échoué. *« La lutte contre l'échec scolaire prend d'emblée la forme d'un discours professoral résolument critique à l'égard du collège et des manières dont on a « traité les élèves arrivant en LP » »* écrit Jellab à propos des PLP.

Ainsi, même si on ne peut évidemment pas exclure un réflexe d'ordre corporatiste face à la diminution du nombre de classes et donc de postes d'enseignants, leur opposition à la réforme était essentiellement motivée par la crainte que la réduction du cursus à trois ans fragilise des publics majoritairement en difficulté scolaire et qu'ils se donnent pour mission d'aider à se reconstruire : *« (...) le problème c'est qu'on a plus de la moitié des élèves qui sont en difficulté au collège, en grande difficulté au collège, ils sont au fond de la classe depuis la 6ème, ils ont subi le collège et arrivé ici, ils ont besoin de réconfort, de retrouver leur marque. Avec le BEP, on avait un peu le temps de faire ça. Là avec le bac, j'ai pas le temps, faut que je rentre directement dans le vif du sujet. »* (professeur d'énergétique froid) ; *« On a des élèves qui sont en grande difficulté de compréhension et qui malheureusement vont vers un échec. Moi je souffre aussi de voir qu'ils vont vers l'échec. Là on en a deux en secrétariat qui sont en très grande difficulté, qui n'ont pas le profil bac pro, on l'a redit au conseil de classe, elles ont pas le profil bac pro, elles ont un profil BEP (professeur de secrétariat).*

Mais symétriquement à cette crainte de la fragilisation de leur public, les PLP voient aussi dans la réforme la possibilité de conduire plus d'élèves qu'avant au BTS, et donc d'accomplir plus complètement leur mission de remédiation à l'échec du collège : *« Je crois qu'au niveau des poursuites d'études pour ceux qui en ont les moyens, ça devient possible et non pas exceptionnel. Auparavant on pouvait dire que c'était possible mais c'était tout à fait exceptionnel, y'en avait un, deux grands maximum. Là ça va certainement devenir un petit peu plus possible au niveau du passage sur une formation après le bac. »* (professeur de mécanique moto). *« J'ai toujours poussé les élèves à aller plus loin tout le temps, tout le temps parce qu'un bac pro, c'est bien, on nous a toujours tenu le langage suivant "le bac pro c'est la vie active" et pour ma part, à mes élèves, je leur ai toujours dit "non, allez plus loin". Tout le temps, et je n'ai jamais refusé de remplir un dossier de prolongation d'études. Jamais. »* (professeur de comptabilité).

Comme leurs prédécesseurs des décennies 1950-1970 décrits par Lucie Tanguy (Tanguy, 1988), les PLP contemporains s'appuient un ensemble de valeurs partagées pour accomplir ce qui constitue pour eux le cœur de leur métier. Là où les professeurs des années pionnières transmettaient une culture de l'aristocratie ouvrière fondée à la fois sur la valeur morale et socialisatrice du travail et sur la force revendicatrice de la classe ouvrière, ceux d'aujourd'hui tentent de redonner aux jeunes des milieux populaires l'espoir d'un avenir qui ne soit pas enfermé dans le carcan de leur passé d'échec scolaire. Dans les deux cas, les PLP agissent bien en sujets sociaux dont les actes ne peuvent pas s'expliquer exclusivement par des déterminismes socio-économiques. Ils se comprennent aussi par l'adhésion à un système de valeurs qui leur permet d'orienter les effets de l'institution dans un sens qui ne se réduit ni à une à une simple exécution

des consignes politiques initiales, ni à une reproduction inconsciente des inégalités sociales de départ.

En d'autres termes, l'autonomie du champ institutionnel offre aux décisions politiques une marge de manœuvre, dans les limites qu'imposent ensuite les logiques internes de l'institution, et elle permet aux acteurs chargés de mettre ces politiques en œuvre d'en influencer plus ou moins les conditions d'application et le sens. Reste que les PLP ne sont pas les seuls acteurs susceptibles d'orienter les effets des décisions politiques et des logiques institutionnelles. C'est évidemment aussi le cas des élèves et de leurs familles.

En ce qui concerne ces derniers, nous avons montré que leurs décisions et leurs choix peuvent être comprise comme le produit d'une réflexion tactique, pour reprendre la terminologie de Palheta, qui s'appuie sur un système de représentations et de valeurs qui a sa propre autonomie et ne peut pas se comprendre exclusivement en termes de « culture de dominés ». Lorsque les élèves que nous avons interrogés se plaignent de leur difficulté à donner du sens aux savoirs scolaires les plus abstraits ou à supporter la contrainte physique et temporelle qu'impose l'école, ils rejoignent des critiques de la forme scolaire qui ont été formulées depuis longtemps et de façon tout à fait rationnelle et argumentée par des pédagogues, des psychologues ou des historiens⁴³. Les enquêtes sociologiques sur les jeunes ou les lycéens ont depuis longtemps montré que l'ennui et la passivité est une dimension majeure du vécu scolaire des jeunes français. En ce sens, nous l'avons déjà dit plus haut, la sociologie de la reproduction, au prétexte que l'enseignement général est le seul à ouvrir directement l'accès aux enseignements supérieures les plus prestigieux, naturalise une forme scolaire française dont les comparaisons internationales ont depuis longtemps montré la dimension particulièrement abstraite et académique. De même, l'affirmation par les élèves de LP de leur préférence pour les savoirs pratiques ou technologiques et les formations finalisées par un projet professionnel ne peut s'interpréter uniquement en termes « d'incorporation » des verdicts négatifs d'une école reproductrice que si on ignore l'analyse en termes de régime de convention. Si le LP peut être analysé comme une voie de relégation, ce n'est pas seulement parce qu'il ne conduit qu'aux emplois subalternes du marché du travail, c'est aussi parce que l'institution scolaire française, surtout à partir de la réforme du collège unique, n'a conservé comme voie d'excellence que les formations construites sur le principe de la convention académique. De nombreux pays d'économie de marché comparable à la France ont accordé aux formations technologiques et professionnelles une reconnaissance qui en fait une voie de réussite socioprofessionnelle comparable aux filières générales.

Ce que montre ainsi notre recherche, c'est que dès lors que l'institution entrouvre la porte d'une filière professionnelle susceptible de se prolonger vers des formations technologiques supérieures valorisées, des élèves d'origine sociale modeste et au passé scolaire médiocre sont capables de s'approprier cette opportunité pour valoriser leurs compétences et transformer progressivement leur aspirations initiales en projets d'études et de carrières professionnelles, et échapper dans une certaines mesures aux logiques de reproduction ou de relégation. C'est bien ce processus qu'illustrent ces élèves que nous avons déjà cités : *« alors j'avais ma prof principale qui était aussi la prof principale de la mention complémentaire, donc on en avait parlé, on a eu une présentation. Et puis j'avais le choix entre le BTS, où j'étais prise aussi, et la mention. Et je voulais faire un an en fait pour pouvoir avoir plus confiance en moi, plus d'expérience professionnelle aussi. Et puis voilà, prendre le temps d'apprendre plus de choses et être plus mûre pour pouvoir après faire un BTS »* (femme, formation complémentaire commerce) ; *« je m'étais quand même renseigné parce que je sais qu'il y a un autre BTS et j'étais allé voir comment ça se passait. J'étais allé aussi au CIO pour voir ce qu'ils proposaient. De toutes façons ils m'ont pas trop aidé non plus, ils m'ont sorti que 2 BTS, SIO et BTS IG à Washington. Et puis j'ai fait les portes ouvertes et je me suis dit que SIO c'était vraiment mieux »* (homme, BTS système

43 Les travaux d'historiens sur la scolarité dans les lycées et collèges du 19^{ème} siècle, pourtant exclusivement réservés aux enfants des milieux sociaux les plus favorisés, ont montré la fréquence des révoltes de ces élèves contre la contrainte que leur imposait la forme scolaire d'alors.

informatique). On voit bien ici comment l'ouverture institutionnelle que constitue le bac pro en trois ans a permis à ces élèves, qui l'une et l'autre réussissent dans leurs formations, d'une part de s'affirmer dans un choix professionnel, et d'autre part de formaliser progressivement, par la médiation des enseignants ou des professionnels qu'ils rencontrent au cours de leur cursus de bac pro, un projet à la fois ambitieux et réaliste. De la même manière, cet autre élève de bac pro commerce qui a depuis l'adolescence le projet de devenir moniteur de football, a-t-il utilisé en fait l'opportunité du bac pro en trois ans pour accéder en STAPS ; mais comme il s'est blessé au genou et n'est pas sûr d'être admis en seconde année de STAPS, il envisage comme solution alternative de reprendre éventuellement un BTS commercial et de rester dans le champ de la commercialisation des articles de sports. L'année économisée par la réforme lui donne une année supplémentaire pour envisager une reconversion.

Il reste enfin à rappeler aussi le poids des déterminismes sociaux et économiques et du rôle qu'ils jouent dans les choix des acteurs. Dans la plupart des exemples que nous avons choisis pour illustrer la part d'autonomie qui revient aux acteurs dans les décisions ou les choix qu'ils opèrent, il apparaît aussi que cette autonomie est nécessairement bornée par des contraintes économiques, informationnelles, culturelles, qui sont clairement le produit de la place que ces acteurs occupent dans la hiérarchie sociale. Ainsi, lorsque nous convoquons le système de valeurs qui est au fondement de l'identité professionnelle des PLP pour expliquer leur engagement dans l'application de la réforme, on ne peut pas pour autant faire abstraction d'un autre facteur explicatif qui relève de la situation de domination symbolique que subissent les LP dans le système éducatif et dans la société française. En effet, les manifestations et les revendications que les syndicats de PLP organisent et expriment, comme cela a été le cas en 2008, n'ont jamais le même écho que celles des enseignants du primaire ou du secondaire général parce qu'elles ne concernent pas les familles des classes moyennes ou supérieures. Les PLP n'auraient donc pas eu vraiment d'autre choix que d'obéir à l'injonction ministérielle parce que leur poids dans le rapport de force social est mineur, à l'inverse d'autres enseignants qui obtiennent plus facilement gain de cause. Comme le dit une des PLP que nous avons interrogé, « [...] *c'est vrai que cette réforme, sûrement que les formations professionnelles avaient besoin d'être mises à plat mais, disons que ça a été remis à plat, on n'en a pas vu la couleur. On l'a subie, on la met en place quand même, il faut bien.* » (professeur de peinture, application de revêtements, finition). On retrouve ici l'écho d'une forme de résignation populaire qui rappelle celle de certains des élèves que nous avons interrogés.

De la même manière, notre recherche montre aussi que les aspirations, les choix et les projets des élèves et de leurs familles sont contraints par les limites des capitaux culturels, sociaux et informationnels dont ils disposent en raison de leurs situations sociales de départ. Nous l'avons largement souligné, les élèves en réussite après le bac, où capables de mettre en œuvre des stratégies de reconversion pertinentes, ne sont pas les plus nombreux, et la majorité d'entre eux dispose de ressources familiales minimales, à la fois économiques et culturelles, qu'ils mobilisent pour construire leurs projets et réagir aux différentes épreuves⁴⁴ qu'ils ont à franchir. De même, il est clair que l'état du marché du travail constitue aussi un élément déterminant des trajectoires de ces élèves : lorsque nous avons évoqué plus haut la forte proportion de projets de poursuite d'études parmi les élèves titulaires du bac pro compatibilité, il faut aussi rappeler que dans cette spécialité, les débouchés professionnels au niveau du bac sont très réduits alors qu'ils sont réels au niveau du BTS, ce qui joue évidemment sur les projets de poursuites d'études.

Autrement dit, nous ne cherchons pas à occulter la réalité des déterminismes socio-économiques à l'œuvre dans les choix d'orientation et les trajectoires scolaires des élèves de LP, et plus généralement de l'ensemble des élèves et des

44 Nous utilisons ici le terme d'épreuve au sens où l'emploie Martuccelli (2006).

étudiants français. Ce que nous cherchons à montrer, c'est que l'effet de ces déterminismes ne se comprend qu'à condition de les saisir dans leur interaction avec, d'une part, les systèmes de valeurs que les acteurs mobilisent pour agir et qu'ils peuvent partager indépendamment des clivages sociaux ou économiques, et avec d'autre part les conditions spécifiques d'action que permet l'autonomie des institutions au sein desquelles les acteurs sociaux construisent leurs trajectoires. Ce n'est que dans cette interaction permanente entre acteurs, institutions et structures sociales que peuvent se comprendre les trajectoires de ces élèves que nous avons suivis pendant quatre ans, tant les trajectoires de réussite que les trajectoires d'échec ou de résignation. Nous n'avons donc pas une lecture angélique de la réforme du bac pro en trois ans. Mais nous pensons que du point de vue de l'analyse sociologique, elle offre l'opportunité de dépasser les notions de relégation ou d'orientation par défaut pour mieux appréhender l'interaction des logiques multiples à l'œuvre dans la construction des trajectoires scolaires et de mieux mesurer la marge de manœuvre réelle dont disposent à la fois les politiques, les enseignants, les familles et les jeunes dans ce jeu social complexe.

CONCLUSION

Au terme de ces quatre années pendant lesquelles nous avons tenté de saisir sur le vif les conséquences de la réforme du bac pro en trois ans, deux conclusions semblent s'imposer.

La première est que cette réforme a sensiblement transformé l'ensemble du processus de construction des trajectoires des élèves de LP. Les conditions d'orientation, les chances d'accès au bac et les possibilités d'études post-baccalauréat ne s'articulent plus de la même manière dès lors que le cursus est réduit à trois ans et que le BEP perd sa double fonction de filtre pour la poursuite d'études et d'insertion sur le marché du travail. Si les publics de LP demeurent majoritairement d'origine populaire, s'ils sont encore majoritairement en difficulté en enseignement général, ils accèdent désormais beaucoup plus nombreux au baccalauréat et aux études technologiques supérieures. Pour beaucoup d'entre eux il s'agit d'une évolution qui ne se traduit pas seulement en termes de probabilité d'accès à un diplôme de l'enseignement technologique supérieur. Il s'agit aussi du franchissement d'un palier, d'une réussite à une épreuve pour parler comme Martuccelli (2006), qui ouvre un nouveau champ de possibles en termes de projection dans l'avenir. En d'autres termes, les jeunes qui réussissent le bac pro et expérimentent une formation technologique supérieure, même si cette expérimentation est souvent difficile, sont désormais en mesure d'obtenir une meilleure reconnaissance de leur parcours et de leurs compétences. Leur réussite au bac valorise et légitime leur appétence pour les savoirs techniques et expérientiels, qu'ils peuvent réinvestir dans les formations technologiques supérieures, particulièrement dans le cadre de l'alternance. Il s'agit donc d'une réforme qui est peut-être en train d'initier un processus de transformation du rapport de la société française à l'enseignement professionnel. L'ouverture d'une possibilité significative d'accès aux études technologiques supérieures par un enseignement qui propose une forme de rapport au savoir alternative à la forme académique traditionnellement dominante dans le système éducatif français peut annoncer le renforcement de ce que l'on appelle la convention professionnelle (Verdier, 2001).

Mais la seconde conclusion est que corrélativement à ce processus de réhabilitation de la voie professionnelle, un processus symétrique d'aggravation de la marginalisation des publics qui échouent au bac, semble aussi à l'œuvre. Or il s'agit probablement de 25% et 30% des élèves qui entrent en seconde bac pro, soit une proportion très significative de ces publics. Leur échec devient avec la réforme plus grave qu'auparavant parce que le BEP, en devenant un diplôme délivré par certification en cours de formation après moins de deux ans d'enseignement, est en passe de perdre sa valeur d'insertion sur le marché du travail, d'autant que très peu d'élèves s'arrêtent à ce stade du cursus. La réforme entraîne de ce point de vue une reconfiguration probable des conditions de l'insertion professionnelle des élèves de LP : à l'exception de certains secteurs professionnels spécifiques qui accordent encore une forte reconnaissance au CAP, on peut supposer que le bac pro va devenir le diplôme de référence de la qualification des employés et des ouvriers, à la place du BEP. Les conditions d'insertion de ceux qui n'auront ni le bac pro, ni un CAP reconnu par un secteur professionnel, risquent donc de devenir encore plus aléatoires qu'auparavant, et le risque de précarité sociale plus grand. Ainsi, du point de vue de la notion de relégation, dont on a vu au début de ce travail qu'elle était au cœur des analyses sociologiques sur l'enseignement professionnel, la réforme du bac pro en trois ans a des conséquences contradictoires. Pour une fraction importante du public des LP, sans doute majoritaire, cette notion doit être fortement réinterrogée : nous avons montré que du choix assumé du LP en sortie de collège jusqu'à l'intégration dans une formation technologique supérieure, notamment en alternance, la filière professionnelle constitue désormais une possibilité de construction progressive de trajectoires de réussite. Il devient alors difficile de parler de relégation. La filière professionnelle devient un espace institutionnel qui permet l'expression de logiques d'acteurs rationnelles, dans les limites du capital informationnel dont ces acteurs disposent. Mais pour une autre partie du public des LP, ceux qui

abandonnent en cours de formation, qui échouent au bac, où même qui n'arrivent pas après le bac à construire un itinéraire de formation et d'insertion satisfaisant, la logique de relégation est toujours à l'œuvre, et de manière sans doute plus stigmatisante qu'auparavant. Pour eux, la filière professionnelle ne permet pas de construire des compétences spécifiques susceptibles d'être investies dans un parcours de formation ultérieur ou dans un emploi correspondant à la formation suivie.

Les publics de LP risquent donc d'être désormais clivés plus radicalement entre ceux pour qui, d'une part, le LP sera le moyen de construire un parcours de réussite tout en échappant à la domination de la culture scolaire académique qu'ils avaient échoué à acquérir, et ceux, d'autre part, pour qui au contraire le parcours en LP ne va que confirmer le verdict d'échec prononcé par le collège. Or pour ces derniers, il est clair que les facteurs socio-économiques mis en avant par la sociologie de la reproduction demeurent déterminants. Nous avons en effet montré que ce sont les publics les plus démunis économiquement et socialement qui sont le plus exposés à l'échec dans le nouveau cursus en trois des baccalauréats professionnels. Tout se passe comme si la notion de « démocratisation ségrégative » formulée par Merle (2002) pour rendre compte du maintien des discriminations sociales dans le processus de croissance de la scolarisation post-obligatoire pouvait désormais s'appliquer au sein même du LP. La réforme du bac pro en trois ans augmente objectivement les chances des jeunes d'origine populaire d'accéder aux formations technologiques supérieures, mais ce sont les mieux dotés en capital économique, social et informationnel qui ont le plus de chance de profiter de cette opportunité. Comme les autres filières du système éducatif, le LP deviendrait un espace socialement clivé et inégalitaire.

C'est pourquoi il nous semble possible de nous éloigner brièvement dans ces dernières lignes de la démarche du chercheur pour émettre quelques remarques de nature prospective. Trois points nous paraissent de ce point de vue susceptibles d'être soulignés à la fin de ce travail.

Le premier est qu'une possibilité de réduire l'échec des élèves les plus fragiles au LP réside probablement dans la modularisation des parcours. La délivrance du bac pro se faisant déjà en partie par unités capitalisables, il paraît envisageable de rendre les parcours du bac pro plus flexibles pour laisser le temps aux élèves qui en ont besoin d'une année, ou pourquoi pas d'un semestre supplémentaire de formation. Les enseignants que nous avons interrogés soulignent tous cette hétérogénéité des besoins de leurs élèves. Ils regrettent d'avoir à imposer aux plus fragiles un rythme trop contraignant, alors qu'ils sont satisfaits de pouvoir conduire plus facilement les meilleurs vers le BTS.

Le second point est en quelque sorte symétrique du premier après le baccalauréat. Nous avons montré combien le passage dans une formation technologique supérieure est délicat pour beaucoup de lauréats du bac pro. Nous avons aussi souligné à plusieurs reprises l'exemple de cette jeune bachelière qui a préféré passer par une mention complémentaire en alternance avant de se risquer en BTS. Les expériences de remise à niveau ou de classes de BTS spécifiques pour les élèves de bac pro existent déjà. Il semblerait judicieux de réfléchir aux conditions de généralisation de telles initiatives pour permettre à des jeunes remotivés par leur succès au bac pro de s'inscrire dans un nouveau projet de formation réalisable.

Le dernier point concerne enfin le travail des enseignants. Pour des raisons de clarté du propos dans ce dernier rapport nous n'avons pas insisté sur cet aspect de notre travail. Mais dans le rapport précédent (Bernard, Delavaux, Troger, 2011), nous avons mis en évidence la surcharge de travail que la réforme avait entraînée pour les PLP : gestion plus difficile des stages en entreprises avec des élèves plus jeunes, mise en œuvre d'un suivi individualisé des élèves sans moyen supplémentaire, organisation de la certification intermédiaire en parallèle du cursus de la classe de première. Il semble donc que cette réforme devrait être l'occasion de repenser les obligations de services des enseignants de LP en tenant compte de la diversité des charges de travail qui pèse sur eux et en cessant de minorer la rémunération des tâches

qui ne sont pas effectuées en classe et devant élèves. La logique qui consiste à considérer que le travail enseignant se réduit à la préparation des cours, à leur réalisation et à l'évaluation des élèves est aujourd'hui à l'évidence obsolète dans les LP. Les PLP enseignent, mais ils accompagnent aussi leurs élèves dans la découverte d'un univers professionnel, ils assurent une évaluation continue de leur travail, ils leur délivrent un diplôme et ils tentent de répondre à l'hétérogénéité de leurs besoins. Une telle accumulation de tâches ne relève plus de la seule mesure comptable des cours effectués. Espérons donc, pour conclure, que notre travail puisse contribuer à faire mieux reconnaître l'effort quotidien qu'accomplissent ces enseignants pour aider leurs élèves à retrouver le chemin de la réussite.

BIBLIOGRAPHIE

- Agulhon, C., Ropé, F. & Tanguy, L. (1984). L'enseignement du français au LEP, miroir d'une perte d'identité. *Etudes de linguistique appliquée*, 54, 39-68.
- Akerlof, G. & Kranton, R. (2002). Identity and Schooling: Lessons for the Economics of Education. *Journal of Economic Literature*, 40(4), 1167-1201.
- Alonzo, P. & Hugrée, C. (2010). *Sociologie des classes populaires*. Paris : Armand Colin.
- Baudelot, C. & Establet, C. (1972). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero.
- Beaud, S. (2002). *80 % au bac ... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- Becker, G. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bernard, P.-Y. (2009). *La politique de traitement du décrochage scolaire. Le cas de la Mission générale d'insertion de l'Education nationale*. Thèse de doctorat, Université de Nantes.
- Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF.
- Bernard, P.-Y., Daverne, C., Delavaud, L. & Troger, V. (2010). *L'enseignement professionnel à l'épreuve du baccalauréat professionnel en trois ans* (rapport de recherche intermédiaire), CREN, MSH.
- Bernard, P.-Y., Daverne, C., Delavaud, L. & Troger, V. (2011). *L'enseignement professionnel à l'épreuve du baccalauréat professionnel en trois ans* (rapport de recherche pour le Centre Henri Aigueperse), CREN, MSH.
- Bernard, P.-Y., Delavaud, L. & Troger, V. (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.
- Bernard, P.-Y. & Troger, V. (2013). « 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*, 42(2), 273-297.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Bourdieu, P. (1974). Avenir de classe et causalité du probable. *Revue française de sociologie*, 15(1), 3-42
- Brucy, G. (1998). *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'Etat, l'école et les entreprises et la certification des compétences*. Paris : Belin.
- Brucy, G., (2002). « Heurts et malheurs des diplômés professionnels ». In Moreau, G. (dir.), *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*, Paris : La Dispute, pp. 65-78.
- Caillaud, P. (2001).
- Caillaud, P. (2002). « Le diplôme professionnel : quelle valeur juridique sur le marché du travail ? » In G. MOREAU (dir.), *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*, Paris : La Dispute, pp. 179-190.
- Caille, J.-P. (2007). Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés. *Education et Formation*, 74, 117-135.
- Careil, Y. (2007). *L'expérience des collégiens : ségrégations, médiations, tensions*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- CEREQ (2012). *Quand l'école est finie ... Premiers pas dans la vie active d'une génération. Enquête 2010*. Marseille : CEREQ.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Charlot, B. & Figeat, M. (1985). *Histoire de la formation des ouvriers*. Paris : Minerve.

- Delay, C. (2011). *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures de légitimités inégales*. Rennes : PUR.
- DEPP (2008). *Repères et références statistiques*. Paris : Direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective.
- DEPP (2012). *Repères et références statistiques*. Paris : Direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective.
- DEPP (2013). *Repères et références statistiques*. Paris : Direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective.
- Grignon, C. (1971). *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris : éditions de Minuit.
- Guibert, P. & Michaut, C. (2009). Les facteurs individuels et contextuels de la fraude aux examens universitaires. *Revue française de pédagogie*, 169(4), 43-52.
- Jellab, A. (2008). *Sociologie de l'enseignement professionnel*. Toulouse : Presse Universitaires du Mirail
- Lantheaume, F. (dir.) (2008). *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes. Tensions et ajustements dans le travail*. Lyon : INRP.
- Legoux, Y. (1972). *Du compagnon au technicien. L'Ecole Diderot et l'évolution des qualifications 1873-1972. Sociologie de l'enseignement technique français*. Paris : Technique et Vulgarisation.
- Lelièvre, C. (1990). *Histoire des institutions scolaires : 1789-1989*. Paris : Nathan.
- Lemaire, S. (2007). Le devenir des bacheliers professionnels. *Education et Formation*, 75, 127-137.
- Maillard, F. (2007). Vingt ans de politiques de diplômés : un mouvement constant de réforme. *Education et Formation*, 75, 27-36.
- Maillard, F. (dir.) (2008). *Des diplômés aux certifications professionnelles*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Maurice, M., Sellier, F. & Silvestre, J.-J. (1982). *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*. Paris : PUF.
- Mercure, D. (1995). *Les temporalités sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- Noiriel, G. (1986). *Les ouvriers dans la société française. XIXème-XXème siècles*. Paris : Le Seuil.
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : PUF.
- Pelpel, P. & Troger, V. (2001). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : L'Harmattan.
- Perez-Roux, T. & Troger, V. (2010). *Les enseignants débutants en lycées professionnels : épreuves identitaires*. Colloque AREF 2010, Genève (actes à paraître).
- Poulain, E. (2001). Le capital humain : d'une conception substantielle à un modèle représentationnel. *Revue économique*, 52(1), 91-116.
- Poullaouec, T. (2010). *Le diplôme arme des faibles*. Paris : La Dispute.
- Prost, A. (2002). « La création du baccalauréat professionnel. Histoire d'une décision. » In Moreau, G. (dir.), *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*, Paris : La Dispute, pp. 95-111.
- Prost, A. (2004). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, tome IV : l'Ecole et la famille dans une société en mutation. Depuis 1930*. Paris : Perrin.

- Pronovost, G. (1996). *Sociologie du temps*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Tanguy, L. (dir.) (1986). *L'introuvable relation formation-emploi. Un état des recherches en France*. Paris : La Documentation française.
- Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*. Paris : PUF.
- Troger, V. (1989.1). « Les centres d'apprentissage de 1940 à 1960, le temps des initiatives ». In *L'enseignement technique et professionnel repéré dans l'histoire (1830-1960)*, *Formation-Emploi*, n° spécial Juillet-Décembre, pp. 152 - 162.
- Troger, V. (1989.2). « Le bâtiment dans l'enseignement technique court, 1940-1960 ». In Crola, J.-F., & Guillerme, A., (dir.), *Histoire des métiers du bâtiment au XIXème et XXème siècle*, actes du séminaire de recherche à la fondation Royaumont, Ministère de l'équipement, du logement, du transport et de l'espace, pp.325 à 343.
- Troger, V. (2008). « Les enseignements techniques et professionnels. » In A.Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France
- Verdier, E. (2000). « Analyse sociétale et changement institutionnel : le cas de l'éducation et de la formation professionnelle initiale » in Tallard, M., Théret, B. & Uri, D. (dir.) *Innovations institutionnelles et territoires*, Paris : L'Harmattan, pp. 101-128
- Verdier, E. (2001). La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? *Formation Emploi*, 76, 11-34.
- Verdier, E. (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

Enquête 2012

Après le bac professionnel

Votre situation actuelle

1. Votre mois et année de naissance

2. Vous êtes

- un homme une femme

3. Indiquez en toutes lettres la spécialité du bac professionnel que vous préparez

4. Votre établissement

Votre projet post-baccalauréat

5. A la rentrée prochaine, si vous obtenez votre baccalauréat, vous souhaitez

- poursuivre vos études poursuivre votre formation en alternance (contrat d'apprentissage, contrat de professionnalisation)
 chercher un emploi à temps plein autre perspective

6. Si 'autre perspective', précisez :

Vos projets d'études post baccalauréat

Vous souhaitez poursuivre vos études après le baccalauréat

- | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 7. Parce que vous pensez ne pas trouver d'emploi avec votre bac pro | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Parce que vous souhaitez accéder à un niveau de qualification plus élevé que celui que vous donne le bac pro | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Parce que vous souhaitez changer d'orientation professionnelle | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Parce que vous aimez les études | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

11. Si vous souhaitez poursuivre des études, quel type de formation souhaitez-vous suivre (premier vœu)

- BTS ou BTSA DMA
 mention complémentaire ou autre formation en un an (FCIL, CS) école spécialisée
 IUT université
 autre

12. Si 'autre', précisez :

13. Indiquez en toutes lettres la spécialité de formation que vous souhaitez suivre l'an prochain en premier vœu (exemples : "développement et réalisation bois", "sommellerie", "psychologie")

14. Pour votre projet d'études, votre bac pro

- vous a donné un premier niveau de qualification que vous souhaitez améliorer en poursuivant vos études dans le même domaine vous a donné un niveau permettant de poursuivre des études dans un autre domaine que celui de votre bac pro
 ne vous sert pas dans votre projet

15. Pour suivre votre formation, vous envisagez de

- rester dans le département où vous résidez éventuellement déménager en dehors de votre département d'origine.

Après le bac professionnel

Vos projets de formation en alternance

Vous choisissez une formation par alternance

- | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 16. Parce que vous ne vous sentez pas à l'aise dans une formation à temps plein | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. Parce que vous appréciez plutôt la dimension pratique de la formation | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. Pour accéder plus rapidement à un emploi stable | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

19. Quel diplôme souhaitez-vous préparer en alternance ?

- BTS ou BTSA DMA
 mention complémentaire ou autre formation en un an autre

20. Si 'autre', précisez :

21. Indiquez en toutes lettres la spécialité de formation que vous souhaitez suivre en alternance.

22. Connaissez-vous déjà un employeur susceptible de vous embaucher en alternance ?

- oui non

23. Pour votre projet de formation en alternance, votre bac pro

- | | |
|--|--|
| <input type="radio"/> vous a donné un premier niveau de qualification que vous souhaitez améliorer en poursuivant votre formation dans le même domaine | <input type="radio"/> vous a donné un niveau permettant de poursuivre une formation dans un autre domaine que celui de votre bac pro |
| <input type="radio"/> ne vous sert pas dans votre projet | |

24. Pour suivre cette formation en alternance, vous envisagez de

- rester dans le département où vous résidez actuellement déménager hors de votre département d'origine

Votre projet de recherche d'emploi

Vous souhaitez occuper un emploi à la rentrée prochaine

- | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 25. Parce que vous en avez assez des études | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26. Parce que votre bac pro vous permet de trouver facilement du travail | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27. Parce que vous connaissez déjà un employeur susceptible de vous embaucher | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 28. Parce que vous souhaitez être autonome financièrement | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

29. Vous aller chercher un emploi

- en rapport avec votre spécialité de formation uniquement tout type d'emploi
 autre

30. Si 'autre', précisez :

31. Après une première expérience d'emploi, vous envisagez de reprendre vos études

- oui, certainement oui, peut-être
 non

32. Pour occuper un emploi dès la prochaine rentrée, pensez-vous que votre bac pro

- vous donne un niveau de qualification reconnu par les employeurs ne vous sert pas dans votre projet professionnel

Après le bac professionnel

33. Vous envisagez d'occuper un emploi

- uniquement dans votre département de résidence éventuellement hors de votre département de résidence

Votre parcours antérieur

34. Vous êtes actuellement en terminale bac pro

- à l'issue d'un parcours bac pro en trois ans directement après la troisième à l'issue d'un parcours bac pro trois ans après une réorientation
- à l'issue d'un parcours bac pro deux ans après un CAP à l'issue d'un parcours bac pro deux ans après un BEP
- entrée en cours de cursus BP3 grâce au parcours antérieur

35. Si 'autre parcours', précisez :

36. Avez-vous changé de spécialité au cours de votre parcours dans l'enseignement professionnel ?

- oui non

37. Avez-vous redoublé durant votre scolarité ?

- oui non

38. Si oui, quelle(s) classe(s)

- CP autres classes de primaire
- classes de collège classes de lycée

Vos caractéristiques personnelles

39. Votre lieu de naissance

40. Le lieu de naissance de votre père

41. Le lieu de naissance de votre mère

42. Que est le code postal de votre domicile ?

43. Quelle est la situation professionnelle de votre père

- en emploi au chômage
- au foyer retraité
- en invalidité ou longue maladie décédé
- autre

44. Quelle est la situation professionnelle de votre mère ?

- en emploi au chômage
- au foyer retraitée
- en invalidité ou longue maladie décédée
- autre

45. Quel est le métier de votre père (indiquez le dernier métier exercé s'il est au chômage, retraité, en invalidité ou décédé).

46. Quel est le métier de votre mère (indiquez le dernier métier exercé si elle est au chômage, retraitée, en invalidité ou décédée).

47. Vous habitez

- un appartement une maison

48. Vos parents sont

- propriétaires de leur logement locataires

Après le bac professionnel

49. Quel est le diplôme le plus élevé de votre père ?

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> aucun | <input type="radio"/> certificat d'études ou brevet des collèges |
| <input type="radio"/> CAP, BEP ou équivalent | <input type="radio"/> baccalauréat ou équivalent |
| <input type="radio"/> diplôme de l'enseignement supérieur | |

50. Quel est le diplôme le plus élevé de votre mère ?

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> aucun | <input type="radio"/> certificat d'études ou brevet des collèges |
| <input type="radio"/> CAP, BEP ou équivalent | <input type="radio"/> baccalauréat ou équivalent |
| <input type="radio"/> diplôme de l'enseignement supérieur | |

51. Nous souhaiterions vous contacter l'an prochain pour continuer notre enquête. Si vous en êtes d'accord, merci de nous indiquer une adresse mail,

52. ainsi qu'un numéro de portable où nous pourrions vous joindre.

53. version fermée de la variable alpha

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> COMMERCE | <input type="radio"/> SYSTEMES ELECTRONIQUES NUMERIQUES |
| <input type="radio"/> COMPTABILITE | <input type="radio"/> ESTHÉTIQUE COSMÉTIQUE PARFUMERIE |
| <input type="radio"/> SECRETARIAT | <input type="radio"/> ÉLECTROTECHNIQUE ÉNERGIE ÉQUIPEMENTS COMMUNICANTS |
| <input type="radio"/> MAINTENANCE DES EQUIPEMENTS INDUSTRIELS | <input type="radio"/> VENTE |
| <input type="radio"/> TECHNICIEN DE FABRICATION BOIS ET MATÉRIAUX ASSOCIÉS | <input type="radio"/> MAINTENANCE DE VÉHICULES AUTOMOBILES - OPTION MOTOCYCLES |
| <input type="radio"/> TECHNICIEN D'USINAGE | <input type="radio"/> COMMERCE 2 ANS |
| <input type="radio"/> MÉTIERS DE LA MODE ET INDUSTRIES CONNEXES - PRODUCTIQUE | <input type="radio"/> ACCUEIL - RELATION CLIENTS ET USAGERS |
| <input type="radio"/> RESTAURATION 2 ANS | <input type="radio"/> SECURITE-PREVENTION ACCUEIL - RELATION CLIENTS ET USAGERS 2 ANS |
| <input type="radio"/> RESTAURATION | <input type="radio"/> TECHNICIEN MENUISIER AGENCEUR |
| <input type="radio"/> ÉLECTROTECHNIQUE ÉNERGIE ÉQUIPEMENTS COMMUNICANTS 2 ANS | <input type="radio"/> AMENAGEMENT ET FINITION DU BATIMENT |
| <input type="radio"/> TRANSPORT | <input type="radio"/> OUVRAGE DU BATIMENT : METALLERIE |
| <input type="radio"/> TECHNICIEN EN CHAUDRONNERIE INDUSTRIELLE | <input type="radio"/> TECHNICIEN MAINTENANCE DES SYSTÈMES ÉNERGÉTIQUES ET CLIMATIQUES |
| <input type="radio"/> TECHNICIEN DU FROID ET DU CONDITIONNEMENT D'AIR | |

Après le bac professionnel

54. recodage des métiers père

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> OUVRIERS QUALIFIES | <input type="radio"/> EMPLOYES DE LA FONCTION PUBLIQUE |
| <input type="radio"/> TECHNICIENS | <input type="radio"/> CADRES D'ENTREPRISE |
| <input type="radio"/> CONTREMAITRES, AGENTS DE MAITRISE | <input type="radio"/> ARTISANS |
| <input type="radio"/> PROFESSIONS INTERMEDIAIRES ADMINISTRATIVES ET COMMERCIALES DES ENTREPRISES | <input type="radio"/> PROFESSIONS INTERMEDIAIRES DE L'ENSEIGNEMENT, DE LA SANTE, DE LA FONCTION PUBLIQUE ET ASSIMILES |
| <input type="radio"/> COMMERÇANTS ET ASSIMILES | <input type="radio"/> ANCIENS CADRES ET PROFESSIONS INTERMEDIAIRES |
| <input type="radio"/> AGRICULTEURS EXPLOITANTS | <input type="radio"/> ANCIENS EMPLOYES ET OUVRIERS |
| <input type="radio"/> CADRES DE LA FONCTION PUBLIQUE, PROFESSIONS INTELLECTUELLES ET ARTISTIQUES | <input type="radio"/> PROFESSIONS LIBERALES ET ASSIMILES |
| <input type="radio"/> CHEFS D'ENTREPRISE DE 10 SALARIES OU PLUS | <input type="radio"/> EMPLOYES DE COMMERCE |
| <input type="radio"/> OUVRIERS AGRICOLES | <input type="radio"/> PERSONNELS DES SERVICES DIRECTS AUX PARTICULIERS |
| <input type="radio"/> EMPLOYES ADMINISTRATIFS D'ENTREPRISE | <input type="radio"/> ARTSIANS |
| <input type="radio"/> CADRES D'ENTREPRISES | <input type="radio"/> ANCIENS AGRICULTEURS EXPLOITANTS |
| <input type="radio"/> INACTIFS DIVERS | <input type="radio"/> PROFESSIONS INTERMEDIAIRES DE L'ENSEIGNEMENT, DE LA SANTE, DE LA FONCTION PUBLIQUE ET ASSIMILES |
| <input type="radio"/> PROFESSIONS INTERMEDIAIRES DE L'ENSEIGNEMENT, DE LA SANTE, DE LA FONCTION PUBLIQUE ET ASSIMILES | <input type="radio"/> PROFESSIONS LIBERALES ET ASSIMILES |

55. Recodage des modalités de la question fermée 'CS 26 postes'

- | | |
|--|---------------------------------|
| <input type="radio"/> OUVRIERS | <input type="radio"/> EMPLOYES |
| <input type="radio"/> PROFESSIONS INTERMEDIAIRES | <input type="radio"/> CADRES |
| <input type="radio"/> INDEPENDANTS | <input type="radio"/> RETRAITES |

56. AGE

57. recodage de la variable ETABLISSEMENT en variable fermée

- | | |
|--|--|
| <input type="radio"/> FRANCOIS ARAGO | <input type="radio"/> GEORGE WASHINGTON |
| <input type="radio"/> LOUIS JACQUES GOUSSIER | <input type="radio"/> BROSSAUD-BLANCHO |
| <input type="radio"/> PABLO NERUDA | <input type="radio"/> JEAN JACQUES AUDUBON |
| <input type="radio"/> ETIENNE LENOIR | <input type="radio"/> ANDRE BOULLOCHE |
| <input type="radio"/> ALBERT CHASSAGNE | <input type="radio"/> IFOM |
| <input type="radio"/> LEONARD DE VINCI | <input type="radio"/> ??? |

58. redoublement en CP

- Oui Non

59. redoublement dans autres classes de primaire que CP

- Oui Non

60. redoublement en collège

- Oui Non

61. classes de lycée

- Oui Non

62. Fusion croisée des variables 'CP, autres classes de primaire' redoublement en primaire

- oui non

63. recodage des lieux de naissance ds pères

- | | |
|-----------------------------------|--|
| <input type="radio"/> FRANCE | <input type="radio"/> ETRANGER HORS UE |
| <input type="radio"/> ETRANGER UE | |

64. Recodage des modalités de la question fermée 'SPECIALITE REC'NB : autres services : esthétique ..., restauration, sécurité-prévention, transport ; autres mé

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> TERTIAIRE COMMERCIAL | <input type="radio"/> AUTRES METIERS INDUSTRIELS |
| <input type="radio"/> TERTIAIRE ADMINISTRATIF | <input type="radio"/> AUTRES SERVICES |
| <input type="radio"/> MAINTENANCE, USINAGE ET CHAUDRONNERIE | <input type="radio"/> ENERGIE ET BATIMENT |

Après le bac professionnel

65. autres parcours en variable fermée

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> BAC STG+ PREPA ESTHETIQUE | <input type="checkbox"/> 1 AN DE BEP PATISSERIE AVANT CE BAC PRO 3 ANS |
| <input type="checkbox"/> 2 ANS DE CAP + 2 ANS DE BAC PRO 3 ANS | <input type="checkbox"/> 2EME ANNEE DU BAC PRO 3 ANS INTEGREE APRES UN BEP |
| <input type="checkbox"/> A L'ISSUE D'UN BAC PRO 3 ANS APRES UNE ANNEE DE BEP | <input type="checkbox"/> A L'ISSUE D'UN PARCOURS BAC PRO 3 ANS APRES UNE SECONDE PROFESSIONNELLE |
| <input type="checkbox"/> A L'ISSUE D'UNE SECONDE GENERALE, PUIS D'UN BEP ET D'UN BAC PRO 2 ANS | <input type="checkbox"/> AUDIOVISUEL |
| <input type="checkbox"/> A VAIT DEJA COMMENCE UN BAC PRO 3 ANS | <input type="checkbox"/> BAC ES + CAP EN 1 ANS + BAC PRO 1 AN (CETTE ANNEE) |
| <input type="checkbox"/> BAC ES + CAP ESTHETIQUE EN 1 AN + BAC PRO ESTHETIQUE EN 1 AN (CETTE ANNEE) | <input type="checkbox"/> BAC ES + CLASSE PREPA AU BTS ESTHÉTIQUE COSMÉTIQUE PARFUMERIE + CAP ESTHÉTIQUE COSMÉTIQUE |
| <input type="checkbox"/> BAC ES + PREPA ESTHETIQUE | <input type="checkbox"/> BAC ES + PREPA ESTHETIQUE + CAP EN 1 AN + BAC PRO EN 1 AN (CETTE ANNEE) |
| <input type="checkbox"/> BAC PRO 3 ANS APRES 1 ANNEE DE CAP | <input type="checkbox"/> BAC PRO COMPTABILITE 3 ANS |
| <input type="checkbox"/> BAC S + PREPA ESTHETIQUE + BAC PRO EN 1 AN (CETTE ANNEE) | <input type="checkbox"/> BAC S NON OBTENU |
| <input type="checkbox"/> BAC STG+ BAC PRO 1 AN (CETTE ANNEE) | <input type="checkbox"/> BEP CONDUITE ET SERVICE TRANSPORT ROUTIER |
| <input type="checkbox"/> BEP SANITAIRE ET SOCIAL + 1ERE ST2S + BAC PRO 3 ANS SECURITE-PREVENTION | <input type="checkbox"/> BEP VAM + BAC PRO COMMERCE + CAP ESTHETIQUE EN 1 AN |
| <input type="checkbox"/> BUT : CREATION D'ENTREPRISE | <input type="checkbox"/> PREPA 1 AN |
| <input type="checkbox"/> SECONDE GENERALE + 1ERE STIGE + 1ERE BAC PRO + TERMINALE BAC PRO | <input type="checkbox"/> SECONDE GENERALE + 2 ANS DE BAC PRO |
| <input type="checkbox"/> SECONDE GENERALE + BAC PRO EN 2ANS | |

66. Numéro de l'observation

Enquête 2013

Après le bac professionnel

Avant de commencer, merci de bien vouloir confirmer

1. votre numéro d'identifiant

2. Votre mois et votre année de naissance (mm/aaaa) :

Votre baccalauréat

3. Avez-vous obtenu votre baccalauréat ?

- oui non

4. Vous avez obtenu votre baccalauréat :

- au rattrapage sans mention
 avec mention assez bien avec mention bien
 avec mention très bien

5. vous n'avez pas obtenu votre baccalauréat parce que :

- vous avez arrêté avant les épreuves vous ne vous êtes pas présenté à certaines épreuves
 vos résultats au bac étaient insuffisants

Depuis votre baccalauréat

6. Avez-vous travaillé depuis la fin de votre baccalauréat (hors stages et alternance) ?

- oui non

7. Combien de mois avez-vous travaillé depuis votre baccalauréat ?

- 1 mois ou moins 2 mois
 3 mois 4 mois
 5 mois 6 mois
 7 mois et plus

8. Votre emploi était-il en lien avec votre spécialité ?

- oui non

Votre situation actuelle

9. Aujourd'hui, vous êtes :

- en cours d'emploi sans emploi
 en cours de formation

10. Quel type de formation est-ce ?

- Bac pro BTS ou BTSA
 DMA mention complémentaire ou autre formation en un an (FCIL, CS)
 école spécialisée IUT
 université autre

12. Cette formation se déroule :

- en alternance (contrat d'apprentissage, contrat de professionnalisation) en continu avec stage(s)
 en continu sans stage

13. Cette formation est située :

- dans le département où vous résidiez durant votre Terminale en dehors du département où vous résidiez durant votre Terminale

11. Indiquez en toutes lettres l'intitulé de votre formation

Après le bac professionnel

14. Comment avez-vous eu connaissance de cette formation ?

- par le conseiller d'orientation par un de vos professeurs
 par vos parents ou un membre de votre famille par vos amis
 sur internet dans le cadre d'un forum autour de l'orientation
 la formation existe dans votre établissement autre

15. Si 'autre', précisez :

16. Comment avez-vous trouvé l'employeur pour votre alternance ?

- par le pôle emploi par un membre de votre famille ou un ami
 par un de vos professeurs par la mission locale
 sur candidature spontanée par les petites annonces
 autre

17. Si 'autre', précisez :

18. Cette formation correspond à ce vous envisagiez avant votre baccalauréat.

- Pas du tout d'accord Plutôt pas d'accord
 Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

19. Indiquez en clair le nom de l'employeur (entreprise, administration, association...)

20. Indiquez en clair l'intitulé de l'emploi que vous occupez

21. Depuis combien de temps occupez-vous votre emploi actuel ?

- 1 mois ou moins 2 mois
 3 mois 4 mois
 5 mois 6 mois
 7 mois et plus

22. Il s'agit d'un emploi en :

- CDD à temps plein CDD temps partiel
 CDI à temps plein CDI temps partiel

23. Votre lieu de travail actuel se trouve-t-il dans le département où vous résidiez durant votre terminale ?

- oui non

24. Votre emploi actuel est-il en lien avec votre spécialité ?

- oui non

25. Comment avez-vous trouvé cet emploi ?

- par le pôle emploi par une agence d'intérim
 par un membre de votre famille ou un ami par la mission locale
 sur candidature spontanée par les petites annonces
 autre

26. Si 'autre', précisez :

27. A la rentrée 2012, étiez-vous inscrit dans une formation ?

- oui non

28. Quel type ?

- BAc pro BTS ou BTSA
 DMA mention complémentaire ou autre formation en un an (FCIL, CS)
 école spécialisée IUT
 université autre

Après le bac professionnel

29. Si 'autre', précisez :

34. Êtes-vous inscrit dans une agence d'intérim ?

- oui non

30. Concernant cette formation :

- vous n'avez pas été sélectionné vous n'avez pas souhaité la commencer
- vous l'avez commencée mais avez arrêté

35. Avez-vous déjà eu des missions d'intérim ?

- oui non

31. Depuis combien de temps êtes-vous sans emploi ?

- 1 mois ou moins 2 mois
- 3 mois 4 mois
- 5 mois 6 mois
- 7 mois et plus

36. Combien d'emplois différents avez-vous occupé depuis votre baccalauréat ?

- aucun 1
- 2 3
- 4 ou plus

37. Aujourd'hui, vous êtes hébergé :

- chez vos parents chez un membre de votre famille
- en appartement en cité U
- en internat autre

32. Êtes-vous à la recherche d'un emploi ?

- oui non

38. Si 'autre', précisez :

33. Vous recherchez surtout un emploi :

- en rapport avec votre spécialité de formation uniquement et dans votre département de résidence
- en rapport avec votre spécialité de formation uniquement même hors de votre département de résidence
- tout type d'emploi mais dans votre département de résidence
- tout type d'emploi même hors de votre département de résidence

39. Diriez-vous de votre situation actuelle qu'elle est :

- pas du tout satisfaisante plutôt pas satisfaisante
- plutôt satisfaisante très satisfaisante

Vos projets pour septembre 2013

40. En septembre 2013, vous envisagez :

- de reprendre une formation de continuer votre formation actuelle
- d'avoir obtenu un emploi vous êtes déjà en CDI et cela ne vous concerne pas

43. Connaissez-vous déjà un employeur susceptible de vous embaucher en alternance ?

- oui non

41. Quelle formation envisagez-vous de reprendre ?

44. Pour suivre votre formation, vous envisagez de :

- rester dans le département où vous résidez éventuellement déménager en dehors de votre département d'origine.

42. S'agit-il d'une formation en alternance (contrat d'apprentissage, contrat de professionnalisation) ?

- oui non

Après le bac professionnel

45. Dans les cinq années à venir, quels sont pour vous les 3 projets les plus importants ? (hiérarchisez par ordre d'importance : 1 = plus important ; 3 = moins important)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> continuer vos études le plus longtemps possible | <input type="checkbox"/> fonder une famille |
| <input type="checkbox"/> avoir votre propre logement | <input type="checkbox"/> être embauché(e) en CDI |
| <input type="checkbox"/> créer votre propre entreprise | <input type="checkbox"/> acheter une maison ou un appartement |

46. Seriez-vous disponible pour prolonger l'enquête par une interview ?

- oui non

47. Dans ce cas, merci de bien vouloir laisser vos contacts

Mail :

48. Téléphone:

Bac Pro 2013 - Guide d'entretien

1° Actualité

Que faites-vous cette année ?
Comment cela se passe-t-il ?

| | | | |
|------------------|---------------------------------------|---|--|
| Actualité | En Formation | | |
| | En emploi | Satisfaction de la situation ; Connaissance, maîtrise du milieu Motivation, Intérêt de la situations; | |
| | Recherche emploi | Lien avec le passé , tactique Vs stratégie Différences projets antérieurs et actualité | Techniques recherche emploi, Capital social |
| | Conditions matérielles d'existence | Argent, décohabitation, autonomie | |
| | Jeunesse | sociabilité et culture juvénile | |

2° Perspectives (prospectives)

Quels ont vos projets à la rentrée ?
Comment imaginez-vous votre avenir dans 5 ans ?
Dans 10 ans ?

| | | | |
|--|-------------------------|--|---|
| Perspectives (prospectives) | Rentrée 2013 | Motivations; maîtrise du milieu envisagé changement de projet ; transformations dans le projet ; ambitions | |
| | Avenir à 5 ans ; 10 ans | | Représentations de l'avenir, projet de vie |

3° Retrospectif et réflexivité

Êtes-vous satisfait aujourd'hui de votre orientation en bac pro ?

| | | |
|--|--------------------|---|
| Retrospectif et réflexivité | Parcours antérieur | |
| | Bac Pro | Motivations des choix ; Intérêts Stratégie (tactique); ambitions |
| | Post-Bac | Place de la famille ; capital social |