

De l'expérimentation à la généralisation du baccalauréat professionnel en trois ans (BP3)

Parcours d'élèves (dés)enchantés

From experimentation to generalization of the three-year professional bachelor's degree (BP3)

Career paths of (dis)enchanted students

De la experimentación a la generalización del bachillerato profesional en tres años (BP3)

Itinerario de alumnos (des)ilusionados

Carole Daverne

La gestion et l'appropriation du changement en éducation

Volume 40, numéro 1, printemps 2012

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1010153ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1010153ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Daverne, C. (2012). De l'expérimentation à la généralisation du baccalauréat professionnel en trois ans (BP3) : parcours d'élèves (dés)enchantés. *Éducation et francophonie*, 40 (1), 195–212. <https://doi.org/10.7202/1010153ar>

Résumé de l'article

La rénovation de l'enseignement professionnel en France suscite de multiples questions, notamment sur les divers facteurs susceptibles d'influencer l'appropriation du changement par les élèves. Nous avons mené une étude longitudinale pendant trois ans dans deux lycées professionnels, et plus précisément recueilli des questionnaires et des entretiens approfondis réalisés avec des chefs d'établissement, des enseignants et des élèves. En classe de seconde, de nombreux lycéens, caractérisés par un parcours scolaire chaotique et une orientation par défaut, (re)découvrent leurs capacités scolaires à travers des expériences de réussite ou parviennent à donner du sens aux enseignements dispensés, soit parce qu'ils se projettent dans un avenir à court terme plus rassurant, soit parce qu'ils se sentent reconnus par leurs pairs et leurs enseignants. En classes de première et terminale, la désillusion est toutefois grande : « rattrapés » par les exigences scolaires, ces lycéens dessinent des projets d'avenir éloignés de leur formation, voire ne sentent plus l'engagement fort des professeurs auprès d'eux. L'influence des facteurs organisationnels, et surtout individuels, dans l'appropriation du changement par les élèves pointée dans cet article se définit par la fragilité et la variabilité, selon les temporalités considérées.

De l'expérimentation à la généralisation du baccalauréat professionnel en trois ans (BP3) Parcours d'élèves (dés)enchantés

Carole DAVERNE

Université de Rouen, France

RÉSUMÉ

La rénovation de l'enseignement professionnel en France suscite de multiples questions, notamment sur les divers facteurs susceptibles d'influencer l'appropriation du changement par les élèves. Nous avons mené une étude longitudinale pendant trois ans dans deux lycées professionnels, et plus précisément recueilli des questionnaires et des entretiens approfondis réalisés avec des chefs d'établissement, des enseignants et des élèves. En classe de seconde, de nombreux lycéens, caractérisés par un parcours scolaire chaotique et une orientation par défaut, (re)découvrent leurs capacités scolaires à travers des expériences de réussite ou parviennent à donner du sens aux enseignements dispensés, soit parce qu'ils se projettent dans un avenir à court terme plus rassurant, soit parce qu'ils se sentent reconnus par leurs pairs et leurs enseignants. En classes de première et terminale, la désillusion est toutefois grande : « rattrapés » par les exigences scolaires, ces lycéens dessinent des projets d'avenir éloignés de leur formation, voire ne sentent plus l'engagement fort

des professeurs auprès d'eux. L'influence des facteurs organisationnels, et surtout individuels, dans l'appropriation du changement par les élèves pointée dans cet article se définit par la fragilité et la variabilité, selon les temporalités considérées.

ABSTRACT

From experimentation to generalization of the three-year professional bachelor's degree (BP3): career paths of (dis)enchanted students

Carole DAVERNE
University of Rouen, France

The renewal of professional teaching in France is raising many questions, including a variety of factors that could influence students' appropriation of change. We conducted a longitudinal study for three years in two vocational high schools, collecting questionnaires and in-depth interviews with principals, teachers and students. In the last year of high school, many students who have had a chaotic school career and made academic choices by default, (re)discover their scholastic abilities through experiences of success, or they manage to make sense of the education they receive either because they see the short-term future as more reassuring, or because they feel recognized by their peers and teachers. However, sometimes students become very disillusioned in the first and last year of the two-year general college program. By this time, school requirements have "caught up" with them, and so they make plans for the future that are not at all in line with their education. They no longer feel their teachers' strong commitment to them. The influence of organizational and, especially, individual factors on the students' appropriation of change described in this article, is defined by fragility and variability, depending on which timeframes are being considered.

RESUMEN

De la experimentación a la generalización del bachillerato profesional en tres años (BP3): itinerario de alumnos (des)ilusionados

Carole DAVERNE
Universidad de Ruan, Francia

La renovación de la enseñanza profesional en Francia suscita muchas interrogaciones, principalmente aquellas relacionadas con los diversos factores susceptibles de influenciar la apropiación del cambio por los alumnos. Realizamos un estudio longitudinal durante tres años en dos colegios profesionales, y más precisamente, colectamos cuestionarios y entrevistas detalladas realizadas con los directores de los

establecimientos, los maestros y los alumnos. En las clases de segundo año, muchos alumnos que se caracterizaban por itinerarios escolares caóticos y una orientación predefinida, (re)descubren capacidades escolares a través de experiencias de éxito o logran darle una significación a los saberes impartidos, ya sea porque logran proyectarse hacia un futuro a corto plazo menos azaroso, o porque se sienten reconocidos por sus pares y sus maestros. En las clases de primaria y terminal, la desilusión es visible: «re-atrapados» por las exigencias escolares, los alumnos esbozan proyectos futuros alejados de su formación, incluso se sienten abandonados por sus profesores. La influencia de los factores organizacionales, sobre todo individuales, en la apropiación del cambio, muestra que los alumnos focalizados en este artículo se caracterizan por su fragilidad y variabilidad, según los periodos tomados en cuenta.

Introduction

Les lycées professionnels (LP) scolarisent aujourd'hui un tiers des lycéens français; depuis 1985, ils préparent aux diplômes du brevet d'études professionnelles (BEP), du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et du baccalauréat (Prost, 2002; Tanguy, 2000). Le baccalauréat professionnel en quatre ans (BP4) 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 BEP, il était explicitement annoncé comme un diplôme d'insertion professionnelle (Lelièvre, 2002; Raulin, 2006; Troger, 2003). À l'issue de leurs quatre années de formation, seuls quelques élèves – les meilleurs – se voyaient ouvrir les portes de l'enseignement supérieur. En 2001, une expérimentation, qui se situe dans le cadre de l'article 34 de la loi d'orientation pour l'avenir de l'école (23 avril 2005), est engagée : la préparation du baccalauréat professionnel en trois ans (BP3). Étendue en 2008, cette expérimentation est généralisée en 2009.

Les objectifs affichés par le ministère de l'Éducation nationale (2009) de cette rénovation de l'enseignement professionnel sont triples :

- augmenter le nombre de bacheliers professionnels et l'accès à l'enseignement supérieur;
- améliorer la lisibilité des diplômes pour les élèves et pour les chefs d'entreprise qui les recrutent;
- réduire sensiblement le nombre de jeunes quittant le système scolaire sans qualification.

Toujours selon le Ministère, cette évolution ne diminue ni la qualité de la formation, ni la valeur du diplôme obtenu; au contraire, le BP3 valorise le diplôme, en l'alignant sur les baccalauréats général et technologique qui se préparent en trois ans après la classe de troisième (voir le tableau 1).

Tableau 1. **Bref aperçu du système éducatif français**

<p style="text-align: center;">Premier degré Enseignement préscolaire (âge moyen : 2-6 ans) Primaire (âge moyen : 6-11 ans)</p>
<p style="text-align: center;">Second degré Collège (âge moyen : 11-15 ans) Sixième Cinquième Quatrième Troisième Lycée (âge moyen : 15-18 ans) (enseignement général et technologique ou enseignement professionnel) Seconde Première Terminale</p>

Menée dans quelques académies, l'expérimentation du BP3 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, nous¹ a permis d'aller au-delà du discours ministériel et de mieux comprendre les enjeux du changement. Cinq logiques émergent alors :

- 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 de BP4, 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 pendant deux ans pour préparer un BP4; pour certains, soucieux de sortir rapidement du système scolaire, gagner un an est important (y compris financièrement pour les familles);
- une logique économique : la mise en place du BP3 permet l'économie d'un certain nombre de postes d'enseignants.

La rénovation de l'enseignement professionnel affiche dans ses objectifs des « bénéfiques » pour les lycéens, pour l'essentiel d'origine sociale modeste, plutôt en échec et souffrance scolaires (Jellab, 2001). Si l'intérêt porté aux élèves apparaît nettement, les interrogations relatives au rôle que ces derniers eux-mêmes vont jouer

1. Avec la complicité d'Annette Gonnin-Bolo.

dans la mise en place d'un dispositif expérimental demeurent toutefois rares; tout se passe comme s'ils étaient «les spectateurs» d'une nouvelle mise en scène de l'activité scolaire et s'en emparaient aisément.

Reprenant une démarche compréhensive, et à la suite de Michel Callon pour lequel «être porte-parole, c'est parler pour autrui, mais c'est surtout faire taire autrui» (1999), nous avons considéré que le point de vue des jeunes était trop souvent absent des processus analysés. Dans le cadre de cet article, nous avons donc décidé de centrer notre travail sur eux: pourquoi et comment se sont-ils orientés vers une formation en cours de rénovation? Quel regard portent-ils sur les contenus de formation et l'encadrement pédagogique? Quels sont leurs motivations, leur implication dans les études et leurs projets (Dubet, 1991; Charlot, 1999; Jellab, 2001 et 2009)? Pour répondre à ces interrogations, nous avons pris appui sur la mise en place du BP3 dans deux établissements et suivi pendant trois ans des lycéens, de la classe de seconde (phase d'expérimentation) à la classe de terminale professionnelle (phase de généralisation).

La rareté des études portant sur les effets des politiques éducatives sur les élèves nous a amenée à mettre en place une méthodologie de recherche spécifique, centrée certes sur les lycéens, mais sans pour autant ignorer les discours tenus par les acteurs qui les entourent (partie 2). L'analyse de quelques questionnaires, et surtout d'entretiens approfondis, nous a permis de définir le parcours biographique des lycéens (partie 3) et d'approfondir certains facteurs d'influence du changement sur ces derniers (partie 4).

Enquêter auprès des élèves de BP3

Du contexte académique au choix d'une filière dévalorisée

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 trois 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 de la reconstruction pédagogique et didactique du baccalauréat professionnel (BP). Le pilotage s'est de plus construit dans un contexte politique flou: 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...

Nous avons choisi de centrer notre attention sur deux établissements (LB et PN) qui ont mis en place le BP3 à la rentrée 2007, c'est-à-dire avant sa généralisation, dans la spécialité «comptabilité» (Daverne et Gonnin-Bolo, 2008a et 2008b). LB est un établissement situé en centre-ville, dont l'histoire a marqué les débuts de la formation professionnelle à Nantes et en France. À l'inverse, PN est un établissement de

banlieue récent. Ces deux lycées professionnels (LP), qui accueillent sensiblement le même nombre d'élèves (environ 300), préparent aux métiers tertiaires. Initialement, LB accueillait 23 élèves en BP spécialité « comptabilité » et PN en recevait 13.

Les conditions d'ouverture des formations, les modalités de recrutement des candidatures, l'adaptation des programmes ou encore la définition des parcours de formation ont été très variables d'un établissement à l'autre (Prat, 2005). Prenons l'exemple des modalités de recrutement dans les deux établissements étudiés : 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 – qui ne peuvent expliquer seuls les résultats présentés ci-dessous –, le public de PN, qui vient pour l'essentiel de seconde de lycée, 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 : la motivation et les capacités sont initialement repérées par les chefs d'établissement et les professeurs des deux établissements, de même que le milieu social plus favorisé. À LB et PN, c'est essentiellement sur les critères de la motivation et du comportement en classe que les lycéens ont été sélectionnés.

Nous avons porté notre attention sur la parole d'élèves inscrits dans la spécialité « comptabilité », non seulement « choisis » par les établissements, mais aussi volontaires pour participer à l'expérimentation du BP3. Cette spécialité, mixte (DEPP, 2008), souffre d'une image sociale peu valorisante, si bien que les familles et les lycéens, informés de l'absence de débouchés, ont plutôt tendance à la fuir. 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 (MEN, 1997), ce qui n'est aujourd'hui plus le cas (Bernard, Daverne, Delavaud et Troger, 2010) et pose d'ailleurs 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. Dit autrement, l'implantation du changement s'est faite par le chef d'établissement à PN, des professeurs habitués à travailler ensemble et différemment à LB.

Une enquête longitudinale auprès d'acteurs engagés dans la réforme du BP

Dans chaque LP, nous avons privilégié une démarche longitudinale. Nous avons d'abord réalisé, durant la première année de notre recherche, des entretiens individuels avec le chef d'établissement et des entretiens de groupe avec l'équipe enseignante impliquée dans la mise en place du BP3. Puis nous avons diffusé un questionnaire exploratoire à la quasi-totalité des lycéens de BP3 spécialité « comptabilité » (29 élèves sur 36 inscrits au moment de la passation du questionnaire) 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 élèves. À l'issue de la passation, nous

avons eu un premier débat de groupe avec les élèves de chaque classe sur la réforme de l'enseignement professionnel. À la fin de la première année du BP3, nous avons enfin 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. Comme il est indiqué en introduction, nous avons également participé à des réunions avec des enseignants et/ou corps d'inspection.

Nous avons tenté de maintenir ce protocole d'enquête les années suivantes. Toutefois, nous nous sommes heurtée aux réticences d'un chef d'établissement, à deux refus d'élèves, aux réorientations et abandon en cours de formation de trois autres jeunes. Nos données n'en demeurent pas moins exploitables en raison de leur richesse (voir le tableau 2).

Tableau 2. **Composition du corpus**

	Année 1 (seconde)	Année 2 (première)	Année 3 (terminale)
Entretiens – Chefs d'établissement	LB et PN	LB et PN	
Entretiens – Enseignants	4 à LB 4 à PN	2 à LB 3 à PN	2 à PN
Entretiens – Élèves	Florence LB	réorientée	
	Marine LB	Marine LB	Refus
	Norbert LB	Norbert LB	Refus
	Zébulon LB	réorienté	
	Sylvie PN	Sylvie PN	Sylvie PN
	Arthur PN	Arthur PN	Abandon
	Patrick PN	Patrick PN	Patrick PN
Questionnaire – Élèves	LB et PN	LB	PN

Portrait des lycéens enquêtés par questionnaire

Essentiellement, les lycéens de la spécialité « comptabilité » enquêtés en 2007 par questionnaire sont des jeunes filles, ils ont la nationalité française, sont nés en 1991 (c'est-à-dire qu'ils ont un an de « retard ») et issus de familles de deux enfants et plus. La diversité caractérise leur appartenance sociale – ce qui amène un enseignant de LB à indiquer : « ce n'est pas un milieu social que l'on peut retrouver dans les autres secondes² » – même si les parents membres des catégories « professions intermédiaires », « employés » et « ouvriers » dominent. Un tiers seulement des élèves interrogés vivent avec leurs deux parents.

2. L'enseignant signifie ici qu'il s'agit de milieux sociaux moins défavorisés que ceux observés dans les classes habituelles de LP.

Nombreux sont les lycéens orientés en BP3 par défaut : si la dévalorisation dont souffre l'enseignement professionnel et l'inadéquation entre des projets personnels et la formation proposée font fuir les élèves, ces derniers apprécient cependant le raccourcissement du parcours de formation et l'alignement de la durée du BP sur les baccalauréats généraux et technologiques.

Les lycéens se définissent avant tout comme motivés, bien que certains expriment des craintes relatives à un échec potentiel : le rythme de travail s'avère soutenu et la réussite compromise. Il n'en demeure pas moins que l'obtention du baccalauréat est fortement désirée, car ce diplôme représente une porte d'entrée vers l'enseignement supérieur et l'accès à une profession visée, mais pas nécessairement dans le domaine de la comptabilité. Certains élèves envisagent effectivement de devenir pompier, hôtesse de l'air, parachutiste ou encore vétérinaire ; pour ces derniers, c'est avant tout « un » baccalauréat qui est convoité, et non « le » BP spécialité « comptabilité ».

Bien entendu, ces premiers résultats ne sont pas généralisables : ils ne concernent que 29 lycéens. Ils permettent toutefois de dessiner le portrait de jeunes engagés dans une réforme dont ils maîtrisent mal les tenants et les aboutissants. Ces résultats sont approfondis par des entretiens individuels réalisés avec sept élèves volontaires, suivis sur trois années. C'est donc « sur le vif » que nous avons recueilli leur parole.

Des parcours biographiques contrastés

À partir des travaux de Dubar (2000) sur l'identité au travail et de l'opérationnalisation qu'en a faite Kaddouri (2006) dans le cadre de processus de formation, nous allons commencer par situer les trajectoires biographiques de chacun des élèves interviewés et caractériser la place que prend le BP3 dans leur construction identitaire. Nous prenons ici appui sur l'entretien réalisé avec chaque élève, la première année de sa formation en BP3 spécialité « comptabilité ».

La scolarité de Florence (LB) a été satisfaisante jusqu'en classe de quatrième ; une altercation avec un professeur a toutefois déstabilisé la jeune fille, qui dit avoir peu à peu décroché : difficultés en classe de quatrième qu'elle a triplée, puis en classe de troisième, d'où une orientation peu satisfaisante en certificat d'aptitude professionnelle (CAP) électricité. Son inscription en BP3 constitue une stratégie pour obtenir le baccalauréat, puis entrer dans la police et « être au plus haut niveau ». Ses parents, cadre commercial et vétérinaire, l'ont entourée et aidée au mieux (cours de rattrapage, soutien, etc.). Après un parcours scolaire chaotique, Florence s'empare initialement du BP3 et entre dans une dynamique de transformation identitaire.

Après un parcours d'expérimentations multiples et déplaisantes – seconde Informatique de gestion et de communication (IGC), formation en établissement régional d'enseignement adapté (EREA), apprentissage en cuisine, démarche à la chambre de commerce pour construire un projet, sans compter un arrêt de deux ans –, Marine (LB) arrive un peu par hasard, à 19 ans, en BP3. La première année est vécue à la fois avec difficulté, car reprendre un rythme de travail s'impose, et satisfac-

tion, parce que cette jeune femme comprend vite. Il semble qu'il y ait eu un conflit familial autour de sa scolarité, maintenant entériné en raison des félicitations de ses enseignants. La maturité aidant, cette formation lui permet d'entrer dans une dynamique identitaire positive, qui passe par la reconnaissance d'autrui (professeurs et familles), et d'envisager des études supérieures à l'université.

Après une scolarité sans difficulté – à l'exception d'un redoublement en cours moyen première année (CM1) –, Norbert (LB) dit avoir préféré l'enseignement professionnel à l'enseignement général. Cet élève témoigne d'une attitude ouverte et constructive, qui lui permet de surmonter un handicap de lenteur: «Je me suis raisonné par rapport à ce que je pouvais faire ou ne pas faire.» Norbert, qui apprécie la comptabilité et envisage de poursuivre dans cette voie, se passionne pour le badminton, l'aïkido, la lecture, etc., mais semble assez solitaire. Ses parents, cadre supérieur et enseignante, l'ont beaucoup aidé. Pour Norbert, le BP3 joue un rôle de confirmation identitaire: son choix lui convient, il réussit et bénéficie tout à la fois de l'approbation de ses parents et de l'encouragement de ses professeurs.

Zébulon (LB), titulaire d'un CAP vente, n'a pas poursuivi dans cette voie par manque d'intérêt. Il dit avoir été dans les premiers de sa classe en primaire, mais considère les années de collège comme des années «noires»: «On se foutait de moi tout le temps.» Au lycée LB, même si sa scolarité s'est immédiatement bien passée, Zébulon a décidé d'arrêter; le BP3, et notamment la comptabilité, lui paraît trop difficile: «J'ai visé un peu haut, je n'y arrive pas, je suis paumé.» Ce jeune homme ne désire pas poursuivre ses études, mais accéder à l'emploi. Des hésitations et un certain désarroi se perçoivent chez Zébulon, qui apparaît résigné et semble subir le fonctionnement institutionnel et économique (avec un CAP, trouver un emploi est quasi impossible). Ce lycéen, qui ne s'est pas vraiment emparé du BP3 comme d'une chance, retrouve, pour reprendre les termes de Charlot (1999), un rapport au savoir négatif. Sa première année de BP3 est vécue comme infructueuse et le place dans une dynamique de «destructivité identitaire»; rien ne l'intéresse vraiment. L'identité pour soi est en interrogation, et une identité pour autrui positive n'a pas suffi à le structurer.

Sylvie (PN) a connu des difficultés scolaires dès le cours préparatoire (CP), classe qu'elle a redoublée, de même que celles de troisième et seconde; elle est d'autant plus satisfaite d'avoir découvert le BP3 qu'elle «n'aime pas trop les études et trois ans c'est mieux que quatre». Son projet post-baccalauréat est de suivre une formation pour devenir monitrice d'auto-école. Cette lycéenne paraît se construire par identification à autrui, sans réflexion réelle sur ce qui se passe et ce qu'elle peut faire: elle sait «[qu'elle] changer[a] cinq fois de métier» (on le lui a dit) et appréhende les choses apparemment avec sérénité. Ses parents semblent peu impliqués dans sa vie. Sylvie s'accommode de ce qui se passe et se saisit de la seconde professionnelle comme d'une période rassurante pour elle-même (elle a été «choisie» après deux mois d'observation), avec un environnement qui lui renvoie une image chaleureuse aussi bien chez ses pairs que ses professeurs. Elle se construit une identité sans rupture.

Arthur (PN) arrive d'une classe de BEP électronique, classe désirée en fin de troisième mais finalement jugée inintéressante. Venant des Antilles, il semble avoir

été très déstabilisé par son arrivée en métropole et connaître des difficultés face à de nouvelles normes scolaires. C'est après un entretien au centre d'information et d'orientation (CIO) qu'il a découvert la comptabilité et défini son avenir professionnel : devenir expert-comptable. Arthur se situe dans une logique de consommation (CIO, filières, stages, etc.), sans aucune initiative personnelle, sans réelle implication dans ses choix d'orientation. Apparemment assez seul, il a peu d'activités extrascolaires. Ses parents, d'origine modeste, semblent avoir peu de poids dans son cheminement. Arthur a connu une rupture dans sa trajectoire antérieure et ne semble pas être reparti dans une dynamique identitaire positive : peu actif (à l'exception de son refus de l'électronique), il accepte le BP3 comme une chance. Il donne l'impression d'une conformité de préservation identitaire ; la situation actuelle dont il reconnaît les aspects positifs (attention et suivi des enseignants) lui permet de rester dans cette préservation.

Patrick (PN), qui vient d'une seconde générale, a toujours éprouvé des difficultés à l'école. Son rapport aux savoirs scolaires est négatif mais, si nous suivons son discours, il s'agit plus de questions de méthodes que de savoirs en soi. En effet, Patrick semble tout au long de l'entretien avide de connaissances, de découvertes et très actif ; il lit, s'intéresse entre autres à l'histoire et à la musique. Engagé politiquement, Patrick est délégué de classe. Le BP3 est avant tout pour lui un moyen d'avoir un baccalauréat, et pourquoi pas la comptabilité, même s'il n'envisage pas de travailler dans ce secteur. L'investissement de ses parents, cadres supérieurs, est intense : cours de rattrapage, suivi et contrôle des devoirs, choix d'une classe expérimentale, etc. Ces derniers auraient aimé que leur fils poursuive en enseignement général, mais ont « compris qu'il ferait ce qu'il voulait ». Patrick est dans une dynamique de transformation identitaire : le BP3 ne lui convient que partiellement, mais il s'empare de cette filière comme d'un moyen détourné pour arriver à ce qu'il veut. Son projet est à la fois en rupture avec une identité « héritée » (on attendait de lui une réussite « académique »), mais aussi en continuité d'une recherche de « distinction », tant dans son positionnement dans sa classe actuelle (distinction qu'il cherche dans d'autres activités que les activités « scolaires » et en se démarquant des autres élèves) que dans son projet futur qui reste marqué par la « culture ».

Le BP3 prend un sens différent dans les parcours des lycéens interrogés : stratégie pour rejoindre une identité visée devenue impossible, stratégie pour arriver à un diplôme convoité, stratégie pour accéder à un métier qui corresponde aux aspirations, etc. La seconde professionnelle constitue ainsi un élément nouveau, plus ou moins concluant, de stratégie d'expérimentation, pour trouver un possible pour soi dans l'avenir. Mais, au fil du temps, comment évolue l'influence du changement sur les élèves ?

Paroles d'élèves : des illusions perdues?

Nous allons maintenant, à partir des analyses effectuées sur les trois années de suivi des lycéens, reprendre point par point les éléments qui nous paraissent les plus pertinents dans ces parcours et dans l'appropriation du changement. Nos résultats ne distinguent pas les lycéens en fonction de leur établissement – ce qui aurait pu constituer une entrée pertinente au regard notamment des modalités de recrutement différenciées –, mais des éléments saillants de leur discours. Sans négliger pour autant l'impact de facteurs organisationnels, nous avons souhaité privilégier celui des facteurs individuels.

Réussites et satisfactions... déceptions et abandons

Pour la majorité des élèves, l'inscription en BP3 est motivée par le gain de temps. Il s'agit pour eux d'aller plus vite, mais est-ce pour avoir le baccalauréat, entrer sur le marché du travail, poursuivre des études post-baccalauréat ou rattraper le temps perdu? Cette inscription dépend aussi des « capacités » des élèves ou de leur niveau, comme l'indiquent respectivement Marine et Arthur : « c'est bien pour des gens comme moi qui comprennent vite » et « s'ils sortent de troisième, il vaut mieux le faire en quatre ans et s'ils sortent de seconde générale, ils ont déjà une base, donc bac pro en trois ans ».

La première année, deux groupes d'élèves se distinguent. D'une part, celui des élèves satisfaits pour lesquels le BP3 est vécu sous l'angle de la réussite – grâce à des « facilités » ou un investissement dense –, même s'ils n'adhèrent pas à tous les enseignements dispensés et qu'« il faut que les élèves s'accrochent un peu parce que quand on trouve que ça va trop vite, on peut décrocher très vite » (Norbert). D'autre part, le groupe des élèves déçus, qui ne parviennent pas à surmonter leurs difficultés, à donner du sens aux apprentissages et qui envisagent une réorientation (c'est le cas de Zébulon). Il y aurait ainsi les élèves qui réussissent (et que nous avons rencontrés) et ceux qui abandonnent (essentiellement ceux dont les interviewés nous parlent). Les lycéens nous apprennent effectivement que certains camarades sont démotivés en raison de la rapidité des enseignements, d'une impossibilité à surmonter leurs difficultés ou d'une orientation jugée décevante.

La deuxième année, il est possible de répartir les lycéens en trois groupes. D'abord, nous distinguons les « démissionnaires », qui sont soit réorientés, soit déscolarisés. Ils représentent, d'après les enseignants interrogés, 2 élèves sur 13 à PN en terminale professionnelle et 9 élèves sur 23 à LB en première professionnelle³. C'est le cas de Florence et Zébulon, qui « n'en pouvait plus, la pression était trop lourde pour lui. Il est donc parti faire un CAP sécurité et, finalement, il est déscolarisé, il n'a pas tenu » (enseignant LB). Ensuite, il y a les « moyens », à l'image d'Arthur, de Norbert et de Sylvie, dont le travail est sérieux, mais la réussite en BP3 très incertaine. Enfin, nous pouvons repérer les « motivés », qui semblent réellement tirer profit du BP3 : il s'agit de Marine et de Patrick.

3. Nous rappelons ici qu'il nous fut impossible de poursuivre notre étude à LB l'année du baccalauréat.

La dernière année, des basculements d'une catégorie à l'autre s'observent : Arthur entre dans un processus de transaction négative (Dubar 2000), se désengage et retrouve les « démissionnaires ». À l'inverse, des élèves peu mobilisés dans les études avant leur inscription en BP3 restent actifs et engagés au cours des trois années de formation en LP : il s'agit d'une transaction positive, telle que l'expérimentent Marine et Patrick. Ce dernier est toutefois avant tout motivé par l'obtention du BP rapidement et non par la formation en tant que telle : « Il n'y a plus de motivation. C'est peut-être le fait aussi qu'on arrive au terme des trois ans et qu'il y a une forme de lassitude. Parce que la plupart des élèves ne sont pas venus ici parce qu'ils voulaient être comptables, ils sont venus ici parce qu'il y avait un bac pro trois ans. » Quant à Sylvie, elle connaît une accentuation de ses difficultés en comptabilité, une baisse de motivation et « des fois c'est le moral aussi, un peu plus... Bah! On lâche un peu, je lâche un peu l'affaire ».

L'origine des basculements pointés ci-dessus semble liée à des facteurs individuels, à un triple niveau : la mobilisation scolaire, les enseignants et l'avenir. Ces facteurs semblent interagir avec plus ou moins d'intensité, selon les temporalités et – comme nous allons le voir – les parcours scolaires antérieurs considérés.

Un rapport à l'école contrasté

Les regards portés par les élèves sur leur formation en BP3 s'échelonnent sur un continuum allant du discours de Florence (qui vient d'une classe de troisième) à celui de Patrick (qui vient d'une classe de seconde générale).

La première année de BP3, Florence, qui se situe parmi les élèves en milieu de classe, apprécie tout à la fois le caractère nouveau des enseignements, le rythme de formation dense et les méthodes de travail : « C'est rapide. On apprend beaucoup de choses à la fois et ce qui est bien aussi c'est qu'on apprend des choses qu'on n'a jamais appris auparavant. Les cours sont aussi bien faits, ce qui fait qu'on ne voit pas le temps passer. » Elle aime réaliser des dossiers et atteindre les objectifs fixés par ses professeurs, apprécie le caractère transversal des enseignements et, finalement, parvient à donner du sens à une formation pour laquelle elle manifestait initialement un faible attrait : « Maintenant je me dis que la compta ça sert à tout. » Le BP3 est ainsi l'occasion de progresser et d'acquérir de l'autonomie... mais seulement en seconde professionnelle (puisque Florence sera ensuite réorientée).

À l'inverse, Patrick porte un regard plus mitigé sur la formation. Peu intéressé par les contenus d'enseignement, il regrette que ceux-ci se limitent à l'acquisition de connaissances et ne soient pas l'occasion de mener une réflexion de fond. Il déplore un emploi du temps « affreux », un rythme de formation assez lent, des méthodes de travail traditionnelles et, surtout, il estime que son niveau scolaire baisse : « Sinon, en matières générales, là par contre j'ai l'impression d'avoir régressé. » Pour ce jeune garçon, le BP3 devient ainsi synonyme d'ennui et de faible investissement, tout à la fois dans les matières générales qui relèvent du « déjà connu » et dans les matières professionnelles telles que la comptabilité puisqu'il a « du mal à rentrer dedans » et n'établit aucune correspondance avec son projet professionnel. Derrière ce point de vue critique se dissimulent toutefois des propos positifs : Patrick apprécie effectivement

l'offre de formation diversifiée de son lycée, l'équipement informatique pour chaque élève, le « melting-pot » culturel; il précise aussi que « les cours [...] passent quand même nettement plus vite » et semble s'investir plus qu'il ne le dit dans ses études et la vie du lycée (rappelons qu'il est délégué de classe). C'est d'ailleurs ce qui lui permet de se maintenir dans la catégorie des « motivés », pendant les trois années de notre suivi.

Le point de vue contrasté des lycéens varie finalement selon qu'ils viennent d'une classe de troisième ou de seconde générale. Ainsi, un facteur individuel tel que le parcours scolaire antérieur permet de saisir l'appropriation du changement par les élèves en seconde professionnelle, et plus précisément leur rapport à l'école, mais pas nécessairement dans la durée : Florence finit par abandonner le BP3, tandis que Patrick va au terme de sa formation. Qu'en est-il de l'influence des équipes pédagogiques ?

Un rôle prépondérant pour les enseignants

L'un des rôles de l'ensemble des enseignants en LP est de rassurer et valoriser les élèves, rôle souligné par de nombreux sociologues et pédagogues, et qui semble plus encore accentué dans cette spécialité du BP3. Les enseignants ont particulièrement à cœur de réussir cette expérimentation et désirent que leurs élèves réussissent. Cela les amène « à envisager leur rôle avec des postures variables pour répondre aux attentes des élèves, pour les accompagner » (Lantheaume, 2008). Tous les élèves interrogés signalent bien le regard positif que portent sur eux les enseignants, qu'ils définissent d'ailleurs en termes élogieux l'année de seconde professionnelle.

En effet, les lycéens de LB et PN, à l'image des « futurs ouvriers » de Dubet (1991), sont très sensibles à la nature des relations pédagogiques. La première année, ils découvrent des enseignants plus proches et plus attentifs à leurs difficultés que ceux du collège, des enseignants sympathiques, motivants et motivés, soucieux d'intéresser toute la classe, qui ne les méprisent pas et souffrent de leurs difficultés. Le discours des lycéens interrogés fait ici l'objet d'un consensus et – c'est ce qui les différencie par ailleurs des « futurs ouvriers » – aucun ne décrit les enseignants en termes de mépris, de tension pouvant aller jusqu'à la violence, l'indifférence, le laisser-faire et l'hostilité. Les élèves entretiennent un rapport affectif aux enseignants, allant jusqu'à s'impliquer dans une matière en fonction de la personnalité de ceux-ci. Ils valorisent aussi leur pédagogie, sans la moindre référence à leurs savoirs académiques. Le rôle des enseignants paraît donc central; il est même source d'admiration pour certains élèves. Il faut ici préciser que, la première année, le travail des enseignants est facilité par le contexte expérimental (taille des classes réduite, élèves sélectionnés, moyens horaires accrus, etc.); leur implication rejaillit sans doute sur les élèves, qui font l'objet d'une attention particulière et d'une aide permanente.

En classes de première et terminale professionnelles, si les élèves de LB décrivent toujours une équipe enseignante particulièrement soudée et présente, ceux de PN se sentent à l'inverse davantage délaissés. Ils regrettent l'absence d'aide individualisée et soulignent qu'« 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 leur côté de devoir arrondir à chaque fois, de devoir modifier leur programme» (Patrick). Ces derniers, qui ne se sentent plus au cœur d'un dispositif expérimental, déplorent également la charge de travail donnée par les professeurs et le manque d'organisation de certaines séances: « Par exemple, ce matin, on était là et, chaque fois, elle [l'enseignante de comptabilité] est partie pour faire des photocopies ou alors en train de parler. Je sais qu'en deux heures, on a fait un exercice de comptabilité, alors qu'avant on en faisait plus » (Sylvie).

Pour comprendre le discours contrasté des lycéens de LB et PN, en classes de première et terminale professionnelles, il est nécessaire de revenir sur l'engagement initial des équipes enseignantes lors de l'expérimentation du BP3: à LB, la mise en place du BP3 est le fait d'une équipe unie, une « bande de copains » habituée à travailler ensemble, mobilisée sur la base du volontariat et constamment soucieuse de s'adapter aux nouvelles caractéristiques du public; cette dynamique relationnelle entre collègues s'est maintenue au fil des années, exerçant ainsi une influence plutôt positive sur les lycéens (Desimone, 2002). À l'inverse, à PN, les professeurs ont été fortement incités par leur chef d'établissement (Langlois et Lapointe, 2002) à participer à un projet auquel ils adhéraient peu; une fois leurs réticences levées, et après un investissement conséquent la première année de l'expérimentation, ils témoignent toutefois de déceptions, de désenchantement, de doute et de démobilisation qui, là encore, peuvent rejaillir sur les lycéens les plus fragiles⁴. Nous pouvons ici nous interroger, d'une part, sur la capacité du chef d'établissement de PN à mettre en place des conditions propices au soutien et à l'accompagnement des enseignants dans la durée – et notamment lorsque, au moment de la généralisation du BP3, les moyens financiers supplémentaires mis à la disposition des établissements sont supprimés – et, d'autre part, sur les résistances des professeurs face au changement. Portons maintenant notre regard sur les projets des lycéens enquêtés.

Des projets en construction qui se cherchent encore

Le point commun aux élèves de LP est que les choix d'orientation – ou plutôt les demi-choix – sont dictés par une trajectoire scolaire chaotique plutôt que par un réel intérêt pour les contenus d'enseignement (Dubet, 1991). Il est aussi que les jeunes rencontrés considèrent 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.

Le BP3, qui offre l'opportunité de construire des projets post-baccalauréat non exclusivement orientés vers la comptabilité, fonctionne en seconde professionnelle comme un tremplin vers un avenir désiré et plus valorisant. Bien que ces projets soient parfois flous et précaires – car impulsés par des rencontres, des « autrui significatifs » –, ils créent une dynamique de travail. À l'exception de Zébulon, tous les élèves interrogés souhaitent poursuivre au-delà du baccalauréat, généralement en

4. Patrick, s'il pointe la démobilisation progressive des enseignants de PN, n'en subit que partiellement les conséquences, tant son désir de poursuivre des études post-baccalauréat est puissant. À l'inverse, la mobilisation des enseignants de LB ne suffit pas à Florence pour s'emparer de l'opportunité qui lui a été offerte.

brevet de technicien supérieur (BTS). Deux groupes se distinguent : ceux qui envisagent une carrière dans le domaine de la comptabilité (Marine, Arthur et Norbert) et ceux qui ont un projet professionnel déconnecté de leur actuelle formation (Sylvie et Florence). En première professionnelle, Marine, Norbert, Arthur, Patrick et Sylvie confirment leur souhait de faire un BTS, mais la comptabilité prend moins de place dans leur discours : « La seule chose qu'on sait c'est que plus personne ne veut devenir comptable, ce qui est aussi aberrant » (Patrick). Patrick tient à nouveau un discours très négatif sur son actuelle formation – discours qu'il réitérera d'ailleurs lors de notre dernier entretien –, dénonçant la faible place accordée aux langues étrangères, les difficultés de poursuivre des études après un BP et la hiérarchie des filières : « Je trouve ça quand même assez blasant que les jeunes du professionnel n'aient pas développé les mêmes aptitudes à réussir à la fac que ceux du général. » En terminale professionnelle, Patrick envisage de s'orienter vers le métier d'éducateur spécialisé (et non plus vers le secteur du tourisme), soit en préparant le concours dans une école, soit en faisant un BTS. Quant à Sylvie, qui semble avoir renoncé à son projet de créer une auto-école, elle évoque tout à la fois un BTS banque, les secteurs de la vente et de la comptabilité.

La poursuite d'études supérieures des enfants issus de familles populaires s'interprète comme une aspiration à l'ascension sociale (Poullaouec, 2010); 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 (Lemaire, 2007). Ces espoirs d'avenir, sources de mobilisation constante pour quelques élèves, ne suffisent toutefois pas à la majorité d'entre eux pour s'approprier durablement du changement.

Pour conclure

Au regard de la spécificité du BP « comptabilité », de la modestie de notre échantillon et de sa localisation géographique restreinte, notre étude mériterait bien entendu d'être poursuivie sur un corpus plus large et diversifié⁵. Elle témoigne toutefois de la diversité des élèves, des liens et des rapports qu'ils établissent avec la formation qui leur est offerte. Elle laisse aussi à voir des discours contrastés, allant de l'enchantement à la désillusion.

Pour reprendre les concepts mobilisés par Dubar (2000), il apparaît que le travail des lycéens, qui est un travail personnel, peut mettre en œuvre des stratégies identitaires qui vont leur permettre de préserver une identité actuelle, de la transformer, de reconstruire une identité blessée. Mais ces jeunes peuvent ne pas parvenir à réduire les tensions entre, par exemple, ce qui leur convient (« pour soi ») et ce que leur famille peut leur renvoyer comme image de leurs études, ou encore entre leurs projets professionnels (« soi visé ») et le niveau actuel de la spécialité choisie; ils se

5. Voir les apports récents de Bernard et Troger (2011), bien qu'encore provisoires et limités à un département de l'ouest de la France.

trouvent alors dans un état de désarroi et d'errance. Ce sont ici des facteurs individuels qui sont mis en avant; ces derniers renvoient au parcours antérieur des lycéens enquêtés, à leurs motivations, émotions et intérêt, à leur perception des enseignants et de l'avenir. À ces facteurs personnels s'ajoutent des facteurs organisationnels qui tiennent à l'appropriation du changement par les acteurs des lycées et, plus particulièrement, par les équipes enseignantes mobilisées. L'influence de ces facteurs organisationnels paraît toutefois indirecte et fragile: c'est la manière dont les professeurs s'approprient du changement qui rejaillit, éventuellement, sur les lycéens. Quant aux relations entre l'appropriation et les ressources allouées au changement – mais là n'était pas l'orientation de notre article –, elles n'émergent que timidement lorsque sont évoqués les moyens financiers supplémentaires mis à la disposition des établissements, lors de la phase expérimentale uniquement. Ce dernier facteur d'influence serait bien entendu à approfondir. Mais, plus globalement, il nous semblerait intéressant de travailler sur la vulnérabilité de chacun de ces facteurs qui, loin de se juxtaposer, interagissent les uns sur les autres.

Références bibliographiques

- BERNARD, P.-Y., DAVERNE, C., DELAVAUD, L. et TROGER, V. (2010). *Le baccalauréat professionnel en trois ans: quelles conséquences pour la scolarité post-obligatoire?*, Recherche du CREN (Université de Nantes), financée par le Centre Henri Aigueperse et la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale. Rapport final.
- BERNARD, P.-Y. et TROGER, V. (2011). *Le baccalauréat professionnel en trois ans: une nouvelle voie d'accès à l'enseignement supérieur?* Notes du CREN (3). [En ligne]. [www.cren-nantes.net/IMG/.../NotesCREN-no3.pdf] (Consulté le 20 février 2012).
- CALLON, M. (1999). Entretien avec Robert Lhomme et Jean Fleury. Recherche et formation pour les professions de l'éducation. *Innovation et formation des enseignants*, 31, 113-126.
- CHARLOT, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos.
- DAVERNE, C. et GONIN-BOLO, A. (2008a). *Le raccourcissement des parcours de formation dans le cadre du baccalauréat professionnel en 3 ans*. Rapport intermédiaire CREN – INRP.

- DAVERNE, C. et GONIN-BOLO, A. (2008b, 25-26 mars). *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.
- DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE (DEPP) (2008). *Repères et références statistiques*. Ministère de l'Éducation nationale. [En ligne]. [http://media.education.gouv.fr/file/2008/13/0/RERS-2008_34130.pdf] (Consulté le 20 février 2012).
- DESIMONE, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*, 72, 433-479.
- DUBAR, C. (2000). *La socialisation* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- DUBET, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.
- KADDOURI, M. (2006). Dynamique identitaire et rapport à la formation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. De Villers et M. Kaddouri (dir.), *Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.
- JELLAB, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris : Presses universitaires de France.
- JELLAB, A. (2009). *L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- LANGLOIS, L. et LAPOINTE, C. (2002). *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion*. Montréal : Éditions Chenelière/McGraw-Hill.
- LANTHEAUME, F. (dir.) (2008). *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes. Tensions et ajustements dans le travail*, Lyon : Inrp.
- LELIÈVRE, C. (2002). *Les politiques scolaires mises en examen*. Paris : ESF.
- LEMAIRE, S. (2007). Le devenir des bacheliers professionnels. *Éducation et formations*, 75. Paris : MEN.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2009). *Les baccalauréats professionnels en 3 ans : questions - réponses*. [En ligne]. [<http://www.education.gouv.fr/cid20722/les-baccalaureats-professionnels-en-3-ans.html>] (Consulté le 7 septembre 2010).
- POULLAOUEC, T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles*. Paris : La Dispute.
- 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.
- PROST, A. (2002), *La création du baccalauréat professionnel, histoire d'une décision*. Dans G. Moreau, Les patrons, l'État et la formation des jeunes (p. 95-113). Paris : La Dispute.

RAULIN, D. (2006). *L'enseignement professionnel aujourd'hui*. Paris : ESF

TANGUY, L. (2000). Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : un siècle en perspective. *Revue française de pédagogie*, 131, 97-127.

TROGER, V. (2003). Une exception française, la scolarisation de la formation professionnelle initiale. *Revue internationale d'éducation*, 34, 117-126.

Annexe

Liste des sigles

BAFA : Brevet d'aptitudes aux fonctions d'animateur

BEP : Brevet d'études professionnelles

BP : Baccalauréat professionnel

BP3 : Baccalauréat professionnel en trois ans

BP4 : Baccalauréat professionnel en quatre ans

BTS : Brevet de technicien supérieur

CAP : Certificat d'aptitude professionnelle

CIO : Centre d'information et d'orientation

CM1 : Cours moyen première année (enseignement primaire)

CP : Cours préparatoire (enseignement primaire)

EREA : Établissement régional d'enseignement adapté

IGC : Informatique de gestion et de communication

LP : Lycée professionnel