

La mise en place du bac pro Accompagnement, soins et services à la personne dans les situations d'enseignement et ses effets sur les élèves

Isabelle REMERY, Université Paris 8, CIRCEFT-ESCOL

La filière sanitaire et sociale au sein des lycées professionnels (LP) est une des filières professionnelles les plus valorisées et les plus demandées par les élèves de troisième au collège (ARRIGHI et GASQUET, 2010). Nous constatons cette attractivité au sein de l'académie de Créteil : actuellement les taux de pression dans ces sections sont supérieurs à 150% en moyenne pour le bac pro « Accompagnement, soins et services à la personne » (ASSP désormais) - notons que les sections sont composées à plus de 90% de filles. En d'autres termes, environ un tiers des élèves ayant demandé cette formation n'obtiendra pas satisfaction. Contrairement à d'autres filières (PALHETA, 2012), le bac pro ASSP n'est donc pas réductible à une filière de relégation, tout au moins selon les demandes d'affectation formulées par les élèves¹.

Suite à la rénovation de la voie professionnelle, qui a institué le bac pro en 3 ans et supprimé le cursus de formation au BEP, le bac pro ASSP a été créé en 2011. Il a pris la place du BEP Carrières sanitaires et sociales, qui ne conduisait paradoxalement à aucun bac pro mais menait au baccalauréat technologique Sciences et techniques sanitaires et sociales. Transformé en « diplôme intermédiaire » comme tous les BEP, ce BEP n'a pas disparu mais se prépare en cours de formation au bac pro. Il a d'ailleurs le même intitulé. La première session du nouveau baccalauréat a eu lieu en 2014.

A partir d'une enquête menée dans l'académie de Créteil, nous nous proposons d'étudier comment les élèves se saisissent de ces transformations curriculaires, en construisent une signification. Cette communication se propose donc d'interroger les évolutions curriculaires liées à la rénovation de la voie professionnelle et d'en analyser les conséquences sur le rapport des élèves à la formation. Pour ce faire, nous nous pencherons tout d'abord sur l'évolution du curriculum entre le BEP et le bac pro : qu'est-il attendu des élèves à la fin de la formation du bac pro ? Puis nous étudierons, dans ce cadre d'élévation des objectifs de formation, le rapport des élèves au curriculum, en identifiant ce qui, à leurs yeux, légitime la formation : quelle valeur accordent-ils aux nouveaux contenus du bac pro ASSP? Nous analyserons ensuite les supports utilisés par les enseignants au cours des trois années de formation : les supports d'enseignement auxquels les élèves sont confrontés correspondent-ils aux objectifs de formation ? Participent-ils à donner de la valeur à la formation ou entraînent-ils une forme de résistance aux savoirs du curriculum prescrit ?

Les données étudiées sont constituées de 32 entretiens d'élèves de bac pro ASSP (première session de 2014) et de 26 fiches de cours. La formation au bac pro ASSP présente le nombre le plus important d'élèves dans les formations relevant de la filière sanitaire et sociale au sein de l'académie de Créteil avec près de 1 600 élèves en terminale bac pro, répartis dans 9 établissements privés et 24 établissements publics. 50,7 % des élèves² n'ont jamais redoublé au moment de leur entrée en seconde professionnelle et 43,5% ont un an de retard ; pour la plupart des élèves, l'âge varie de 15 à 16 ans à leur entrée en formation jusqu'à 18-19 ans à leur sortie. A la rentrée 2014, dans la filière professionnelle, 76% des parents se situent dans les PCS *ouvriers inactifs, employés et artisans* (moyenne académique), face à 8.4 % de cadres. Les deux établissements sélectionnés pour la collecte des données représentent la diversité sociologique de

¹ Etude des taux de pression à l'académie de Créteil à l'entrée en BEP CSS de 2009 jusqu'en 2012 puis taux de pression du bac pro ASSP à partir de 2013 qui sont supérieurs à 130%

² Fiches APAE, données 2014-2015

l'académie de Créteil : un établissement situé en Seine et Marne avec une population plus favorisée, et un établissement dans le Val de Marne accueillant une population scolaire issue des milieux populaires. Les données des élèves reçus en entretien correspondent aux données globales de l'établissement concernant les PCS des parents. Le recueil de vingt-six fiches d'activités ainsi que de huit progressions pédagogiques (organisation des enseignements sur les trois années de formation) relatives aux différents savoirs du référentiel de bac pro ASSP renvoie à différents niveaux (classes de seconde, première et terminale) ; ces documents ont été élaborés par des enseignants d'expérience et de statut divers.

DU BEP AU BAC PRO : UNE ELEVATION DES OBJECTIFS DE FORMATION ?

Les référentiels d'activités professionnelles et de certification ont évolué suite au passage du BEP au bac pro. Ainsi, les pratiques du soin et de l'animation font désormais partie de la démarche de projet, mettant en relation le contexte d'une situation, son diagnostic, les activités à réaliser et leur évaluation. Les activités de soins et les activités d'animation ont évolué vers la participation et l'élaboration de projets d'accompagnement des personnes, d'animation et d'éducation à la santé. Dans le cadre des épreuves certificatives, cette démarche de projet liée à la participation au projet individualisé de la personne dans une structure médico-sociale et la conduite d'actions d'éducation à la santé doit être formalisée et explicitée par les élèves sous la forme de dossiers écrits d'une quinzaine de pages ; ces dossiers doivent être présentés et soutenus lors d'une prestation orale devant un jury composé d'un professeur et d'un professionnel du secteur sanitaire et social. L'élaboration d'un projet d'animation est évaluée lors d'une période de formation en milieu professionnel.

Cependant, tandis qu'une partie du curriculum vise les objectifs du bac pro, une autre partie de la formation porte sur les activités et les objectifs du BEP puisque ce dernier est intégré dans le cursus de formation au bac pro. Ainsi, nous pouvons remarquer que les activités de soin n'ont pas totalement disparu. A titre d'exemple, la compétence "Assurer la réfection d'un lit" fait à la fois partie du référentiel du BEP ASSP et du bac pro ASSP. Quoi qu'il en soit, le curriculum prescrit du bac pro ASSP vise non seulement la maîtrise d'activités qui relèvent de l'exécution mais également l'adaptation à des situations et des contextes professionnels différents (ECKERT, 1999).

Les descripteurs des niveaux du cadre européen des certifications (CEC) définissent ainsi le niveau IV auquel correspond le bac pro : *"dans un domaine de travail ou d'études, la maîtrise de savoirs factuels et théoriques dans des contextes généraux, avoir acquis une gamme d'aptitudes cognitives et pratiques pour imaginer des solutions à des problèmes précis et s'autogérer dans la limite des consignes définies dans des contextes de travail ou d'études généralement prévisibles mais susceptibles de changer et de superviser le travail habituel d'autres personnes"*. La nomenclature interministérielle des niveaux de formation français définit le niveau IV comme *"un travail technique qui peut être exécuté de façon autonome et/ou comporter des responsabilités d'encadrement et de coordination"*.

Nous pouvons dire que les transformations curriculaires portent sur la mobilisation de différents savoirs dans des classes de situations plus hétérogènes.

De plus, nous constatons aussi l'élévation des objectifs des pratiques littéraires (BAUTIER, RAYOU, 2009), c'est-à-dire liées au traitement de l'écrit. La fréquentation de l'écrit permet de développer les capacités à organiser et à structurer la pensée, à argumenter en prenant appui sur des savoirs mobilisés. L'enjeu de la formation au bac pro est bien de convoquer des savoirs et la construction d'une argumentation. L'écrit est susceptible de permettre de matérialiser la combinaison des savoirs scientifiques appliqués et procéduraux ainsi que la mise en relation des savoirs avec la prise en compte des éléments du contexte dans une situation donnée.

L'écrit est également développé en milieu professionnel ; il est en effet attendu des titulaires du bac pro des activités du type "rendre compte", "rédiger un projet". Ce type d'écrit permet aux élèves d'acquérir la maîtrise de ces activités comme de faire évoluer leur rapport à l'écrit, souvent marqué par une forme de réticence du fait de leur parcours scolaire antérieur.

Les enjeux de l'écrit en bac pro ASSP se situent donc à deux niveaux :

- maîtriser les activités professionnelles et scolaires qui nécessitent l'écriture;
- développer les capacités d'analyse par la mise en mot de l'activité

Pour les épreuves certificatives du bac pro ASSP, les élèves, dans un premier temps, doivent identifier les éléments de la situation et du contexte professionnel à prendre en compte dans l'analyse de la situation initiale, mais aussi mobiliser des savoirs nécessaires à la réalisation de la pratique (prise ici au sens de projet que les élèves doivent mettre en œuvre) en milieu professionnel. Dans un deuxième temps, ils doivent analyser leur pratique dans le cadre scolaire pour l'évaluation. Ces formes d'évaluation nécessitent la mise en œuvre de capacités d'analyse relatives à l'action menée. Il leur faut passer de la maîtrise d'un savoir professionnel dans une situation et un contexte spécifique en milieu professionnel, à l'argumentation dans le cadre scolaire de l'action en stage, par l'identification, la sélection, la mobilisation et la combinaison des différents savoirs (procéduraux et scientifiques appliqués) génériques enseignés en cours.

L'élévation des objectifs de formation est donc caractérisée par l'évolution entre :

- mobiliser les savoirs en jeu pour effectuer des choix dans une situation d'action professionnelle donnée (plutôt niveau V) ;
- combiner différents savoirs et la prise en compte d'éléments contextuels pour proposer et réaliser des actions (plutôt niveau IV).

Nous aurions pu penser que l'élévation du niveau de formation entre le BEP « Carrières sanitaires et sociales » et le bac pro ASSP contribuerait à donner de la valeur aux savoirs du curriculum pour les lycéens professionnels. Notre recherche conduit plutôt à montrer que la valeur que les élèves accordent aux contenus de formation tient à d'autres raisons.

LE RAPPORT DES ÉLÈVES AU CURRICULUM DU BAC PRO ASSP

Le rapport au curriculum du bac pro ASSP peut être défini comme la valeur que les élèves confèrent au curriculum d'un point de vue identitaire - à quels savoirs du curriculum les élèves donnent-ils de la valeur pour leur devenir professionnel ? - et d'un point de vue d'appropriation des savoirs, culturel et cognitif donc - les élèves s'approprient-ils les contenus de la formation ?

Afin d'étudier le rapport des élèves au curriculum, nous analysons les processus qui sous-tendent la façon dont ils confèrent de la légitimité à la formation. La notion de légitimation est donc mobilisée de leur point de vue. Elle est liée à leur identification des nouveaux savoirs de bac pro et des objectifs de formation, c'est-à-dire s'adapter à différents contextes et différentes situations et mobiliser les savoirs pertinents qui sont en jeu dans le cadre de la mise en œuvre d'une démarche de projet.

Légitimation par la dimension traditionnelle des activités du soin

La majorité des lycéens interrogés ne semble pas faire la distinction entre les objectifs du bac pro qui relèvent du niveau IV et les activités traditionnelles des soins d'hygiène et d'animation de niveau V qui représentent de façon dominante la formation. La finalité de la formation reste donc orientée pour les élèves vers les pratiques de soin en tant qu'opération productive concrète, c'est à dire correspondant aux activités professionnelles de niveau V telles que les soins d'hygiène et de confort ou les activités d'animation en établissements médico-sociaux héritées du BEP Carrières sanitaires et sociales.

Les élèves déclarent se sentir utiles lorsqu'ils réalisent des gestes qui contribuent à répondre aux besoins physiologiques des personnes. Il existe chez les futurs professionnels du soin une représentation idéalisée du soignant qui rejoint les quatre phases du care : *se soucier de, prendre en charge, accorder des soins, recevoir des soins* (TRONTO, 2008). Au demeurant, les élèves perçoivent les activités relevant du soin comme des réponses à des besoins immédiats qui nécessitent une prise en charge physique et montrent un résultat immédiat des actions entreprises par une transformation du réel. La notion de projet marquant l'élévation de niveau de qualification dans le référentiel du bac pro ASSP et qui nécessite une construction dans le temps est absente du discours des élèves, qui mettent en avant l'action de court terme et en situation. Pour les élèves, l'élévation du niveau de professionnalité (BOURDONCLE, 1991) n'entre donc pas dans les critères de légitimation de la formation, voire de leur future profession. En d'autres termes, les élèves ne perçoivent pas la nature de la situation professionnelle de niveau bac pro.

Aziz JELLAB (2001) a identifié quatre formes de rapport aux savoirs chez les élèves de lycée professionnel. La forme pratique correspond à l'expérience d'élèves pour qui l'apprentissage est "identifié à l'acquisition d'un savoir-faire via la confrontation concrète avec les activités professionnelles". Les entretiens montrent que les élèves n'évoquent pas la différence entre réaliser des activités d'animation et élaborer un projet d'animation, pas plus que la différence entre les activités de soin et la démarche de soin. Lorsque les élèves décrivent les activités réalisées pendant les périodes de formation en milieu professionnel, ils indiquent l'aide à la prise des repas, les toilettes, les aides aux déplacements et à la mobilisation, les réfections de lit dans le domaine des soins d'hygiène et de confort. Pour le domaine de l'animation, ils indiquent des activités telles que les ateliers mémoire et le loto.

Les élèves citent les démarches de projet (projet de vie, projet d'animation), mais restent centrés sur la réalisation de tâches concrètes liées aux soins d'hygiène : « *Ça - le dossier du projet - a présenté euh, moi ce qui est, quel a été mon rôle, donc l'accompagner etc. elle euh... enfin on racontait un peu son histoire de vie. Le rôle des soignants dans la structure, comment est ce projet, les échecs et les réussites etc... moi j'allais le matin l'aider à faire sa toilette. Donc euh... je la faisais faire le visage etc., toute seule mais après je faisais le bas, puisqu'elle ne pouvait pas faire toute seule. Je l'aidais dans ses déplacements. C'est tout puisqu'après le reste du temps, elle se débrouillait assez bien toute seule.* » (O., 17 ans, terminale bac pro ASSP, mère agent de service hospitalier, père absent)

Légitimation par la mise en forme scolaire des pratiques du soin

La mise en forme scolaire se traduit tout d'abord par la présence de l'écrit dans les situations d'apprentissage des pratiques professionnelles et par la référence à des savoirs qui permettent de justifier ces pratiques. L'enseignement des savoirs procéduraux et des savoirs scientifiques appliqués, ainsi que leur mise en relation dans les séquences de cours, sont nouveaux pour les élèves. L'organisation de l'enseignement professionnel qui correspond à l'alternance avec les périodes de formation en milieu professionnel, à la présence de plateaux techniques dans les LP, aux évaluations par contrôles en cours de formation, relève également de la mise en forme scolaire des pratiques professionnelles du soin.

Du point de vue des futurs bacheliers, la mise en forme scolaire des pratiques du soin et les activités d'apprentissage qui en découlent sont fondées sur la réalisation des gestes pratiques qui correspondent à qu'ils attendent d'une formation professionnelle. Une partie des savoirs - les savoirs procéduraux- sont acquis lors des séances de travaux pratiques qui permettent aux élèves une rupture avec la mise en forme scolaire traditionnelle du collège : « *dans les deux premières années, on fait beaucoup de TP - travaux pratiques - et c'est ce que j'attendais, en fait, de cette formation. J'attendais réellement qu'on ait... qu'on ait du... de la pratique. Mais pas forcément que en stage, mais qu'aussi les cours euh... ne soient pas que théoriques, que théoriques et que*

ce soit du bourrage de crâne. Non, qu'on pratique aussi... et c'est ce que j'ai retrouvé en tout cas durant les deux premières années. » (F., 18 ans, terminale bac pro ASSP; mère aide-soignante, père retraité).

Les cours liés aux savoirs procéduraux sont constitués de fiches techniques avec un protocole écrit à respecter lors de la réalisation des pratiques professionnelles – il sera à adapter selon le contexte et la situation d'exécution rencontrée au cours de la PFMP. Les élèves reconnaissent l'articulation entre les savoirs procéduraux dispensés au LP et les éléments du contexte de la PFMP à prendre en compte pour la réalisation des activités : *« En fait ils - les professeurs - nous apprennent la base. Par exemple comment dire.. on va prendre pour exemple... une réfection de lit tout simple. Ils vont nous montrer, ils vont nous dire c'est comme ça ; en fait ils nous apprennent, ils nous le montrent... c'est comme dans des structures y'a des alèses jetables, des alèses en coton, ça dépend en fait... »* (S1, 17 ans, première bac pro ASSP, mère aide-soignante, père absent).

Les savoirs scolaires scientifiques appliqués permettent de justifier et d'explicitier les pratiques. Dans les situations d'enseignement, les savoirs scientifiques appliqués sont articulés aux savoirs procéduraux, ce qui permet aux futurs professionnels du soin de justifier leurs pratiques : *« La croissance des micro-organismes ? Par exemple quand on est infecté c'est important de savoir, de connaître le temps d'incubation du micro-organisme, savoir en combien de temps il se développe et savoir comment le contrer aussi et les moyens de prévention. »* (M., 17 ans, première bac pro ASSP, mère assistante maternelle agréée ; père postier).

La présence de l'écrit semble nécessaire aux yeux des élèves pour deux raisons principales. Premièrement, l'écrit est reconnu explicitement par les élèves comme faisant partie des tâches à accomplir en milieu professionnel avec la rédaction de comptes rendus, de courriers ou de transmissions ; ces tâches sont d'ailleurs énoncées dans le référentiel d'activités professionnelles du diplôme. Il est important pour les élèves d'apprendre à "écrire correctement", c'est-à-dire en respectant les codes de l'écriture. En revanche, au-delà de la dimension de transcription et de stockage d'informations, les élèves ont des difficultés à percevoir la dimension de travail à partir d'une production écrite : *« ben je pense que j'ai bien pris conscience que c'est important quand même l'écrit, parce que, que ça se... ben surtout pour les... qu'on fait des... des transmissions. Ça, c'est vrai que c'est important, que ça soit la grammaire ou autre. Après, euh moi, je sais que les dossiers, je le faisais par rapport au stage... Mais après, il y a d'autres matières où euh, oui, oui, il faut taffer, ça c'est sûr, c'est bénéfique pour les dossiers et pour euh, pour les transmissions, pour euh... la vie au quotidien, pour pas mal de choses... »* (L., 18 ans, terminale bac pro ASSP ; mère aide-soignante ; père cuisinier).

Deuxièmement, la présence de l'écrit dans la formation renforce la légitimité de la formation au regard de la voie générale et technologique. Pour une partie des futurs bacheliers, l'acquisition de gestes professionnels ne suffit pas à légitimer une formation, même si celle-ci a une finalité professionnelle. Il semble important pour une partie des élèves de repérer un niveau d'exigence des situations d'enseignement leur permettant de valoriser leur formation en se conformant pour partie à une forme scolaire traditionnelle : *« On écrit beaucoup en français. La prof nous demande d'analyser le texte donc on répond à des questions, et d'écrire, de faire des rédactions. Mais on est au lycée quand même... c'est normal. »* (J., première bac pro ASSP).

Les contraintes vécues en terminale liées à la mise en œuvre des objectifs de formation peuvent participer à légitimer aux yeux des élèves la formation du bac pro et permettraient donc une demande accrue d'accès à l'enseignement supérieur (JELLAB, 2014) : *« j'ai été d'abord en BEP carrières sanitaires et sociales. Et après, j'ai fait la passerelle pour un bac pro ASSP... parce que je voulais avoir le bac, enfin c'était un plus et euh... même si c'est dur on pouvait passer euh des concours, on pouvait faire des BTS, ... et on pouvait faire des DUT, enfin plein... plein de choses qu'on peut faire avec un bac mais qu'on ne peut pas faire avec le BEP... »*

eh je vais passer mon concours pour être infirmière. » (F.2, terminale bac pro ASSP, titulaire du BEP CSS).

LES TENSIONS ET LES PARADOXES LIÉS AUX SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT AU LP

Selon les recommandations officielles nationales³, les situations d'enseignement devraient rendre compte des enjeux de l'élévation des objectifs de formation en mettant les élèves en situation d'acquérir les capacités de construction d'une argumentation par la combinaison de différents savoirs dans des situations hétérogènes. Cependant, les situations réelles d'enseignement ne sont pas toujours conformes à ce niveau d'exigence attendu des élèves, prescrit dans le référentiel du diplôme et évalué pour son obtention.

Les fiches de cours et les observations associées montrent que pour certains savoirs disciplinaires, les activités demandées aux élèves sont très proches de celles demandées en BEP Carrières sanitaires et sociales, les domaines de savoirs étant identiques pour la plupart ; en outre, les dénominations dans les référentiels sont très proches : nous retrouvons dans les deux référentiels les savoirs scolaires scientifiques appliqués tels que sciences médico-sociales, biologie-microbiologie et nutrition-alimentation. Seuls les savoirs qui se rapportent aux techniques professionnelles et à la technologie associée diffèrent dans leur dénomination entre le BEP et le bac pro ASSP au regard des compétences à acquérir énoncées dans chacun des référentiels : *ergonomie-soins, animation-éducation à la santé et services à l'usager* pour le bac pro alors qu'en BEP Carrières sanitaires et sociales, étaient mentionnés les savoirs liés à *l'ergonomie-organisation-qualité de services, la technologie des produits et des équipements et les techniques professionnelles*.

Cependant, l'élévation du niveau d'exigence et de qualification qui pourrait être manifestée par une place plus grande accordée à l'écrit réflexif et à l'analyse de situation n'est pas explicite dans ces fiches de cours : l'écrit reste peu présent dans les classes, surtout en tant que production demandée aux élèves. Ces derniers sont confrontés aux exigences du bac pro dans les épreuves certificatives mais peu dans les situations d'apprentissage, qui utilisent très rarement l'écrit comme outil d'élaboration de la pensée, mais plutôt comme outil de transcription d'informations. Les fiches d'activités constituent la trame du cours et peuvent relever d'un assemblage d'exercices présentés dans les manuels scolaires et d'activités créées par le professeur.

Les fiches d'activités élaborées par les enseignants laissent également peu de place à la production d'écrits : d'une part en raison de la forme même du document avec un espace circonscrit réservé à l'écriture des élèves (ce format encourageant les réponses factuelles plutôt que l'argumentation), d'autre part du fait de la consigne pour réaliser l'activité. En effet, ces consignes, que ce soit au niveau BEP ou au niveau bac, encouragent surtout la recherche d'informations dans des documents (textes, tableaux, graphiques...) et leur transcription dans un tableau ou dans la fiche sans activité d'interprétation et de synthèse. La formalisation dans la production de textes est peu présente ; les tableaux sont à compléter et les schémas sont à légender. Et c'est pour l'essentiel ce qu'en font les élèves et ce que valident les enseignants : *« en fait en biologie on écrit souvent et en fait on fait toujours du recopiage donc... moi ça me plaît pas ça, j'ai toujours recopié tout le temps parce que enfin... En fait elle nous les donne les TD, faut les faire un peu chez soi, après on fait un peu la correction, elle essaie de nous expliquer et après on fait les fiches de révision. »* (S2, 17 ans, première bac pro ASSP).

Des conclusions similaires découlent du traitement d'autres aspects du référentiel. Dans les cours pratiques, les professeurs demandent aux élèves de rédiger une « fiche technique » sur le geste professionnel qui a été traité pendant la séance. Cette fiche technique ne semble pas être un moyen pour les élèves – ni pour les professeurs - de revenir sur le geste professionnel réalisé afin

³ "Ressources pour l'enseignement, document d'accompagnement pédagogique national, octobre 2011

de construire un savoir professionnel qui se rapprocherait d'un niveau bac pro en combinant différents savoirs, mais davantage un exercice de transcription de la pratique sous une forme procédurale dont les étapes sont justifiées par l'énoncé normé d'éléments de savoirs. Il n'y a pas l'élaboration d'une argumentation qui viserait à articuler les savoirs scientifiques scolaires et les savoirs procéduraux. Si l'on reprend les trois niveaux identifiés par GOODY (2004), l'écrit dans les cours d'enseignement professionnel est donc plutôt utilisé en tant qu'"instrumentalisation physique" et de stockage de l'information. Il semble que le troisième niveau qui serait "la manière dont l'écriture affecte les opérations cognitives et intellectuelles" soit absent des situations d'apprentissage ou du moins ne soit pas explicite et visible pour les élèves. Les enjeux que représentent l'écrit et plus généralement les pratiques littératiées en termes d'objectif de formation du niveau bac pro ne sont pas perçus par les élèves et peu ou pas pris en charge dans l'enseignement.

Comme les deux premières années de LP traitent peu ces nouveaux objectifs, l'année de terminale bac pro qui prépare aux épreuves certificatives demande une mobilisation très importante des élèves pour satisfaire à ces exigences. Ceux-ci perçoivent alors le changement : *"on a été un peu brusqué avec nous parce que, on est arrivé, on nous a pas préparés finalement à ça puisqu'on a été très gentil avec nous sur la seconde, première et euh... arrivés en terminale, on nous a bombardés de dossiers, on nous a bombardés de feuilles, justement, à rédiger et des choses comme ça et... là, c'est vrai qu'on est un peu tombé de haut."* (F1, 18 ans, terminale bac pro ASSP ; mère aide-soignante, père retraité). L'année de terminale cristallise autour des épreuves certificatives la différence des objectifs de formation entre le bac pro et le BEP pour les élèves : *« ... c'est beaucoup plus que ça. Et on a été surpris parce que, on nous a dit que c'était dur et c'est vrai que là, pff, ça y est. A trois semaines du bac et c'est vrai que c'est dur. C'est vrai que ça, ça y est. On comprend que, oui, c'est un bac pro, ben certes, mais là, c'est quand même un nouveau bac pro depuis trois ans. »* (L., 18 ans, terminale bac pro ASSP, mère aide-soignante, père cuisinier).

Les progressions pédagogiques élaborées par les enseignants et qui montrent l'organisation des savoirs enseignés sur les trois années de formation, indiquent que les activités de niveau V qui donnent de la valeur à la formation pour les élèves ne font plus partie des activités d'apprentissage en classe terminale ; les cours sont centrés sur des activités qui répondent aux exigences indiquées dans les définitions d'épreuves. Une partie des épreuves professionnelles du diplôme consiste à élaborer deux dossiers qui montrent les capacités de l'élève à construire une argumentation en prenant appui sur des activités réalisées en période de formation professionnelle et en mobilisant différents savoirs. Dans ce contexte, des élèves confrontés à ces nouvelles situations d'enseignement répondent aux objectifs de formation en se conformant au cadrage indiqué par l'enseignant sans en avoir saisi les enjeux en termes de combinaison de savoirs et d'usages de l'écrit. La notion de malentendu socio-cognitif (BAUTIER, ROCHEX, 1997) permet de saisir les incompréhensions, illustrées par des situations d'enseignement où l'élève est maintenu dans une approche normalisante de la pratique alors que l'atteinte des objectifs de formation demande une compréhension des pratiques par la mise en évidence de savoirs qui permettent l'argumentation.

En conclusion, la création du bac pro Accompagnement, soins et services à la personne dans le secteur sanitaire et social en 2011 a fait évoluer le curriculum prescrit du BEP Carrières sanitaires et sociales vers la mise en œuvre de différents projets en développant les capacités de polyvalence et d'adaptation des élèves. Mais si les épreuves certificatives auxquelles les élèves sont confrontés mobilisent des capacités d'argumentation liées à des savoirs et à l'analyse de

l'information, ces capacités sont travaillées en classe essentiellement en année de terminale. Cette confrontation soudaine aux objectifs de formation du bac pro peut développer une forme de résistance chez certains des élèves durant la dernière année de formation. Même si les résultats de la recherche ne peuvent peut-être pas être généralisés au-delà du territoire cristolien, l'analyse qualitative permet de comprendre certains processus de légitimation mis au jour et d'interroger dans un contexte particulier le décalage entre curriculum prescrit et curriculum effectivement enseigné et les mécanismes y participant. En l'occurrence, dans le contexte particulier du secteur sanitaire et social, la mise en place à ce jour d'un nouveau diplôme entraîne des contradictions qui sont au cœur même de la formation. Elle renvoie à des enjeux intellectuels qui ne sont pas explicites pour les élèves et les enseignants qui présentent dès lors des difficultés à s'en saisir. Ainsi, pour cette première promotion, le curriculum effectivement enseigné étudié au travers des supports d'enseignement utilisés par les enseignants n'est pas toujours inscrit dans la réalisation des objectifs du bac pro et les élèves n'ont pas saisi le niveau de professionnalité de ce diplôme, c'est-à-dire les nouvelles activités professionnelles et les enjeux intellectuels et sociaux associés.

Bibliographie :

ARRIGHI Jean-Jacques et GASQUET Céline , *Orientation et affectation : la sélection dans l'enseignement professionnel du second degré, Formation emploi* , 109 | janvier-mars 2010

BAUTIER É. et ROCHEX J.-Y, 1997, *Apprendre, des malentendus qui font la différence*, in *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (J.-P.Terrail dir.) La Dispute, Paris

BAUTIER É. et RAYOU P., 2009, *Les inégalités d'apprentissage*, PUF, Paris.

BOURDONCLE R., 1991, *La fascination des professions*, *Revue Française de Pédagogie*, 94, pp. 73- 92.

ECKERT H., *L'émergence de l'ouvrier bachelier*, *Revue française de sociologie*, volume XL, n°2, 1999

GOODY J., 2007, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, La Dispute, Paris

JELLAB A., 2001, *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, Presses universitaires de France, Paris

JELLAB A., 2014, *L'Émancipation scolaire. Pour un LP de la réussite*, Presses universitaires du Mirail, Toulouse

PALHETA U., 2012, *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. PUF, Paris

TRONTO Joan C., « Du care », *Revue du MAUSS*, 2008/2 n° 32, p. 243-265.