



UNIVERSITÉ DE LILLE

## APPEL À COMMUNICATIONS

Colloque pluridisciplinaire international  
17, 18 et 19 novembre 2015  
Université de Lille 3

**La voie professionnelle à l'épreuve du baccalauréat et de la hausse du  
niveau d'éducation : les trente ans du bac pro**  
*Politiques éducatives, normes scolaires et marché du travail*

En partenariat avec  
Le ministère de l'Éducation nationale  
Le Céreq  
L'Association française de sociologie  
(GT 46, RT 4, RT 5 « Classes, inégalités, fragmentations »)



Centre d'études  
et de recherches  
sur les qualifications — Céreq  
[www.cereq.fr](http://www.cereq.fr)

La France s'est engagée depuis les années 1980 dans une politique de hausse du niveau d'éducation successivement marquée par quelques objectifs clés : conduire « 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat en 2000 » mais également 100 % d'une génération au minimum au niveau du CAP ou du BEP (1989) ; mener 50 % d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur (2005) ; assurer un continuum de formation de « bac moins trois à bac plus trois » (2012). En rupture avec ceux qui, jusque dans les années 1960, « pensaient » la politique éducative en termes d'âge minimum de scolarité obligatoire, ces objectifs promeuvent des ambitions quantitatives de « diplômation » de la population à l'origine d'importantes transformations dans le système éducatif. Ils ont également produit des effets notables sur les modes d'insertion des sortants comme sur le fonctionnement du marché du travail, comme le montrent les travaux du Céreq. La détention d'un diplôme et l'obtention du baccalauréat sont ainsi devenues des normes sociales, pour les jeunes en formation d'abord, puis pour l'ensemble des actifs. Parallèlement, le décrochage scolaire et l'absence de titre ont

été désignés comme des « problèmes sociaux » par la puissance publique, les individus non pourvus d'un diplôme ou d'une autre certification étant désormais considérés *a priori* comme des « inemployables ». Accentués en France, où le diplôme joue depuis plusieurs années un rôle décisif dans l'accès à l'emploi et dans la stratification sociale, ces problèmes figurent au premier rang des préoccupations de l'Union européenne.

Cette politique très volontariste a fortement mis à contribution la voie professionnelle (*id est* l'enseignement professionnel et l'apprentissage), dont les diplômes et les *curricula* ont été plusieurs fois métamorphosés pour participer à l'effort d'éducation et de certification du plus grand nombre<sup>1</sup>. En 1985, le baccalauréat professionnel a ainsi été créé pour favoriser la réussite de l'objectif des « 80 % », tout en répondant à la volonté d'élever le niveau de qualification de la main d'œuvre. Sa première finalité était néanmoins de favoriser l'entrée immédiate dans la vie active, fonction qui a d'emblée suscité de vives critiques au nom de l'oxymore contenu dans son intitulé.

Faux bac, leurre, illusion...<sup>2</sup> le bac pro a souvent été analysé pour ce qu'il n'est pas. Il reste de ce fait un diplôme plutôt méconnu, d'abord marqué par son hétérodoxie en tant que baccalauréat et en tant que diplôme professionnel. La diversité de ses spécialités, aux flux très inégaux, participe de cette méconnaissance, également alimentée par le faible intérêt des chercheurs à l'égard de la voie professionnelle, souvent réduite à n'être qu'un segment « dominé » du système éducatif. Trente ans après avoir été institué, le bac pro occupe pourtant la deuxième place dans la trilogie des baccalauréats, en termes de candidats à l'examen. Sur les 678 000 candidats au baccalauréat de la session 2013, 3 sur 10 proviennent de la voie professionnelle et 2 sur 10 de la voie technologique<sup>3</sup>. Si cette « promotion » résulte en partie de l'affaiblissement de la voie technologique, dont les flux en formation baissent sensiblement<sup>4</sup>, elle provient surtout de la rénovation de la voie professionnelle, qui a consisté à supprimer le cursus de formation au BEP, à relancer une nouvelle fois le CAP et à changer le mode de préparation au bac pro. Comme les autres baccalauréats, le bac pro se prépare dorénavant en trois années à l'issue du collège et le ministère de l'Éducation nationale met clairement en avant sa fonction de poursuite d'études. Il est désormais mobilisé pour permettre à la France de mener 50 % d'une génération à la licence, sachant que c'est grâce à sa restructuration que l'objectif de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat a enfin pu être réalisé. Après avoir connu une certaine stagnation entre 1994 et 2009, autour de 63 %, la proportion de bacheliers dans une génération a en effet atteint 79 % en 2013, toutes voies de formation comprises<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Cf Brucy G., 1998, *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965)*, Paris, Belin ; Moreau G. (coord.), 2002, *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute ; Maillard F., 2013, « Les diplômes professionnels de l'Éducation nationale : entre professionnalisation et scolarisation ». *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n° 30, p. 35-52.

<sup>2</sup> Par exemple Beaud S., 1996, « Les bac pro, la désouvriérisation du lycée professionnel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 114, p 21-29 ; Beaud S. et Pialoux M., « Les bacs pros à l'université. Récits d'une impasse », 2001, *Revue française de pédagogie*, n° 136, p. 87-95 ; Eckert H. et Hillau B., 1993, « La diversification du niveau IV de formation, les paradoxes de la seconde chance », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°22, 2, p. 147-167 ; Eckert H., 1999, « L'émergence d'un ouvrier bachelier – Les « bac pro » entre déclassement et recomposition de la catégorie des ouvriers qualifiés », *Revue française de sociologie*, n° XL-2, p. 227-253 ; Figeat M., 1996, *Les baccalauréats professionnels : un espoir ou un leurre ?*, INRP.

<sup>3</sup> DEPP, *Note d'information* n° 06, mars 2014.

<sup>4</sup> Ibidem.

<sup>5</sup> DEPP, *Repères et références statistiques*, 2013.

Si la création de ce diplôme avait suscité l'attention, en raison de l'ambiguïté de sa position dans le système éducatif et sur le marché du travail, sa nouvelle organisation en trois ans a de nouveau braqué sur lui les projecteurs, pour des raisons à peu près similaires : une certaine inquiétude sociale, voire quelques crispations, face à son alignement sur les autres baccalauréats. La progression du bac pro dans l'espace des diplômes questionne de fait le statut et la définition du baccalauréat, qui a de moins en moins à voir avec ce qu'il était avant les deux explosions scolaires, tout comme les types de relations qui s'établissent entre enseignement secondaire et enseignement supérieur et entre formation professionnelle et emploi. Elle invite également à reposer la question des inégalités du système éducatif : entre les voies d'enseignement, les publics, les spécialités de formation, les diplômes... que la parité formelle entre les baccalauréats tend à masquer.

Une nouvelle architecture des diplômes désigne la voie professionnelle, dont la vocation à la poursuite d'études est de plus en plus affirmée. Bien que les gouvernements qui se succèdent fassent régulièrement appel à une meilleure intrication entre enseignement et formation en entreprise, et tiennent à développer l'apprentissage, la forme scolaire semble avoir pris une place croissante dans l'organisation des formations et dans les *curricula*<sup>6</sup>, afin de favoriser la poursuite d'études. Des passerelles ont par exemple été établies entre les cursus de CAP et de bac pro, pour faire en sorte que le CAP contribue plus directement à la hausse du niveau d'éducation, alors qu'il reste le seul diplôme de niveau V relevant de l'Éducation nationale et que c'est en tant que diplôme « de métier » qu'il a été relancé<sup>7</sup>. Si la scolarisation de cette voie d'enseignement est inscrite dans sa genèse, le cours qu'elle emprunte pose néanmoins question. Ces questions portent sur ses caractères distinctifs, ses *curricula* partagés entre différents enseignements et objectifs, son statut au sein du système éducatif, ses rapports avec le travail et l'emploi... et conduisent à interroger la politique éducative, les normes qu'elle édicte comme les effets qu'elle produit. De telles questions sont d'autant plus vives que tous les diplômes français sont désormais censés être « professionnels », y compris dans l'enseignement supérieur. Un double processus semble donc avoir lieu : alors que la légitimation de la voie professionnelle et du bac pro repose sur la banalisation, voire la suppression, de leurs spécificités, l'enseignement supérieur est quant à lui soumis à une recherche affirmée de plus grande proximité avec le système productif. La définition du terme « professionnel » apparaît par conséquent très élargie. De plus, bien que le modèle français des relations entre système éducatif et système productif apparaisse très adéquationniste, les évolutions de la voie professionnelle conduisent à interroger cette caractérisation. Il y a en effet un pas entre l'argumentaire des réformes et leur contenu effectif.

Organisé à l'occasion du trentenaire du bac pro, ce colloque pluridisciplinaire veut élargir le questionnement au-delà de ce diplôme et de la voie professionnelle, même s'ils en sont les éléments fondateurs. Il propose ainsi quatre axes thématiques :

1 - Le premier axe porte sur le bac pro, ses spécialités et ses *curricula*, ses publics d'élèves et d'apprentis, ses enseignants. Comme les autres diplômes de la voie professionnelle, le bac pro est un diplôme pluriel, qui comprend désormais une centaine de spécialités. Nombreuses, les inégalités entre ces spécialités tiennent au profil scolaire des jeunes qui y sont orientés, à leur genre, à leur origine sociale... mais aussi aux relations plus ou moins étroites qu'elles entretiennent avec leur cible professionnelle. Des spécialités de métier coexistent ainsi avec

---

<sup>6</sup> Gilles Moreau a ainsi mis en valeur l'évolution « scolaire » de l'apprentissage : « Apprentissage, une singulière métamorphose », *Formation-Emploi*, n° 101, p. 119-133.

<sup>7</sup> Cf Brucy G., Maillard F. et Moreau G., *Le CAP, un diplôme du peuple (1911-2011)*, Rennes, PUR.

des spécialités très transversales. Les possibilités de poursuite d'études qu'offrent les différents bacs pros contribuent également à les distinguer. L'origine professionnelle des enseignants et l'enseignement qu'ils assurent constituent de même des éléments de différenciation. Les contributions inscrites dans cet axe permettront d'affermir la connaissance de ce diplôme et de mieux en dessiner les contours. Des propositions pourraient également concerner d'autres diplômes professionnels du niveau IV, dépendant du ministère de l'Éducation nationale (tel le Brevet professionnel) comme d'autres ministères (ceux par exemple de l'Agriculture, des Affaires sociales et de la Santé, de Jeunesse et Sports... également très actifs en matière de réforme). Comparaisons et mises en perspective historique seraient utiles.

2 - Le deuxième axe s'intéresse à la position du bac pro dans la voie professionnelle, face aux autres diplômes professionnels (CAP, brevet professionnel), mais aussi dans l'espace éducatif, face au baccalauréat général, au baccalauréat technologique et aux diplômes de l'enseignement supérieur. Outre les concurrences possibles entre diplômes et entre modes de formation (apprentissage et lycée professionnel), cet axe interrogera plus largement l'organisation et la hiérarchie des filières d'enseignement, tout comme les liens entre second degré professionnel, voie technologique et enseignement supérieur. Des travaux portant sur la politique éducative, ses nombreuses réformes et leurs effets, et sur la manière dont elle envisage la socialisation juvénile, sont attendus. De même, il serait nécessaire d'analyser la manière dont ces réformes s'inscrivent dans le projet de « formation tout au long de la vie » et ce qu'elles produisent sur la formation et la certification des actifs.

Les contributions pourraient également rendre compte des orientations que promeuvent les organisations professionnelles qui siègent dans les commissions professionnelles consultatives. En outre, dès lors que la formation professionnelle relève des Régions et que les établissements de formation jouissent d'une autonomie de plus en plus grande, la dimension régionale et locale des politiques mises en œuvre devient centrale. Par exemple, quels sont les choix opérés par les Régions pour organiser la formation professionnelle des jeunes ? Comment se distribuent apprentissage et enseignement professionnel, sachant que l'apprentissage est fortement valorisé par la puissance publique, qui impose des objectifs chiffrés ? Quelles évolutions ont suivi les politiques régionales et quelles tendances se dessinent aujourd'hui ?

Des éclairages comparatistes seraient bienvenus, les recommandations européennes en matière d'éducation, de formation et de certification, étant souvent mobilisées pour justifier les réformes éducatives. À titre d'exemple, il pourrait être intéressant de réfléchir au rapport entre la création d'un bac pro en France et la naissance d'une maturité professionnelle en Suisse. Des contributions portant sur les initiatives prises par les différents pays de l'Union européenne pour élever le niveau d'éducation et de qualification de leur population et limiter le nombre des sortants sans certification permettraient d'alimenter à la fois la connaissance et des débats souvent très marqués par l'emprise nationale.

3 - Le troisième axe invite à reconsidérer les modalités de définition des formations et des diplômes à finalité « professionnelle ». Comment les acteurs qui participent à la (re)construction de cette définition théorique et pratique conçoivent-ils cette finalité et son contenu, qu'il s'agisse des responsables institutionnels, des partenaires sociaux, des syndicats enseignants ou des enseignants<sup>8</sup> eux-mêmes ? Comment les chefs d'établissement ont-ils ainsi répondu aux exigences de la dernière réforme, et comment les enseignants les ont-ils appliquées pour conduire au bac pro en trois ans des jeunes qu'ils y menaient auparavant en

---

<sup>8</sup> Ce vocable comprend ici les formateurs.

quatre ans ? Quelle est la place dévolue au BEP en tant que « diplôme intermédiaire » ? Comment s'articulent la fonction d'insertion du bac pro et sa vocation de poursuite d'études ? Si la possibilité de poursuivre des études a toujours été offerte aux bacheliers professionnels, elle était néanmoins déconseillée dans les premiers âges du bac pro, afin de ne pas « dénaturer » le diplôme. Aujourd'hui, elle est vivement encouragée, ce qui pose au passage quelques problèmes de *curriculum* et d'organisation des temps de formation (dont rend d'ailleurs compte le site du ministère de l'Éducation nationale, Eduscol, dans ses pages consacrées à la voie professionnelle). Comment les jeunes en formation, au moment de l'orientation, en cours de formation ou après, s'emparent-ils de ces définitions pour le moins labiles ? Quels en sont leurs modes d'appropriation ? Quelles « nouvelles » inégalités produit la transformation incessante des diplômes professionnels ? Peut-on identifier une « situation française » qui la distinguerait sur ces points de celle d'autres pays ?

4 - Le quatrième axe s'adresse au devenir des sortants de bac pro et aux modes de reconnaissance du diplôme sur le marché du travail. Décrit comme « flou » dix ans après la création du diplôme<sup>9</sup>, l'espace de qualification du bac pro s'est-il constitué plus précisément depuis lors ? Comment ont évolué les relations entre bac pro et emploi depuis la création du diplôme, moment qui est aussi celui du lancement de la politique dite des « 80 % au niveau du bac » ? Sur quels points se distinguent les trajectoires des titulaires des différents diplômes (du CAP au BTS) et des différentes spécialités professionnelles ? Par ailleurs, dans la mesure où le cursus de préparation au bac pro a été modifié et que le BEP n'est plus qu'un diplôme « intermédiaire », il est probable que la réforme de la voie professionnelle ait eu quelques effets sur l'insertion des sortants. Peut-on déjà les mesurer et/ou en percevoir les tendances ? De manière plus générale, quelles sont les valeurs d'échange et d'usage des diplômes professionnels après trente ans de hausse du niveau d'éducation et d'imposition d'une norme certificative ?

Même si ces interrogations portent en premier lieu sur le bac pro et sur la voie professionnelle, c'est plus largement à une réflexion sur la politique éducative et ses effets, sur la formation et la certification professionnelles, sur la socialisation de la jeunesse et sur les relations entre diplômes et emplois qu'invite ce colloque international.

**Comité d'organisation** : Fabienne Maillard (Université Lille 3, Proféor-CIREL), Gilles Moreau (Université de Poitiers, GRESCO), Guy Bruy (Université de Picardie Jules Verne, CURAPP), Ugo Palheta (Université Lille 3, Proféor-CIREL), Xavier Sido (Université Lille 3, Théodile-CIREL), Stéphane Lembré (Université d'Artois, CREHS), Henri Eckert (Université de Poitiers, GRESCO), Valérie Melin (Université Lille 3, Proféor-CIREL), Claire Desmitt (Université Lille 3, Proféor-CIREL).

**Comité scientifique** : Fabienne Maillard (Université Lille 3, Proféor-CIREL), Gilles Moreau (Université de Poitiers, GRESCO), Guy Bruy (Université de Picardie Jules Verne, CURAPP), Philipp Gonon (Université de Zurich), Lucie Tanguy (CNRS), Vincent Troger (Université de Nantes, CREN), Léna Krichewsky (Université Otto Von Guericke), Nicolas Divert (Université Paris Est), Prisca Kergoat (Université de Toulouse, CERTOP), Chantal

---

<sup>9</sup> Campinos-Dubernet M., 1995, « Le baccalauréat professionnel : une innovation ? », *Formation-Emploi*, n° 49.

Labruyère (Céreq), Mona Granato (BIBB), Stéphane Balas (DGESCO-MEN), Marianne Thivend (Université Lyon 2, LARHA), Stéphane Bonnéry (Université Paris 8, ESCOL-CIRCEFT), Stéphane Lembré (Université d'Artois, CREHS), Séverine Chauvel (UPEC), Emmanuel Quenson (Université d'Évry, Centre Pierre Naville).

Les propositions, de 4 000 signes au plus, devront être adressées avant le 30 avril 2015 à :

[fabienne.maillard@univ-lille3.fr](mailto:fabienne.maillard@univ-lille3.fr)

**Elles devront répondre aux normes suivantes :**

- Nom, prénom du ou des auteurs
- Institution(s) de rattachement
- Adresse(s) de messagerie
- Titre de la communication proposée
- Axe dans lequel elle s'inscrit
- Résumé de la proposition, de 4 000 signes au plus.
- Mots-clés

**Langues :** français ou anglais

**Les auteurs des propositions retenues par le comité scientifique seront informés le 20 juin 2015 au plus tard.**

**Ils devront ensuite faire parvenir le texte complet de leur communication (35 000 signes au plus) avant le 30 septembre 2015.**