



HAL
open science

Le raccourcissement des parcours de formation : le cas du bac professionnel en 3 ans

Carole Daverne

► **To cite this version:**

Carole Daverne. Le raccourcissement des parcours de formation : le cas du bac professionnel en 3 ans. Notes du CREN, 2011. hal-04690014

HAL Id: hal-04690014

<https://hal.science/hal-04690014v1>

Submitted on 6 Sep 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Le raccourcissement des parcours de formation : le cas du bac professionnel en 3 ans

Le baccalauréat professionnel (BP), mis en place en 1985, a marqué la volonté politique de redonner à la fois de la valeur à des filières souvent dévalorisées et de répondre à la demande des entreprises d'élever les niveaux de qualification de l'enseignement professionnel. Deux ans après un brevet d'études professionnelles (BEP), il est devenu progressivement un diplôme qui ouvre aux meilleurs élèves les portes de l'Université, des Instituts universitaires technologiques (IUT) et surtout des Sections de techniciens supérieurs (STS). La création du BP avait aussi pour objectif de désenclaver l'enseignement professionnel et de permettre aux jeunes de sortir de ce qui pouvait être considéré comme un ghetto, l'orientation en lycée professionnel (LP) étant souvent un choix par défaut.

Note synthétique du rapport de la recherche SUIVI ET ANALYSE D'EXPERIMENTATIONS DANS LES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES (dans le cadre de l'article 34 de la Loi d'orientation)

En 2001, une expérience est tentée : il s'agit de proposer des filières de baccalauréat professionnel en trois ans (BP3), directement après le collège. Les conditions d'ouverture des formations, les modalités de recrutement des candidats, l'adaptation des programmes, ou encore la définition des parcours de formation ont été très variables d'un établissement à l'autre (Prat, 2005). Menée dans quelques académies, cette expérimentation a eu peu d'échos et, à l'exception d'un rapport de l'Inspection générale centré sur les spécialités industrielles (Prat, 2005), n'a pas fait l'objet de recherches.

De ce fait, la participation à des réunions avec des enseignants et/ou les corps d'inspection, centrées sur les contextes locaux, nous a permis de mieux comprendre les logiques de cette réforme et de sa mise en œuvre :

- une logique budgétaire : la mise en place du BP3 permet l'économie d'un certain nombre de postes d'enseignants,
- une logique d'employabilité : le BEP, dans de nombreuses professions, n'assure plus un emploi (les recrutements se font au minimum au niveau baccalauréat),
- une logique institutionnelle : il semble cohérent d'aligner tous les baccalauréats sur un cursus de trois ans,
- une logique curriculaire : des redondances existent dans les programmes de BEP et BP, entraînant de la lassitude chez certains élèves et professeurs,

- une logique centrée sur l'intérêt des élèves : les titulaires d'un BEP rencontraient parfois des difficultés à se remobiliser deux ans pour préparer un BP ; pour certains, soucieux de sortir rapidement du système scolaire, gagner un an est important (y compris financièrement pour les familles).

La mise en place du BP3 a été décidée dans l'Académie de Nantes pour la rentrée 2007 ; elle a fait l'objet d'une grande attention - et mobilisation - de la part des personnels d'inspection, soucieux de reconstruire des progressions disciplinaires et transdisciplinaires qui permettent aux jeunes d'accéder au niveau baccalauréat en 3 ans et d'arriver à mettre en place des parcours relativement individualisés pour les élèves. Malgré la constitution de groupes de pilotage pour chacun des établissements volontaires, nous parlerions volontiers d'une certaine inquiétude sur la faisabilité rapide, mais pourtant nécessaire, de la reconstruction pédagogique et didactique du BP. Le pilotage s'est de plus construit dans un contexte politique flou : au moment de notre étude, les décisions de la généralisation ou non du BP3 - et la date éventuelle - se font attendre ; le diplôme du BEP reste une question brûlante ; des mouvements lycéens et réactions syndicales émergent...

Il est enfin important de souligner que la mise en place du BP3 dans l'Académie de Nantes est une expérimentation que l'on peut caractériser d'« encadrée » : la décision vient de l'Etat et sa mise en place est encadrée par les corps d'inspection. Toutefois, des marges de manœuvre sont possibles dans le cadre de la liberté pédagogique des enseignants.

Les questions qui se posent sont bien entendu multiples : quels sont réellement les objectifs et les enjeux du BP3 ? Pour qui ? Comment est-il mis en place (modes de management) ?... Nous en retiendrons ici trois : quel est le rôle des chefs d'établissement ? Comment les enseignants sont-ils mobilisés ? Comment les élèves s'emparent de ce nouveau dispositif ?

1. Enquêter en LP

Nous avons choisi de centrer notre attention sur deux établissements (LB et PN) qui ont mis en place le BP3 à la rentrée 2007 dans la spécialité « comptabilité » (Cf. Daverne & Gonnin-Bolo, 2008a). LB est un établissement situé en centre ville, dont l'histoire a marqué les débuts de la formation professionnelle à Nantes et en France. A l'inverse, PN est un établissement de banlieue récent. Ces deux LP, qui accueillent sensiblement le même nombre d'élèves (environ 300), préparent aux métiers tertiaires.

Dans chaque LP, nous avons d'abord réalisé la première année de notre recherche un entretien avec le chef d'établissement et l'équipe enseignante impliquée dans la mise en place du BP3. Puis, nous avons diffusé un questionnaire à la quasi totalité des élèves de BP3, afin d'identifier leurs caractéristiques sociologiques, leur trajectoire scolaire antérieure, leurs projets et attentes professionnels, leurs différentes activités extrascolaires et enfin la façon dont ils se perçoivent comme élève. Nous avons recueilli 29 questionnaires (sur 36 élèves inscrits), qui témoignent d'une configuration assez « classique » des élèves de LP, à savoir des jeunes plutôt en échec et souffrance scolaires, « *fâchés avec le système scolaire* » (proviseur LB), et d'origine sociale modeste, même si « *ce n'est pas un milieu social que l'on peut retrouver dans les autres secondes*¹ » (enseignant LB). A l'issue de la passation, nous avons eu un premier débat de groupe avec les élèves de chaque classe sur le BP3. En fin

¹ L'enseignant signifie ici qu'il s'agit d'un milieu social moins défavorisé que celui observé dans les classes de BEP.

d'année scolaire, nous avons effectué sept entretiens individuels avec des élèves volontaires au profil contrasté, afin d'approfondir les premiers résultats du questionnaire et de mettre en place un suivi de cohortes d'élèves sur trois ans.

Nous avons tenté de maintenir ce protocole d'enquête les années suivantes. Toutefois, nous nous sommes heurtée aux réticences d'un chef d'établissement et aux abandons en cours de formation de trois élèves. De ce fait, la deuxième année, nous avons recueilli l'ensemble des données souhaitées, à l'exception de deux entretiens d'élèves et des questionnaires au lycée PN. La dernière année, nous n'avons pu intervenir qu'au lycée PN.

Nous avons porté notre attention sur la spécialité « comptabilité » qui, rappelons-le, souffre d'une image sociale peu valorisante. En 1997, une étude du ministère avait classé les formations les plus demandées par les élèves orientés en LP : la spécialité « comptabilité » était alors très plébiscitée, ce qui n'est aujourd'hui plus le cas et pose la question du choix de cette spécialité pour l'expérimentation. Les seules données dont nous disposons sont le dynamisme du chef d'établissement à PN et sa recherche d'attractivité, la volonté de « sortir de la routine » d'une équipe enseignante particulièrement soudée à LB.

2. Le rôle du chef d'établissement : entre soutien et management

Si les proviseurs de LB et PN sont tous les deux favorables à la mise en place du BP3 - car ce dernier permet d'homogénéiser les temps de formation entre les baccalauréats professionnels, technologiques et généraux et évite aux élèves de perdre du temps / permet de gagner une année -, ils témoignent toutefois d'un engagement et d'un recrutement différents.

Arrivant dans l'établissement, le proviseur de LB évoque peu ses missions et la politique de l'établissement ; il se limite à mentionner son rôle d'encouragement et sa disponibilité vis-à-vis des enseignants. Face à un choix de son prédécesseur qui ne faisait pas l'unanimité, il souligne que la mise en place du BP3 est le fait d'une équipe soudée, habituée à travailler ensemble (c'est une « *bande de copains* »). Le proviseur de PN mène quant à lui une politique active en direction tout à la fois de la hiérarchie, des collègues et des lycées, des enseignants et des familles. La mise en place du BP3 constitue, selon lui, une opportunité à saisir pour assurer la pérennité de l'établissement par un recrutement, une image et un partenariat fort avec le monde professionnel. Véritable « chef d'entreprise », il se situe cependant dans une logique républicaine défendant l'intérêt de cette réforme pour tous : « *je veux que les élèves qui viennent en bac pro considèrent que c'est la voie de la réussite et pas une fatalité* ».

Concernant le recrutement, les élèves de PN sont d'abord entrés en BEP, puis une sélection des meilleurs a été opérée après les vacances de la Toussaint, tandis que les jeunes de LB ont immédiatement suivi un cycle BP3. Du fait de ces choix contrastés, le public en BP3 de PN, qui vient pour l'essentiel de seconde, a un niveau en enseignement général supérieur à celui de LB. Plus globalement, les sélections opérées dans les deux classes de BP3 modifient les caractéristiques des élèves par rapport à la composition de classes habituelles de BEP : les chefs d'établissement et les professeurs soulignent leur motivation, leurs capacités et - nous l'avons déjà souligné - leur milieu social moins défavorisé.

3. Des enseignants impliqués versus contrariés

Dans les deux établissements, un consensus existe sur le fait que le BEP n'a plus de valeur sur le marché du travail, mais un doute demeure sur la capacité du BP3 à offrir aux jeunes un véritable accès aux emplois : les enseignants craignent non seulement des effets pervers comme l'abaissement du niveau qui le rendrait moins attractif pour les entreprises, mais aussi une évolution de la demande de qualifications qui irait vers une recomposition des disciplines et des compétences acquises. Tous s'inquiètent de l'avenir des élèves en grande difficulté et s'interrogent sur la pertinence du raccourcissement de la durée de la formation car *« les élèves sont les mêmes, il ne faut pas rêver. Donc s'ils avaient besoin de quatre ans avant pour arriver au bac pro, pourquoi est-ce que là tout d'un coup, ils auraient besoin de trois ans, c'est aberrant »*.

Le mode d'investissement des enseignants présente toutefois des caractéristiques différentes dans les deux établissements. Dans un LP « marqué » par une culture de l'innovation et un cadre organisationnel qui se transforme en raison de l'arrivée d'un nouveau chef d'établissement, les enseignants de LB vivent l'expérimentation du BP3 de façon passionnelle et modifient progressivement leur travail en restant à l'écoute des résultats. Dans le cadre plus directif de PN, les enseignants, apparemment moins « fusionnels », cherchent la juste mesure entre des transformations nécessaires et un investissement qu'ils jugent inutile étant donnés les changements prévus.

Au-delà de leur mode d'investissement, le discours des enseignants glisse progressivement de la mobilisation vers l'insatisfaction. La première année, la mise en place du BP3 les encourage effectivement à être créatifs dans les cadres donnés, « à exercer autrement leur métier ». Leur travail est facilité par le contexte expérimental, puisque les effectifs sont peu nombreux, les élèves sélectionnés et les moyens horaires accrus. Leur enthousiasme se lit à travers ces deux citations : *« j'ai redécouvert ce que c'était des élèves qui comprennent vite »* et *« on fait tout ce qu'on s'était interdit de faire parce que le public était plus difficile »*. L'implication enseignante rejaillit alors sur les élèves, qui font l'objet d'une attention particulière et d'une aide permanente. La deuxième année de formation, un désenchantement transparait toutefois : confrontés à l'absentéisme et aux incivilités de certains élèves, les professeurs interrogés se sentent délaissés par les corps d'inspection, tentent de s'adapter aux nouvelles caractéristiques de leur public ou alors s'installent à nouveau dans un travail routinier. Certains déplorent aussi la déperdition engendrée par la réforme du BP3, les difficultés à trouver des stages, et témoignent d'une inquiétude quant à la réussite des jeunes au BP. L'année du baccalauréat, les enseignants réitèrent leur déception, notamment vis-à-vis des élèves qualifiés de *« démotivés »*, *« arrivés à saturation »*, *« fatigués »*, lassés des matières professionnelles (et tout particulièrement de la comptabilité), peu dynamiques... Ils regrettent de ne pas avoir *« réussi à (les) mettre au travail »* et déplorent l'existence de *« beaucoup de déchets, c'est-à-dire énormément d'abandons »*. Ils s'interrogent sur la pertinence d'une expérimentation qui ne dure qu'un an - *« c'est une manipulation »*, affirme une enseignante - et dont la généralisation peut effectivement paraître hâtive

Enfin, les enseignants notent initialement qu'une sorte de partenariat s'est établi entre les différents acteurs impliqués dans la réforme du BP - *« les élèves sont un petit peu comme nous, ils savent très bien qu'ils expérimentent quelque chose »*, *« ce sont des alliés »*, *« ils ont les mêmes angoisses que nous »* - et que les jeunes se repositionnent favorablement dans le

système éducatif. Toutefois, leur discours est là encore plus pessimiste au terme de notre suivi... à l'image de celui des élèves.

4 – Du côté des élèves : des illusions perdues ?

Le point commun aux élèves est que les choix d'orientation - ou plutôt ces demi-choix - sont en définitive plutôt dictés par une trajectoire scolaire chaotique que par un réel intérêt pour les contenus d'enseignement (Dubet, 1991), l'intérêt pour la comptabilité se construisant éventuellement au fil du temps. Les jeunes rencontrés considèrent aussi le BP3 comme une dernière chance, bien qu'ils demeurent sous l'emprise de préjugés contre l'école qui les a mis en situation d'échec et que le deuil de filières plus prestigieuses reste à faire.

Derrière ces similitudes, nos analyses montrent la diversité des élèves, des liens et des rapports qu'ils établissent avec la formation qui leur est offerte. Elles témoignent aussi de discours contrastés, allant de l'enchantement à la désillusion.

La première année de BP3, qui est vue comme une opportunité, les jeunes espèrent effectivement avant tout réussir et restent dans une logique assez individualiste, loin de l'esprit de groupe souligné par certains sociologues de la jeunesse (Rayou, Dubet...). Ils ont peut être le sentiment « d'appartenir à une élite », comme l'a souligné un jeune, et sont tiraillés entre une appartenance collective à une communauté (élèves de l'établissement, élèves de LP) parfois stigmatisante et une distanciation de cette communauté par le fait d'avoir été « choisis » pour cette expérimentation. Certains élèves que nous avons rencontrés semblent aussi transformés par le BP3,

- soit parce qu'ils découvrent leurs capacités scolaires à travers leurs premières expériences de réussite,
- soit parce qu'ils parviennent à donner du sens aux enseignements dispensés, à l'image de Florence : « *maintenant je me dis que la compta ça sert à tout* » et « *c'est soit le secrétariat qui nous rappelle la compta ou le français qui nous rappelle les maths* »,
- soit parce qu'ils se projettent dans un avenir à court terme rassurant et valorisant,
- soit enfin parce qu'ils se sentent reconnus par leurs pairs et leurs enseignants, tel que l'indique Mariane : « *Quand je vois ma prof de comptabilité, je suis en admiration devant elle par rapport à la manière dont elle se comporte avec nous* ». Ce phénomène a déjà été relevé dans de nombreux travaux sur les LP, mais nous semble accentué par cette classe particulière qui les « distinguent ».

Enseignants et élèves semblent enfin partie prenante de l'expérimentation, solidaires de sa réussite.

Au fil du temps, la désillusion est toutefois grande chez bon nombre d'élèves : « rattrapés » par les exigences scolaires, ils disent avoir de plus en plus de difficultés à suivre, se désintéressent des enseignements professionnels et se plaignent de l'accélération du rythme de la formation. Ils dessinent de plus des projets d'avenir éloignés du secteur tertiaire - « *La seule chose qu'on sait c'est que plus personne ne veut devenir comptable ce qui est aussi aberrant, à part peut-être Sylvie* » (Patrick) - et ne sentent plus l'engagement fort des enseignants auprès d'eux - « *il n'y a pas vraiment de programme : on est une classe expérimentale. Les profs vont donc un peu à tâtons (...) je pense qu'il y a un peu de lassitude de leurs côtés de devoir arrondir à chaque fois, de devoir modifier leur programme* » (Patrick). Enfin, parce qu'ils ne sont plus les seuls concernés par le BP3 depuis sa généralisation, ils redeviennent en quelque sorte des élèves ordinaires de LP.

Conclusion

Nos résultats révèlent que, dans un cadre expérimental, la mise en place du BP3 encourage initialement les enseignants à être créatifs dans les cadres donnés. Leur mobilisation rejaillit alors sur les élèves, qui font l'objet d'une attention particulière et d'une aide permanente. Ces jeunes, qui se sentent au centre d'un dispositif encore exceptionnel, se repositionnent favorablement dans le système éducatif.

Toutefois, au fil du temps, un désenchantement transparait. Confrontés à l'absentéisme et aux incivilités de certains élèves, les enseignants se sentent délaissés par les corps d'inspection, s'installent à nouveau dans un travail routinier et déplorent la déperdition engendrée par la réforme du BP3. Quant aux élèves, ils se répartissent finalement en trois groupes : les démissionnaires (qui sont soit réorientés, soit déscolarisés), les moyens (dont la réussite en BP3 demeure très incertaine) et enfin les motivés (qui semblent réellement tirer profit du BP3). Tous témoignent de la difficulté à suivre le rythme dense de la formation et à répondre aux exigences scolaires.

Nos résultats sont bien entendu à contextualiser : ils concernent le point de vue de chefs d'établissement, d'équipes enseignantes et d'élèves de deux LP de Loire-Atlantique, dans un contexte expérimental « flou », et se limitent à la spécialité « comptabilité ». Toutefois, ils suscitent de multiples questions, notamment sur la manière dont les différents acteurs vont s'emparer du BP3, généralisé depuis 2009.

Carole Daverne²

CREN, Université de Nantes

Bibliographie

CHARLOT, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris : Anthropos.

DAVERNE, C. & GONIN-BOLO, A. (2008). *Le raccourcissement des parcours de formation dans le cadre du baccalauréat professionnel en 3 ans*. Rapport intermédiaire CREN - INRP.

DAVERNE, C. & GONIN-BOLO, A. (2008). *La perception du changement par les élèves. Quelle prise en compte des élèves dans l'évaluation d'une expérimentation ?* Communication présentée au séminaire Les établissements scolaires en changement : éléments pour une évaluation, INRP Lyon / Rectorat de Nantes, Nantes, 25-26 mars 2008.

DUBET, F. (1991). *Les lycéens*, Paris : Seuil.

FIGEAT, M. (2005). *Le baccalauréat professionnel 20 ans après*, Paris : INRP.

JELLAB, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, Paris : PUF.

JELLAB, A. (2009). *L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

LANTHEAUME, F. (dir.). (2008). *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes*, INRP, Documents et travaux de recherche en éducation.

PRAT, D. (2005). *Préparation du baccalauréat professionnel en trois ans dans les spécialités industrielles – Bilan année scolaire 2004/2005*. Rapport d'observation n° 2005-102.

² Avec la complicité d'Annette Gonin-Bolo.