

**INSPECTION GÉNÉRALE DE
L'ÉDUCATION NATIONALE**

L'ÉVOLUTION DES EFFECTIFS DU LYCÉE PROFESSIONNEL

*Rapport à Monsieur le Ministre
de l'Éducation nationale*

*à Monsieur le Ministre délégué
à l'Enseignement professionnel*

Rapporteurs : Jean-Paul CHASSAING
Alain SÉRÉ

Mars 2002

Présentation

Cet examen de l'évolution des effectifs du lycée professionnel prend appui sur l'ensemble des observations et mesures réalisées au niveau national par la DPD, sur la compilation des données académiques collectées spécifiquement dans le cadre du thème ainsi que celles rassemblées à l'appui des bilans et analyses des dispositifs réactifs pilotés. Limités dans leurs moyens et leur calendrier d'investigations, les rapporteurs ont surtout travaillé par sondages, interviews directs. Ils ont régulièrement trouvé une excellente écoute et une grande disponibilité des intervenants pour réunir les informations à la fois nécessaires et utiles. En effet, si les données académiques sont souvent foisonnantes, elles sont plus rarement synthétisées et analysées dans une perspective permettant d'établir des comparaisons temporelles ou spatiales pertinentes. La juxtaposition des logiques gestionnaires et des vues particulières des acteurs ne facilite pas la production d'indicateurs pour l'aide à la décision des différents niveaux d'initiatives et de responsabilités concernés.

La connaissance véritable et opérationnelle des situations et des évolutions académiques en matière d'enseignement professionnel exigerait la disponibilité d'une base statistique qui reste à construire. Le présent rapport peut constituer une contribution à la définition des spécifications d'un "tableau de bord" pour la voie des métiers.

La situation des effectifs au lycée professionnel est, pour l'essentiel, liée à celle des effectifs du 2^{de} cycle professionnel. Cependant, le lycée professionnel a pu accueillir d'autres publics d'élèves, par exemple dans les classes de 4^{ème} et 3^{ème} technologiques ou les CPA (classes préparatoires à l'apprentissage), mais aussi dans des formations et des mentions complémentaires. À partir de 1998, l'abandon des classes de 4^{ème} et 3^{ème} technologiques pour un modèle léger d'option technologique en 3^{ème} et une tentative de greffe d'un "projet nouvelles technologies appliquées" en classe quatrième, va se traduire par la disparition rapide de celles de ces classes qui subsistaient encore au lycée professionnel.¹

La plupart des arguments avancés pour étayer les politiques d'aménagement d'une offre de formation en classe de 3^{ème} au LP convergent vers l'affirmation qu'elles tendraient à préserver une orientation raisonnée et motivée vers le 2nd cycle professionnel. Orientation que "l'uniformisation" induite par la 3^{ème} dite générale, neutraliserait, en partie au moins. Dans leur analyse de flux, quelques académies seulement² font état d'une préoccupation de maintien des équilibres entre les trois voies de formation (générale, technologique et professionnelle). Cette question est naturellement fondamentale, elle interroge sur la légitimité d'un positionnement par rapport à une "norme nationale" (norme de fait) s'agissant du taux de passage en 2^{de} professionnelle, mais dans le même temps sur les déterminants nationaux et académiques du pilotage par l'offre de formation.

Les pratiques actuelles d'orientation et d'affectation au lycée professionnel conduisent à accueillir dans les mêmes filières et dans les mêmes classes, des élèves qui veulent acquérir une formation dans un secteur et à un niveau bien définis et d'autres qui sont en difficultés scolaires et en panne de projet. Ce constat, rapporté par les enseignants confrontés à l'absence de motivation, de repères scolaires et parfois aussi culturels et sociaux, traduit peut-être "une forme de dysfonctionnement des dispositifs"³ mais renforce

¹ "L'évolution des capacités d'accueil en quatrième technologique de lycée professionnel ne peut être que progressive; elle doit tenir compte des spécificités académiques et du développement des capacités d'accueil proposés par les collèges aux élèves." Circulaire de rentrée 1998, 09/01/1998.

A la rentrée 2001, on ne trouve plus que 4 500 élèves en classe quatrième en LP, données DPD, nov. 2001

² Comme l'académie de Lille par exemple.

³ Rapport de l'IGAREN, n° 00-0097, décembre 2000

aussi la complexité de la gestion d'élèves qui précisément en raison de leur fragilité, de leurs ruptures avec les valeurs de l'École, de leurs conditions de vie personnelle ne parviennent pas à installer un projet d'avenir prenant appui sur un système scolaire dans lequel ils n'ont pas trouvé leur place. Faut-il le rappeler ici ? Contrairement à la classe de seconde générale et technologique, la classe de seconde professionnelle a été conçue pour des élèves que l'on suppose a priori "déterminés".

"Quel défi à relever pour les établissements afin que l'orientation en lycée professionnel constitue une chance pour les élèves et non un moyen commode d'éjection, à travers tout un dispositif d'orientation prenant en compte les capacités réelles (le niveau), la motivation (le projet personnel) et la connaissance de la formation ! Une orientation vers le lycée professionnel qui ignore les formations et les professions auxquelles il prépare n'a qu'un sens : l'exclusion de l'enseignement général. À l'échec s'ajoute l'absence de motivation."⁴

Le développement des abandons précoces au LP peut être considéré comme l'un des indices d'une mauvaise réponse (ou plutôt d'une réponse inadaptée) aux besoins d'éducation et de formation des élèves issus du 1^{er} cycle et que l'on a orienté, approximativement, au LP. Les initiatives nationales et certaines initiatives académiques pour mieux cerner l'ampleur et les caractéristiques du phénomène sont intéressantes mais ne permettent pas encore, aujourd'hui, de véritablement le maîtriser. Certaines dispositions académiques témoignent d'une forte réactivité vis à vis d'un phénomène qui rend compte d'une évolution sensible des relations d'une partie de la population scolaire avec l'École ; ces initiatives mériteraient d'être généralisées.

Le dispositif réactif piloté, dans sa phase 2, traduit une mobilisation effective des responsables académiques de l'enseignement professionnel et surtout la volonté d'engager un ensemble d'actions coordonnées qui, dans bien des cas, portent les germes d'une authentique politique éducative. La diversité de l'acuité des mesures, des analyses et des dispositifs est cependant patente. Mais sur la base de cette mobilisation, il est possible d'aller plus loin dans la responsabilisation et dans la structuration d'un pilotage adapté de cet ordre d'enseignement. Les propositions jointes au présent rapport n'ont pas d'autre ambition.

4 L'admission et la scolarisation des élèves dans la voie professionnelle des lycées, Rapport à Monsieur le Recteur, académie de Créteil, décembre 1993

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| <i>Présentation</i> | <i>1</i> |
| <i>Sommaire</i> | <i>4</i> |
| 1. De l'orientation à la scolarisation en LP : situation des effectifs et problématiques | 5 |
| 1.1. Des évolutions structurelles convergentes | 5 |
| 1.2. La part du second cycle professionnel dans le second cycle | 9 |
| 1.3. L'accès au second cycle professionnel | 10 |
| 1.4. La structuration du 2nd cycle professionnel | 13 |
| 1.4.1. Le développement des CAP | 13 |
| 1.4.2. Le tassement du BEP | 15 |
| 1.4.3. La stabilisation du baccalauréat professionnel | 18 |
| 2. Les sorties précoces | 21 |
| 2.1 Un phénomène d'une ampleur sans précédent | 21 |
| 2.2 Des causes exogènes et des causes endogènes au système éducatif | 24 |
| 2.2.1. La problématique de la mesure des effectifs réels en cours de scolarité | 24 |
| 2.2.2. Les raisons des absences ont fait l'objet d'analyses pertinentes dans beaucoup d'académies | 26 |
| 2.3 Une étude et une prise en charge très inégales | 27 |
| 2.3.1. L'absence de préparation et d'accompagnement dans la définition du projet professionnel | 27 |
| 2.3.2. La survalorisation des critères de réussite scolaire | 28 |
| 3. Des actions d'adaptation aux politiques réactives | 28 |
| 3.1. Les apports et les limites des DRP | 28 |
| 3.1.1. Des opérations de suivi individualisé de l'élève et de tutorat | 29 |
| 3.1.2. Vers un pilotage assujéti au devenir des élèves | 30 |
| 3.2. Des dispositifs diversifiés aux ambitions variables | 30 |
| 3.2.1. La maîtrise de l'offre de formation, de son évolution, de son utilisation | 31 |
| 3.2.2. Le développement des classes de 3 ^{ème} en LP | 34 |
| 3.2.3. Vers un cycle de détermination au lycée professionnel ? | 35 |
| 3.3. Faire évoluer le positionnement de l'offre de formation vis à vis de l'emploi | 35 |
| 4. Recommandations | 38 |
| 1. En matière d'adaptation de la structure pédagogique du lycée professionnel | 38 |
| 2. En matière d'évolution de l'offre de formation | 38 |
| 3. En matière de développement de l'éducation en orientation et de gestion de l'affectation | 38 |

1. De l'orientation à la scolarisation en LP : situation des effectifs et problématiques

La référence en matière de politique éducative s'appliquant à l'enseignement professionnel demeure l'article 3 de la loi d'orientation sur l'Éducation de juillet 1989. L'engagement de l'institution à conduire "...l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au CAP ou au BEP..." a déterminé assez généralement les principes de la scolarisation au LP par l'obligation de l'accueil prioritaire des élèves les plus en difficulté.

Cette politique a confirmé la vocation de l'enseignement professionnel français : conjuguer à la fois des objectifs économiques et socio-scolaires en conduisant à la réussite les élèves que la voie générale n'a pas su ou pas pu accueillir, en prenant en charge non seulement des objectifs éducatifs et de formation, mais aussi d'insertion sociale et professionnelle.

Aujourd'hui, il s'agit de faire progresser la qualité du service public d'éducation et de formation professionnelle pour, à la fois, donner au pays le potentiel de main d'œuvre qualifiée qu'appelle l'évolution attendue de la démographie du travail et améliorer encore la prise en charge des élèves les plus démunis.

Ce double objectif ouvre de nouvelles problématiques pour l'enseignement professionnel que la lecture des évolutions nationales et académiques récentes permet d'étayer.

La variété des mesures effectuées et des statistiques diffusées pour caractériser la situation et l'évolution des effectifs de l'enseignement professionnel dans les académies constitue l'une des premières difficultés pour en rendre compte de manière homogène. Les données fournies par la DPD permettent de dresser un état des lieux national dont on peut dégager un certain nombre de constats édifiants.

1.1. Des évolutions structurelles convergentes

En 2001-2002, la répartition des effectifs du 2nd cycle professionnel (près de 700 000 élèves) est la suivante⁵ :

- par diplôme : 12 % en CAP, 63 % en BEP, 25 % en Bac pro,
- par domaine : 43 % dans le domaine de la production, 57 % dans celui des services.

Par comparaison, la situation en 1993 (plus de 680 000 élèves) était la suivante :

- *par diplôme : 12 % en CAP, 67 % en BEP, 21 % en bac pro,*
- *par domaine : 45 % dans le domaine de la production, 55 % dans celui des services.*

Cette comparaison directe sur 8 années souligne, d'une part une tendance de fond d'élévation progressive des niveaux de formation dans l'enseignement professionnel et d'autre part une certaine forme de stabilisation de la proportion des effectifs en CAP. Elle marque aussi la progression des formations du domaine des services par rapport au domaine de la production.

Cette observation peut être affinée en considérant l'évolution des formations (de 1993 à 2001) au sein de chacun des domaines :

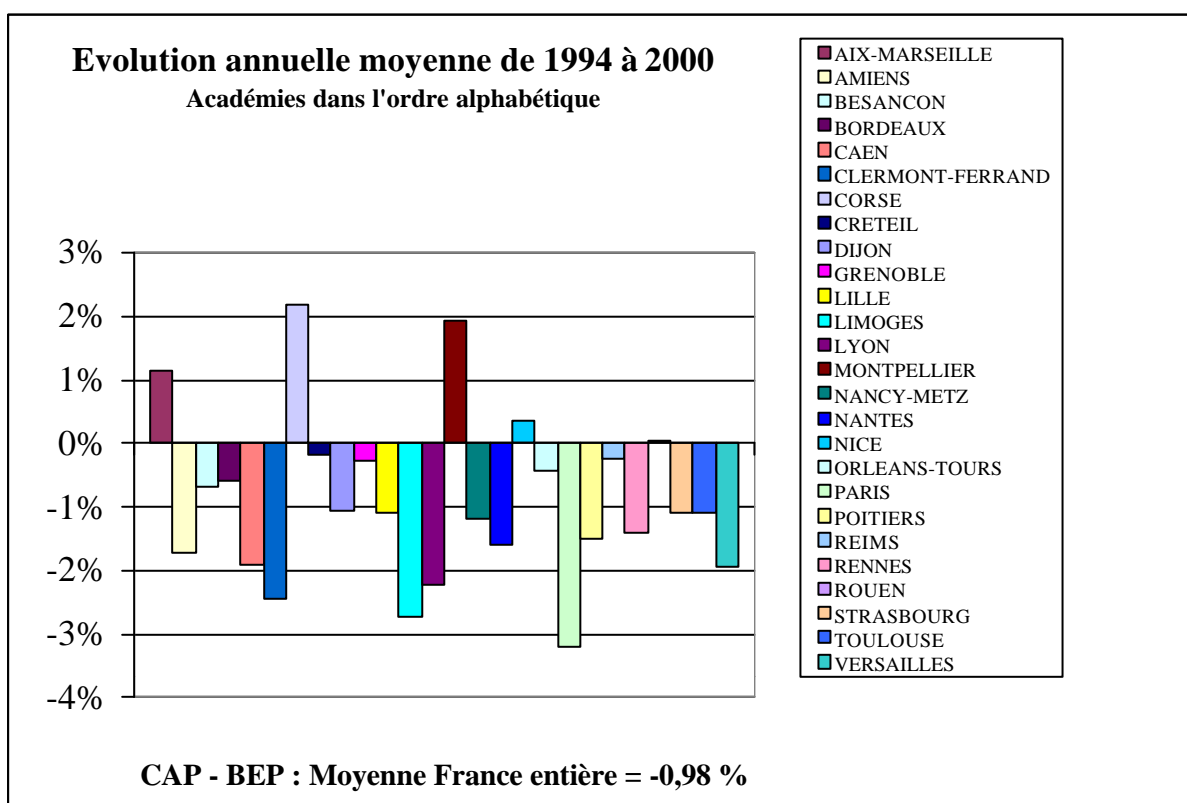
⁵ à partir des données DPD-MEN

- le poids relatif des formations préparant au CAP progresse (+ 50 %) dans le domaine des services, alors qu'il baisse dans celui de la production,
- celui des formations préparant au BEP se maintient dans le domaine de la production mais se réduit sensiblement dans celui des services (- 9 %),
- le poids relatif du baccalauréat professionnel progresse dans les deux domaines, mais plus nettement dans le domaine de la production que dans celui des services.

Sur la même période, l'effectif total, toutes formations confondues, baisse de 6 % dans le domaine de la production et progresse de 1 % dans celui des services.

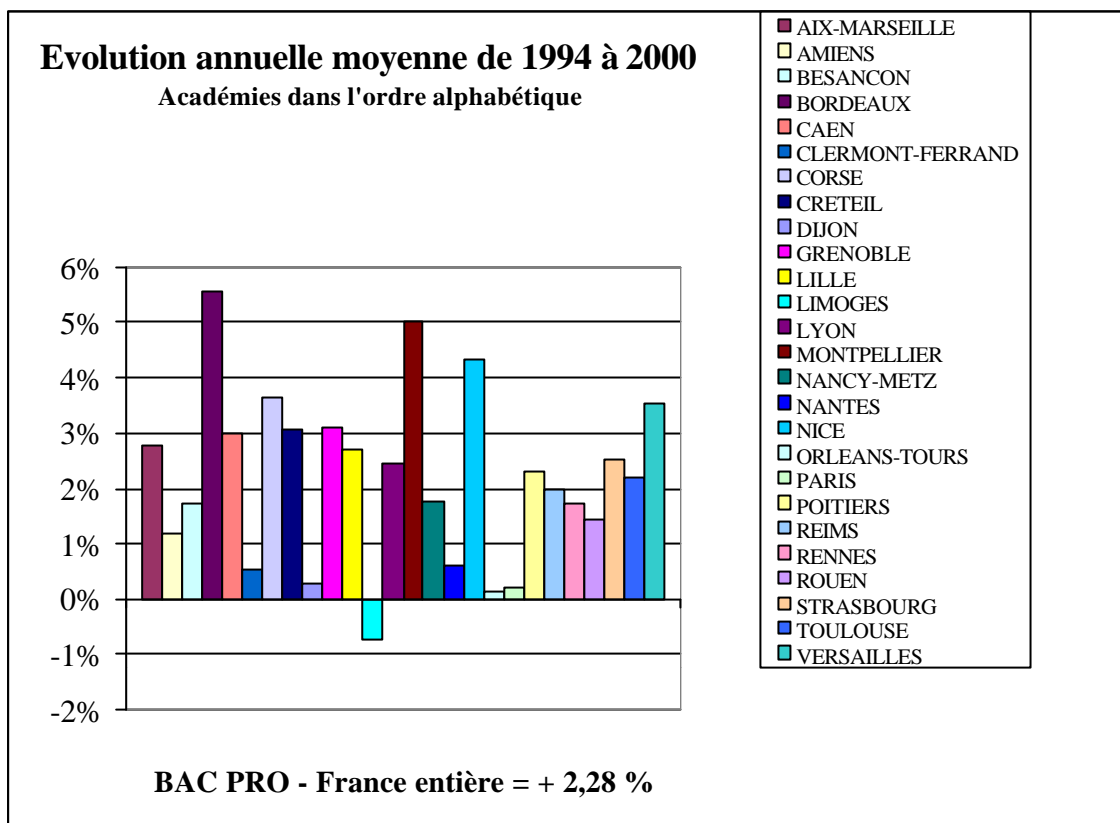
Au-delà des particularités régionales qui conjuguent les effets cumulatifs de la démographie, le changement de la demande sociale d'éducation, l'impact des politiques académiques, l'évolution globale constatée est convergente.

Deux images permettent de caractériser la tendance.



On verra infra que l'évolution des effectifs du niveau V doit être différenciée entre CAP (en progression) et BEP (en baisse).

Pour le niveau IV :



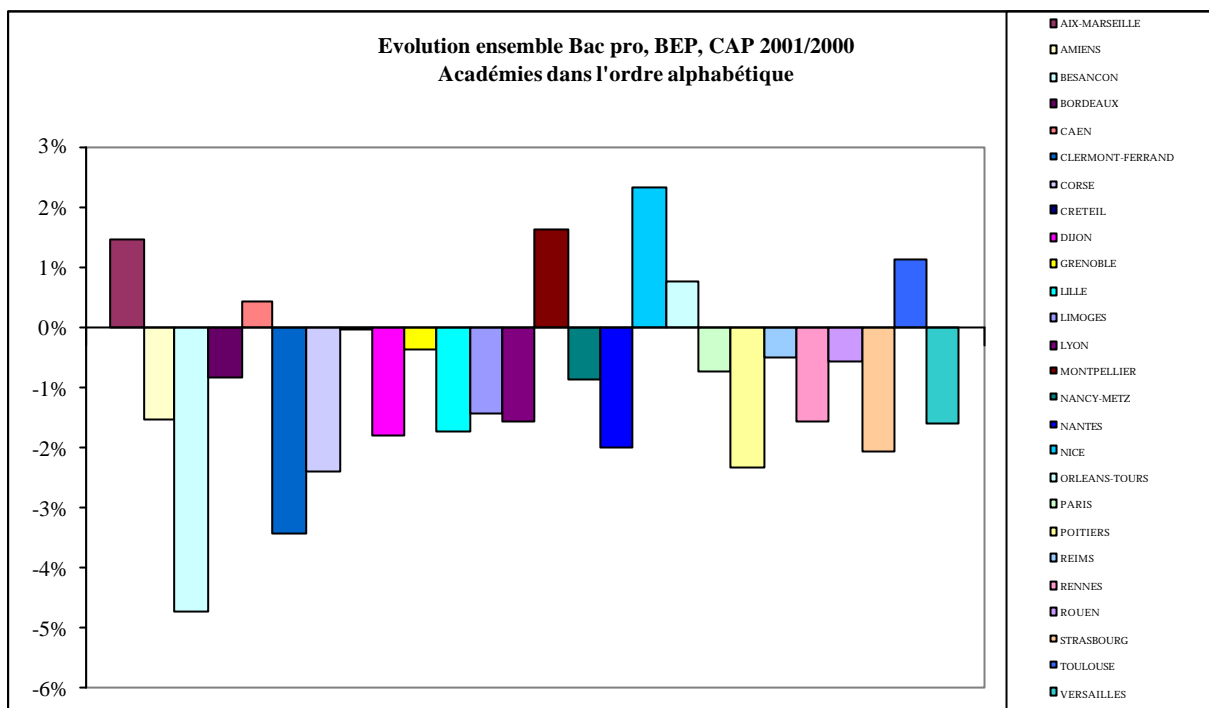
La quasi totalité des académies s'inscrivent dans la tendance générale de progression des effectifs du niveau IV. La poussée démographique des académies du sud se fait particulièrement sentir. Le mouvement général de restructuration de l'offre de formation par fermetures de BEP et ouvertures de Bac Pro est très perceptible.

Bien entendu l'interprétation de ces situations ne saurait relever de l'application normative d'une tendance nationale. Les photographies ci-dessus confirment la poursuite d'une tendance lourde : diminutions des effectifs dans les académies du nord et augmentations dans celles du sud du pays. Les lectures particulières sont complexes et les analyses collectées dans le cadre des DRP (1 et 2) ne rendent pas toujours compte de cette complexité.

La baisse des effectifs constatée à la rentrée 2001 (- 0,82 % au 15 octobre contre - 4,3 % à la rentrée 2000) marque le pas. Dans le même temps, la réduction des effectifs au lycée général et technologique s'inverse (+ 0,2 % à la rentrée 2001 contre - 0,8 % à la rentrée 2000)⁶.

Le constat national de limitation de la baisse des effectifs en lycée professionnel en 2001-2002, par rapport aux effectifs attendus à la suite de la forte baisse enregistrée en 2000-2001 peut d'abord être mis en perspective au travers des situations académiques.

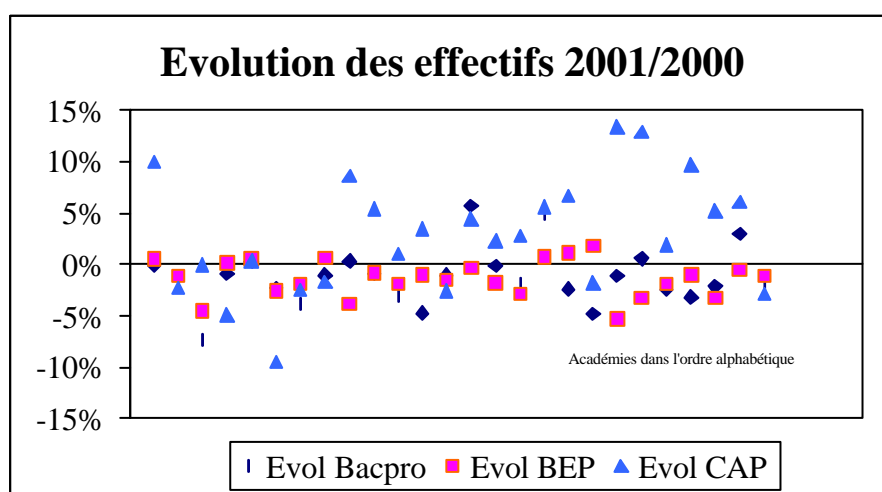
⁶ Sources : DPD-MEN, note d'information 01.51



| Évolution des effectifs France entière | |
|--|----------|
| Ensemble Bac pro, BEP, CAP | - 0,86 % |

- De nombreux facteurs spécifiques interviennent, et au premier chef les facteurs démographiques (par exemple, les effectifs de l'ensemble du 2^d cycle sont en baisse de 1,9 % dans l'académie de Besançon, ils progressent de 2,3 % dans l'académie de Nice), pour expliquer ces évolutions.

La présentation des évolutions académiques récentes des trois structures du 2^d cycle professionnel (qui représentent 97 % des effectifs) est sans doute plus significative des politiques engagées. La poussée des effectifs en CAP est manifeste dans la plupart des académies, tout comme la réduction limitée mais généralisée des effectifs en BEP et en baccalauréat professionnel. La reprise, ou le maintien des effectifs en 2001-2002 tiennent pour l'essentiel au CAP.

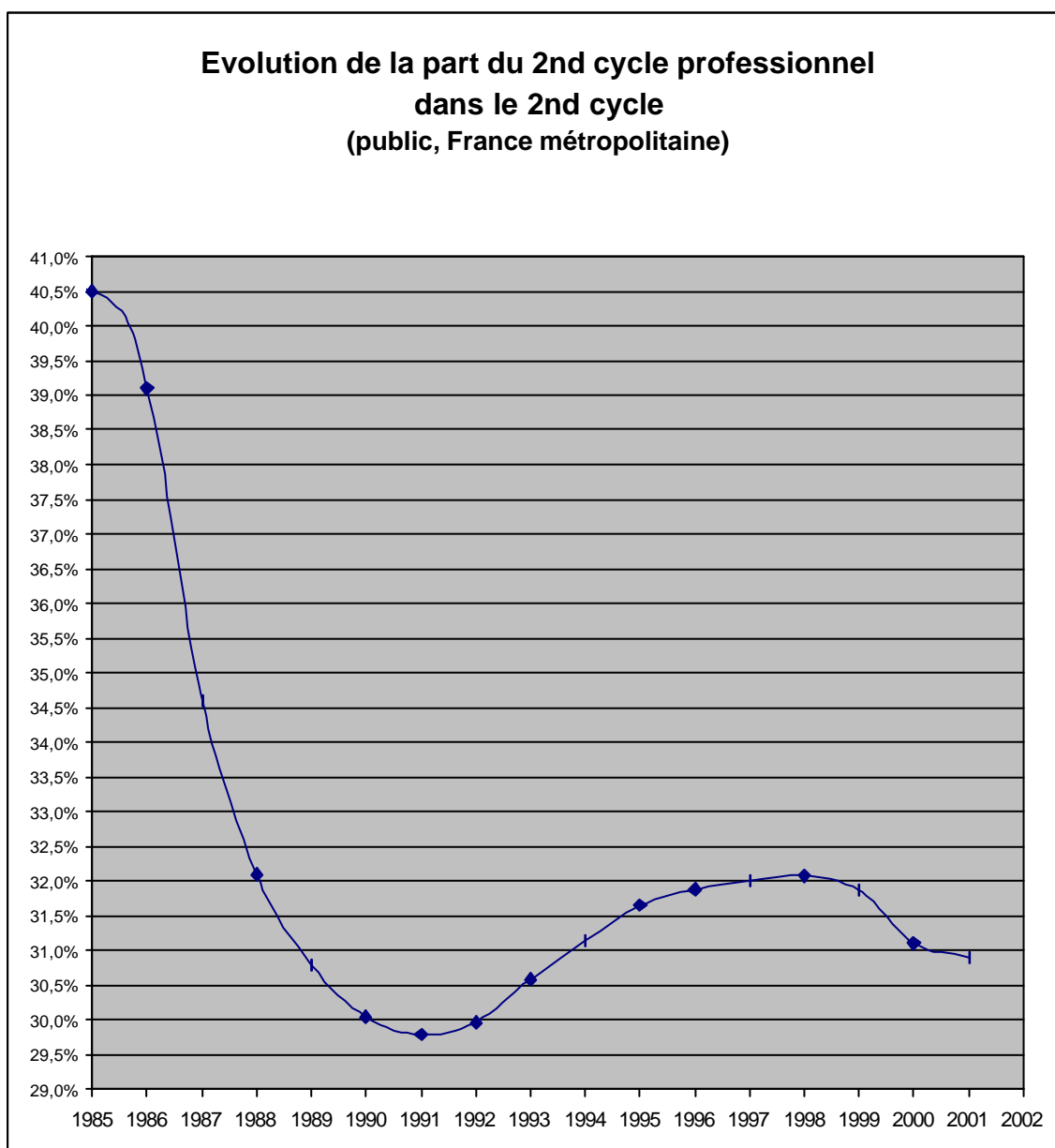


| |
|--------------------------|
| Évolution France entière |
|--------------------------|

| Evol Bac pro | Evol BEP | Evol CAP |
|--------------|----------|----------|
| -1,24% | -1,23% | 1,94% |

1.2. La part du second cycle professionnel dans le second cycle

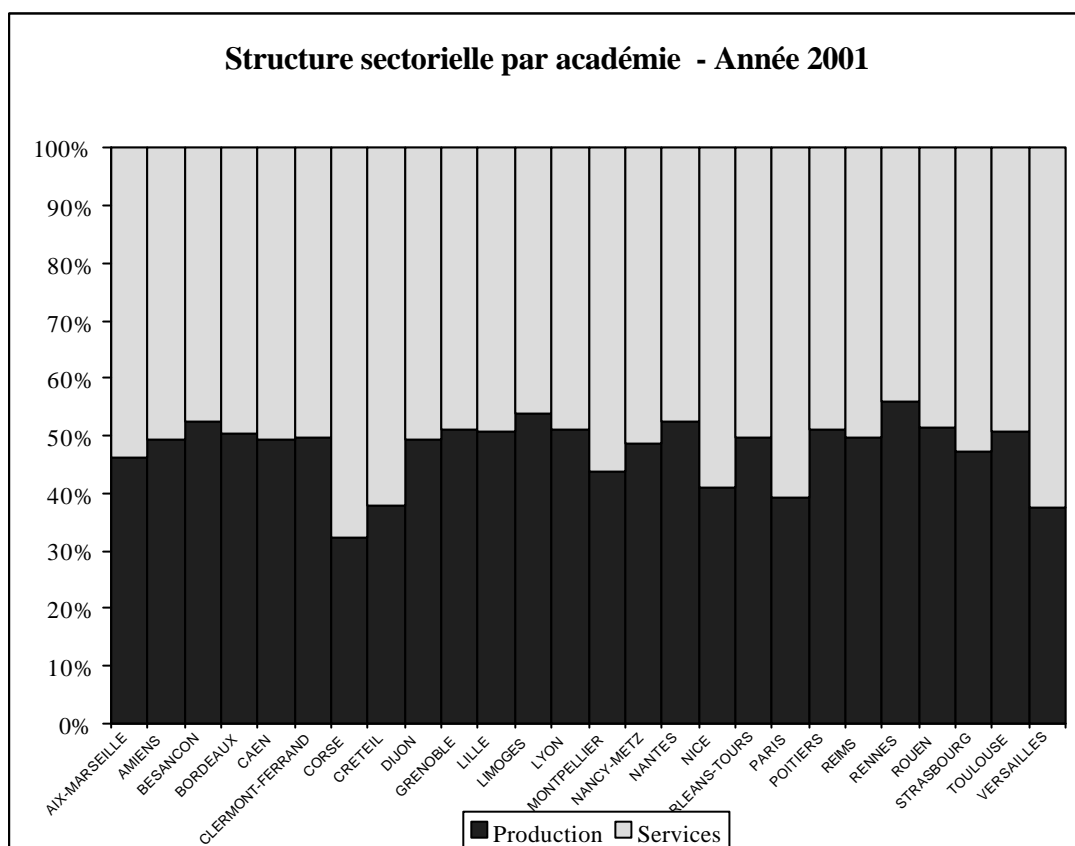
Sur la longue période, la part du second cycle professionnel (ou 2nd cycle court) dans le 2nd cycle semble s'inscrire dans une oscillation amortie à partir de 1992. La réduction de la part du 2nd cycle professionnel dans le 2nd cycle est d'abord liée à la suppression du CAP 3 ans, qui scolarisait plus de 475 000 élèves en 1970-71. La reprise en 1992-1993 est liée d'une part à la progression des effectifs en BEP jusqu'en 1997-1998 et celle des bacheliers professionnels jusqu'en 1999-2000.



- En rapprochant cette évolution sur 10 ans pour chacune des académies, on constate la grande diversité structurelle, d'une part du poids du 2nd cycle professionnel, d'autre part de son évolution dans le temps. Sur les trois dernières années, les évolutions semblent s'infléchir de manière relativement homogène.

La partition sectorielle dans les académies

- La partition des effectifs selon les secteurs : production et services est relativement stable dans le temps, d'une académie à l'autre.



Les académies d'Ile de France conservent des effectifs importants dans le secteur des services. Dans les académies de Rennes, Limoges, Besançon, le poids relatif du domaine de la production dépasse 50 %. Les évolutions traduisent globalement une progression favorable au domaine des services.

1.3. L'accès au second cycle professionnel

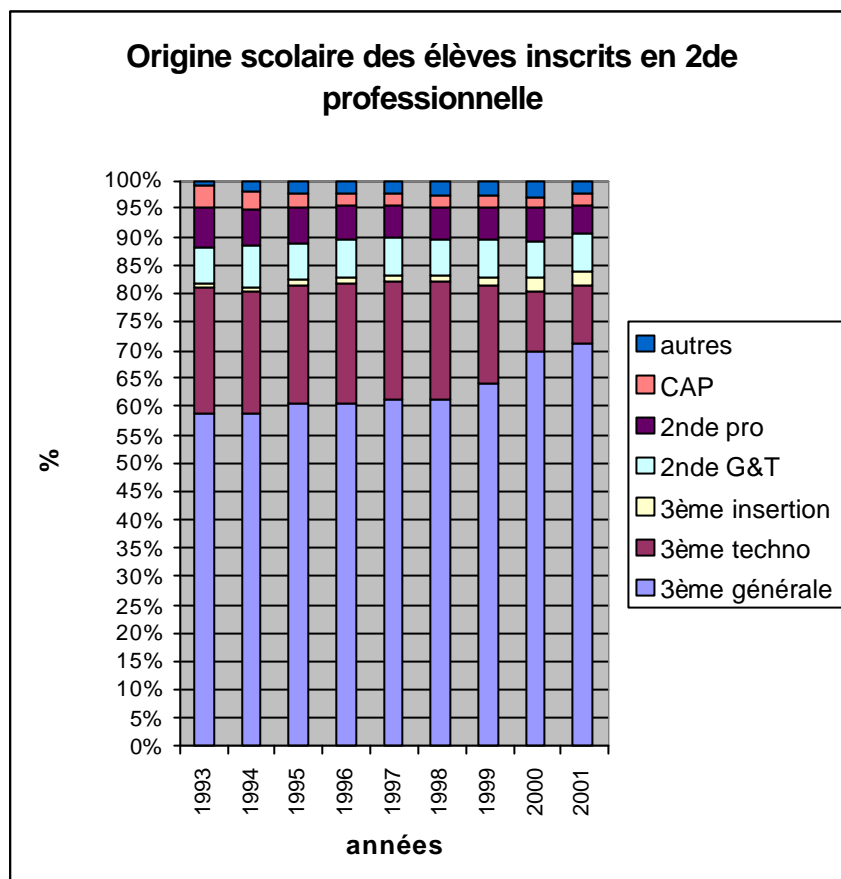
Entrée en 2nde professionnelle

L'impact sur les effectifs de la réduction des classes de 1^{er} cycle au lycée professionnel a été clairement ressenti à partir de la rentrée 1999-2000 et plus nettement encore en 2000-2001. L'infléchissement de l'origine scolaire des élèves de 2nde professionnelle est particulièrement net :

- augmentation de la part d'élèves issus de 3^{ème} générale,
- réduction du pourcentage d'élèves issus de 3^{ème} technologique.

A partir de la rentrée 1999-2000, la scolarisation dans des structures de type 3^{ème} d'insertion, sous les dénominations diverses : 3^{ème} "pré-professionnelle", 3^{ème} "technologique et à projet professionnel", 3^{ème} "à insertion professionnelle" ou encore à "vocation professionnelle"... se développe dans un mouvement général qui s'annonce

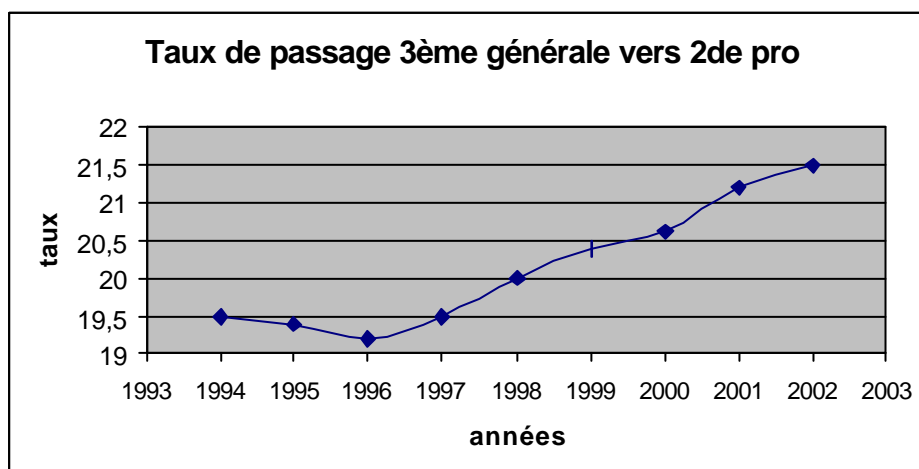
significatif, selon les intentions affirmées dans la plupart des DRP2. Ceci explique la progression de la part des élèves issus de 3^{ème} d'insertion.



En considérant les taux de passage de 3^{ème} vers la 2nde professionnelle on obtient des représentations plus évidentes encore.

Les effectifs de référence sont :

| 1999-2000 | 2000-2001 | 2001-2002 | 2002-2003 ⁷ |
|-----------|-----------|-----------|------------------------|
| 551 845 | 559 053 | 557 942 | 556 743 |



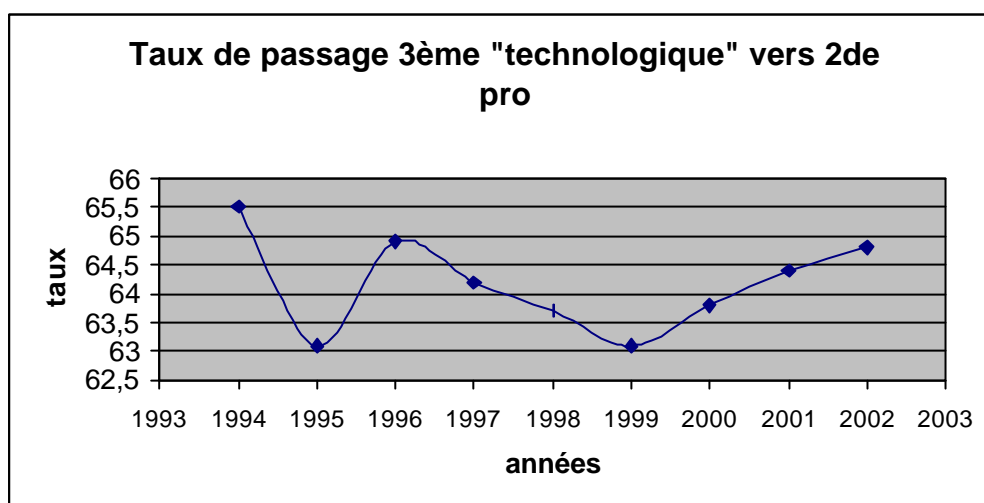
⁷ projections provisoires établies par la DPD, oct. 2001

Le taux de passage de 3^{ème} technologique (ou assimilée) vers la 2^{nde} professionnelle⁸ tend à rejoindre le niveau de l'année 1996, tandis que le taux de passage vers la 1^{ère} année de CAP progresse nettement et se stabilise (à 6,4 %) depuis la rentrée 2000. Cette tendance est à considérer avec attention, compte tenu du développement important de classes de 3^{ème} dites "pré-professionnelles".

La 3^{ème} technologique désigne, depuis la rentrée 2000, des classes à projet professionnel en collège mais le plus souvent en LP.

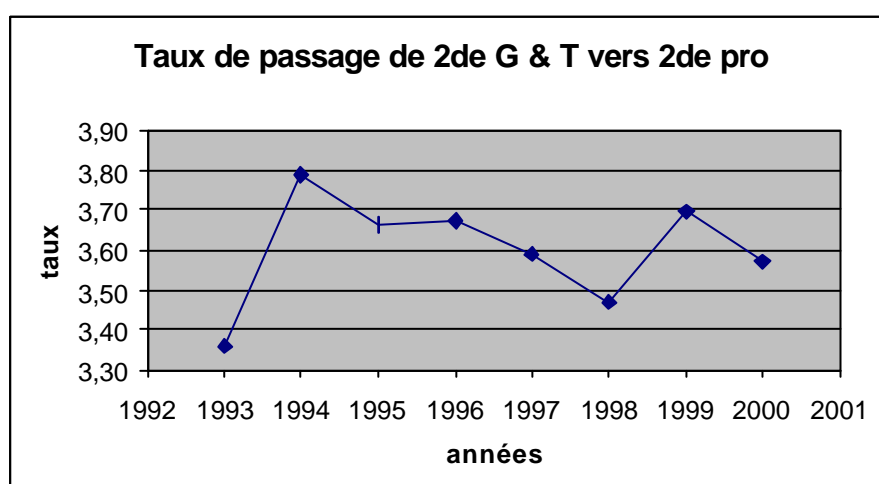
Les effectifs de référence sont :

| 1999-2000 | 2000-2001 | 2001-2002 | 2002-2003 ⁹ |
|-----------|-----------|-----------|------------------------|
| 21 781 | 19 891 | 21 469 | 23 836 |



Le taux de redoublement en 2^{nde} professionnelle baisse légèrement, mais régulièrement, depuis 1998 (de 4,8 % à 4,2 %).

Tandis que les ré-orientations de 2^{nde} générale et technologique vers une 2^{nde} professionnelle évoluent peu.



Pour quelques académies (par ex. Amiens -notamment dans le département de l'Aisne- ou Rouen) et pour la Seine Saint Denis ce taux est sensiblement plus élevé (de 1,3 à 2

⁸ Sources DPD-MEN, France métropolitaine, public

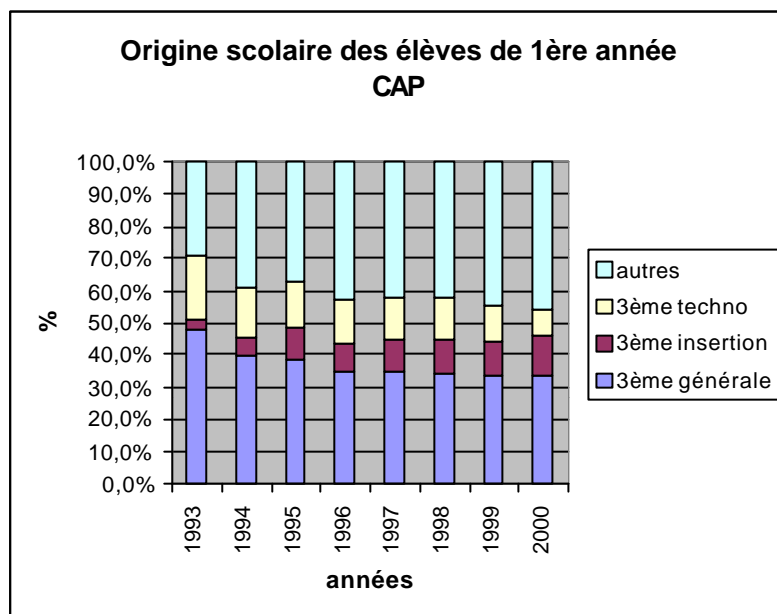
⁹ projections provisoires établies par la DPD, oct. 2001

points) que le taux moyen national. Pour d'autres (Paris, Versailles), il est sensiblement plus faible (de 1,2 à 1,5 point).

L'interprétation de ce phénomène emprunte beaucoup à "l'effet différé d'une politique d'admission en 2nd G & T volontariste" ainsi qu'au "déplacement de la demande sociale d'études en faveur de la voie générale et technologique".

Dans certaines académies, où l'augmentation des exigences dans la série sciences et technologies tertiaires a été effectivement intégrée comme variable de contrôle des flux, l'impact sur le taux de réorientation en 2nd pro est également sensible. On voit ainsi apparaître de plus en plus de dispositifs adaptés, de type "BEP en 1 an" pour accueillir les élèves concernés.¹⁰

Accès en 1^{ère} année de CAP



Confirmant la progression des quatre dernières années, c'est sans doute l'évolution des effectifs de 1^{ère} année CAP (2 ans) qui est la plus spectaculaire en 2001, avec une augmentation de près de 2400 élèves soit +10,3% par rapport à 2000. Globalement l'effectif des CAP progresse de 9 %.

Cette évolution s'accompagne de deux phénomènes sensibles, l'un positif, la réduction des "sorties"¹¹ après la 3^{ème} d'insertion, l'autre négatif, la progression des "décrochages" à la fin ou en cours de 1^{ère} année de CAP.

1.4. La structuration du 2nd cycle professionnel

1.4.1. Le développement des CAP

D'une manière générale, les académies font progresser l'offre de formation en CAP, notamment dans le domaine des services, au bénéfice des élèves de SEGPA et de 3^{ème} d'insertion.

¹⁰ Une structure beaucoup mieux adaptée que le cursus BEP "ordinaire", car elle constitue une solution alternative crédible dans l'échelle de temps et dans le projet pédagogique.

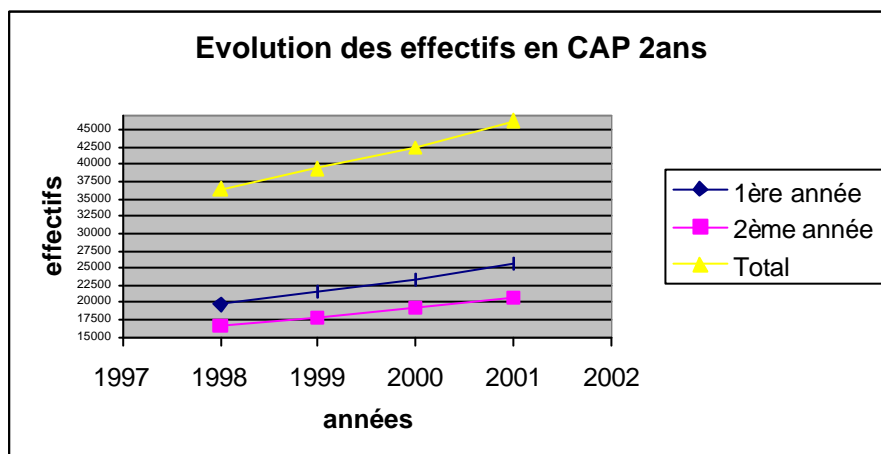
¹¹ Qui naturellement ne sont pas toutes des départs réels du système éducatif : apprentissage, enseignement agricole, etc.

Les indications fournies par les académies dans les bilans DRP1 et les projections DRP2 confirment l'intégration de l'objectif affirmé de limitation des sorties du système éducatif sans qualification, notamment pour les élèves en grande difficulté.

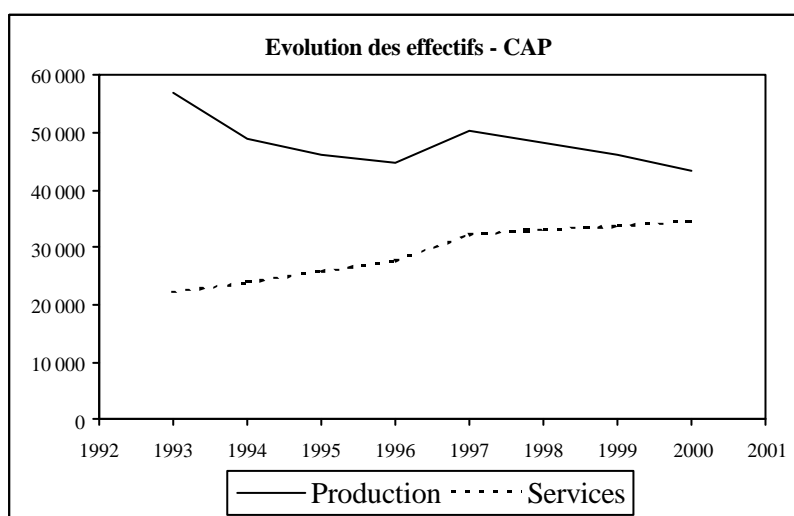
Comme on peut le voir sur le graphe ci-dessus (cf. Evolution des effectifs 2000/2001 par type de formations), les différences régionales sont particulièrement marquées quant à l'évolution des effectifs en CAP.

Les effectifs de référence sont (public, France métropolitaine) :

| | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2001/1998 |
|-------|--------|--------|--------|--------|-----------|
| Cap1 | 19 784 | 21 648 | 23 261 | 25 659 | 29,70 % |
| Cap2 | 16 711 | 17 795 | 19 247 | 20 664 | 23,66 % |
| Total | 36 495 | 39 443 | 42 508 | 46 323 | 26,93 % |



Une évolution qui profite, au niveau global, sensiblement davantage au secteur des services qu'à celui de la production.



Le rapprochement des effectifs de 1993 aux effectifs de 2001-2002, pour certaines spécialités de CAP¹², donne une bonne indication de l'ampleur et de la tendance caractéristique de l'évolution de chacun des domaines :

| Spécialités | Effectif 2001 | % de filles | 1993/2001 en % | Tendance |
|---------------------------|---------------|-------------|----------------|--|
| Électricité, électronique | 3 067 | 2 % | 20 % | En ↗ stabilisée depuis 1998 |
| Structures métalliques | 5 261 | 1 % | - de 1 % | En ↘ depuis 1998, reprise en 2001 |
| Moteurs et mécanique auto | 1 597 | - de 1 % | 137 % | En ↘ depuis 1997 |
| Bâtiment : finitions | 3 708 | 3 % | 38 % | En ↘ depuis 1998 |
| Travail du bois | 5 494 | 8 % | - 11 % | En ↗ jusqu'en 1998 puis ↘ progressive |
| Habillement | 3 983 | 95 % | - 30 % | en baisse à partir de 1998 |
| Hôtellerie - tourisme | 6 229 | 82 % | 218 % | En ↘ depuis 1999 |
| Commerce-vente | 4 852 | 73 % | 211 % | Croissance annuelle : + 25 % en 2000, + 36 % en 2001 |

La progression la plus soutenue est observée dans les spécialités du commerce et de la vente.

Le taux de passage de 1^{ère} année en 2^{nde} année de CAP qui se maintenait à 80 % ou plus, fléchit à près de 77 % en 2000. Par contre, la proportion d'élèves qui constituent le "solde"¹³ et qui se maintenait à près de 15 % depuis trois ans progresse à plus de 19 % en 2000. D'une année à l'autre, les évolutions académiques sont très dispersées.

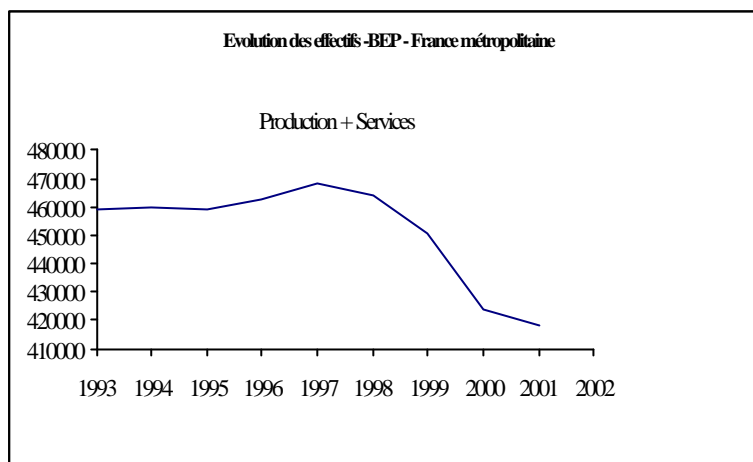
Le taux de poursuite d'études après le CAP, notamment vers un BEP, évolue très peu en moyenne (plus de 12 %), mais il reste constamment élevé dans les académies de Lille, Nancy-Metz, Reims, Rennes.

1.4.2. Le tassement du BEP

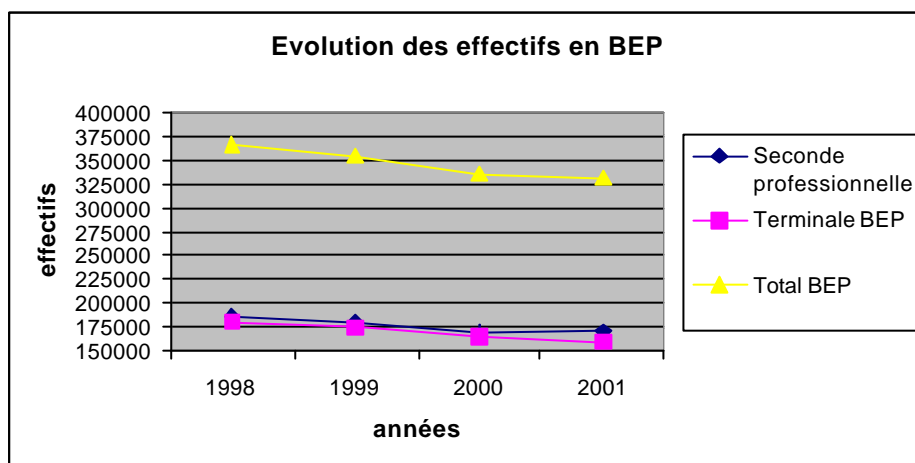
En tant que diplôme professionnel, le statut du BEP n'est pas homogène selon les secteurs, selon les spécialités. Dans le secteur de la production, il a peu à peu remplacé le CAP en se positionnant sur l'emploi, tout en acquérant une vocation propédeutique vis à vis du baccalauréat professionnel dans une logique de filière. Dans le secteur des services, et notamment dans le tertiaire administratif, le BEP constitue essentiellement aujourd'hui un cycle de formation intermédiaire vers le baccalauréat professionnel ou le baccalauréat technologique via la 1^{ère} d'adaptation.

¹² Selon la nomenclature interministérielle dite en 47 groupes (niveau 100), source MEN-DPD

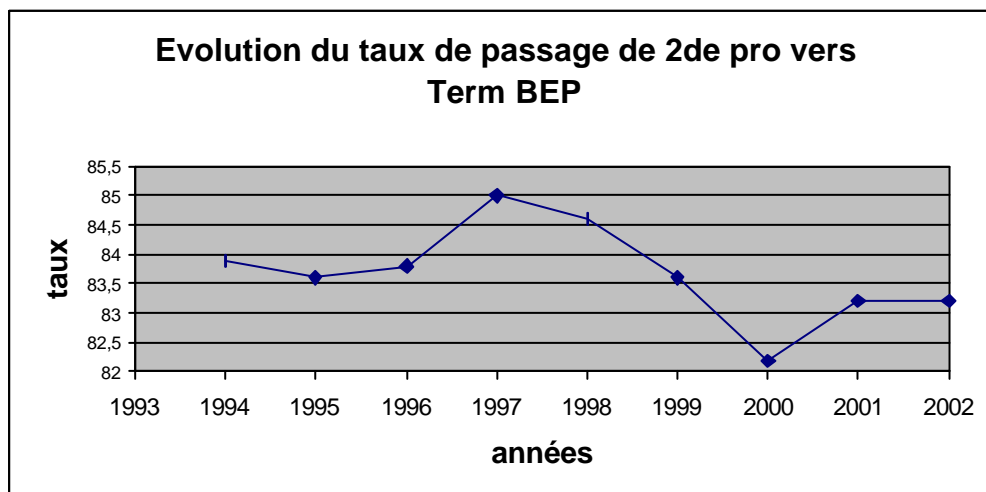
¹³ les élèves qui ne redoublent pas, ne passent pas en 2^{nde} année, ne se réorientent pas vers un BEP ou vers une autre formation de l'Education nationale (qui partent vers l'apprentissage, les formations agricoles...)



En valeur absolue les effectifs de BEP décroissent de manière significative à partir de 1997. Leur part dans les effectifs du 2nd cycle professionnel était de 67 % en 1993, elle passe à 63 % en 2001.



Il est certain que les dispositions arrêtées au cours du printemps 2001 ont produit des effets spectaculaires se traduisant par une rupture marquée dans l'évolution des effectifs. C'est notamment le cas des effectifs de 2nd professionnelle qui s'accroissent au total de plus 1 800 élèves alors que les réductions étaient de près de 6 000 en 1999 et de plus de 10 000 en 2000.



La différenciation de l'évolution à la baisse des effectifs de BEP entre les formations relevant du domaine des services et celles relevant du domaine de la production est peu visible sur la période 1993-2000.

Cependant, le rapprochement des effectifs de 1993 aux effectifs de 2001-2002, pour certaines spécialités de BEP¹⁴, donne une bonne indication de l'ampleur et de la tendance caractéristique des évolutions dans chacun des secteurs :

| Spécialités | Effectif 2001 | % de filles | 1993/2001 en % | Tendance |
|---|---------------|-------------|----------------|---|
| Énergie, génie climatique | 7 516 | - de 1 % | - 3 % | ↗ de 7 % entre 1993 et 1997 puis ↘ de 9 % ensuite |
| Travail du bois | 10 074 | 2 % | - 3 % | ↘ à partir de 1999 |
| Pluri-technologique, mécanique, électricité | 21 093 | 2 % | 60 % | ↗ spectaculaire entre 1993 et 1995 puis stabilisation |
| Habillement | 11 201 | 97 % | 154 % | ↗ de 134 % entre 1997 et 1999 puis légère baisse |
| Mécanique générale | 22 702 | 3 % | - 54 % | ↘ de 47 % entre 1993 et 1995 puis → |
| Électricité, électronique | 57 098 | 2 % | - 9 % | Légère fluctuation d'une année sur l'autre |

¹⁴ Selon la nomenclature interministérielle dite en 47 groupes (niveau 100), source MEN-DPD

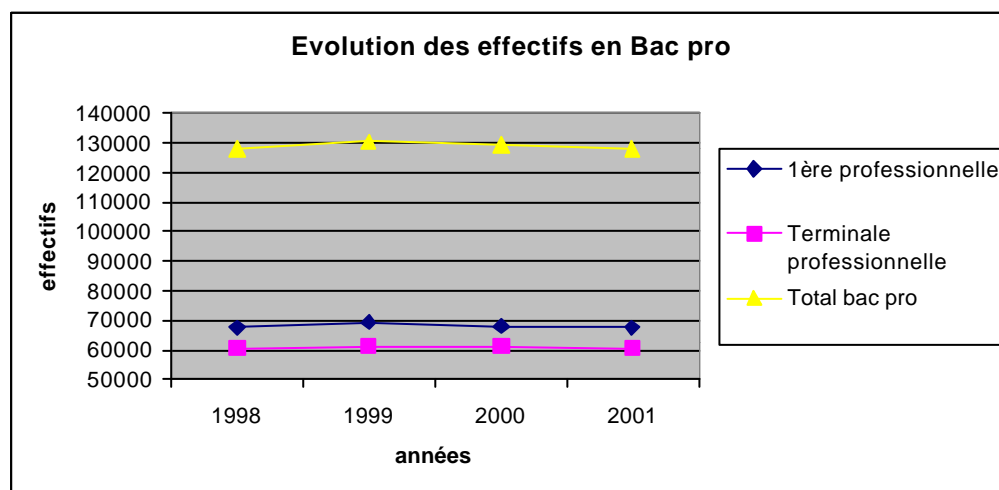
| Spécialités | Effectif 2001 | % de filles | 1993/2001 en % | Tendance |
|------------------------|---------------|-------------|---------------------|--|
| Commerce, vente | 47 502 | 64 % | 28 % | En ↗ constante de l'ordre de + 3%/an → en 2000 ↗ en 2001 |
| Comptabilité | 61 403 | 57 % | 50 % (1995/2001) | + 95 % entre 1996 et 1997 puis ↘ progressive de l'ordre de – 6,5 %/an |
| Secrétariat | 55 378 | 94 % | - 17 % | ↘ de 1993 à 1995 % → de 1996 à 1998 ↘ significative à partir de 1999 |
| Sanitaires et sociales | 37 715 | 96 % | 23 % | En ↗ jusqu'en 1998 puis → |
| Hôtellerie, tourisme | 20 706 | 42 % | - 10 % | ↘ progressive à partir de 1998 Reprise en 2001 |

1.4.3. La stabilisation du baccalauréat professionnel

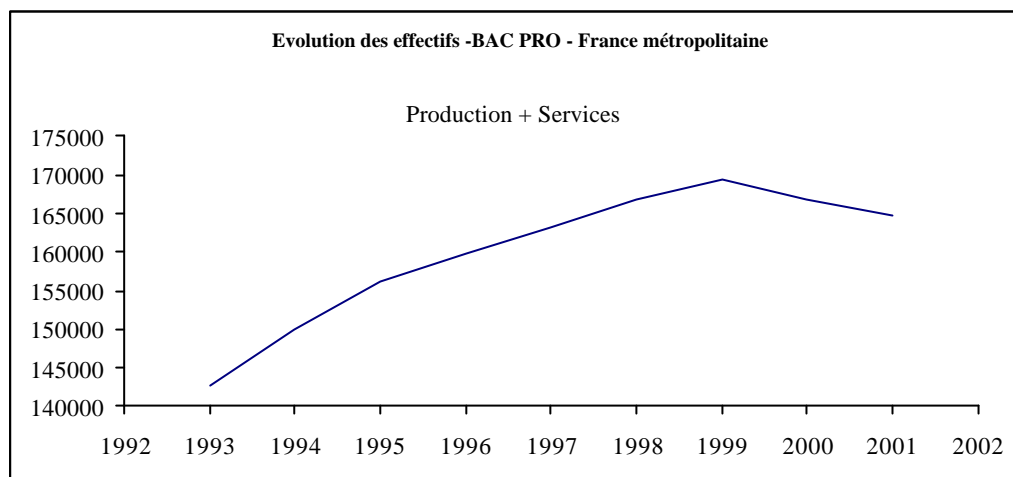
Origine scolaire des élèves inscrits en baccalauréat professionnel

Les élèves inscrits en 1^{ère} professionnelle sont, pour plus de 90 % d'entre eux, issus d'une terminale BEP ; une proportion constante, de l'ordre de 2 % redouble en 1^{ère} pro et 2 % sont issus d'un CAP 2 ans. Ces proportions sont pratiquement stables sur les dix dernières années.

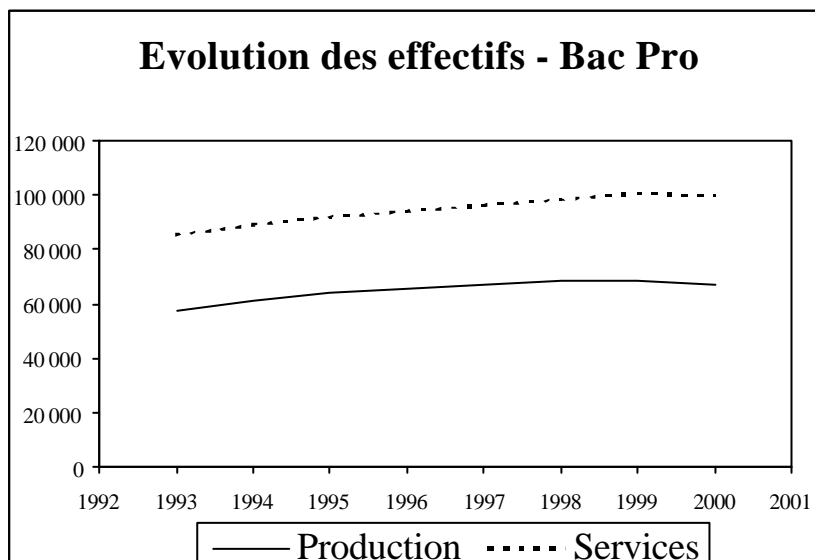
En 1993, près de 88 % des sortants de 1^{ère} pro poursuivent en terminale ; en 2000, ils ne sont plus que 83,6 %.



La baisse des effectifs en première professionnelle se poursuit (- 1,3% en 2000 et - 1,5 % en 2001), ce qui correspond à un millier d'élèves par année. À la rentrée 2001, le taux de passage de terminale BEP en 1^{ère} d'adaptation est de 12,8 %, à son niveau de la rentrée 2000 : la confirmation d'un ressenti presque systématique dans les académies de l'échantillon, le réseau des classes d'adaptation dont les capacités d'accueil sont généralement sous utilisées, n'évolue pas (ou peu) et ne fonctionne pas de manière satisfaisante. Par contre, le taux de passage en 1^{ère} professionnelle continue de progresser, il passe de 35,1 % en 2000 à 36,8 % en 2001.



Pour les baccalauréats professionnels, du secteur de la production, les effectifs sont pratiquement stables sur la période (de l'ordre de 65 000 élèves) tout comme la proportion des filles (8,7 %). Dans le domaine des services, les effectifs ont progressé de 84 000 en 1993 à près de 100 000 en 2000. L'effectif masculin, en progression a cependant moins augmenté que l'effectif féminin (la part des filles est passée de 79,5 % en 1993 à 81,3 % en 2000).



Le rapprochement des effectifs de 1993 aux effectifs de 2001-2002, pour certaines spécialités de baccalauréats professionnels¹⁵, donne une bonne indication de l'ampleur et de la tendance caractéristique des évolutions dans chacun des secteurs.

¹⁵ Selon la nomenclature interministérielle dite en 47 groupes (niveau 100), source MEN -DPD

| Spécialités | Effectif 2001 | % de filles | 1993/2001 en % | Tendance |
|--|------------------|-------------|--------------------|--|
| Travail du bois | 3 539 | 4 % | 25 % | Légère ↗ jusqu'en 1999 puis → |
| Pluri-technologique, mécanique, électricité | 12 416 | + de 1 % | 3 % | ↗ jusqu'en 1998 puis légère ↘ |
| Mécanique auto | 6 410 | - de 1 % | 55 % | ↗ progressive depuis 1993 |
| Mécanique générale | 5 960 | 3 % | - 12 % | Progression annuelle d'environ 3,5 % jusqu'en 1998 puis → Reprise en 2001 |
| Électricité, électronique | 17 587 | 2 % | 25 % | ↗ jusqu'en 1998 |
| Habillement | 2 243 | 96 % | 86 % | ↗ annuelle : + 24 % en 1994 + 11 % en 1998 + 1,2 % en 2001 |
| Sanitaires et sociales | 7 254 | 90 % | 176 % 1996/2001 | en ↗ régulière depuis 1996, y compris en 2000 |
| Commerce, vente | 24 161 | 62 % | 38 % | En ↗ régulière, y compris en 2000 +6% de 2000 à 2001 |
| Comptabilité | 26 328 | 64 % | - 15 % | En ↘ régulière depuis 1996. ↘ plus importante à partir de 2000 et plus significative encore en 2001 |
| Secrétariat | 26 359 | 97 % | - 3 % | → jusqu'en 1997 ↘ progressive à partir de 1998 |
| Hôtellerie, tourisme | 7 244 | 40 % | 33 % | ↗ jusqu'en 1999 puis → |

2. Les sorties précoces

2.1 Un phénomène d'une ampleur sans précédent

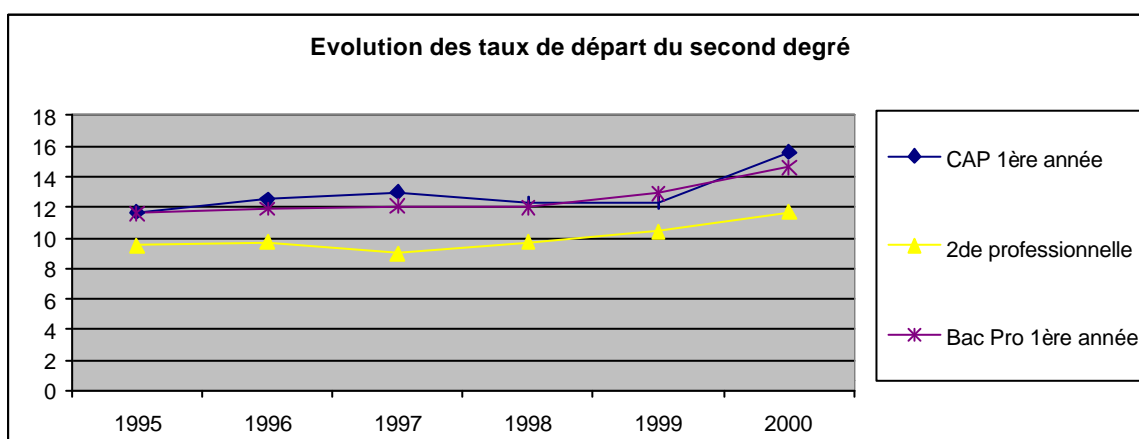
La fréquence des abandons dans le second cycle professionnel est l'un des phénomènes caractéristiques de la scolarisation au lycée professionnel¹⁶. Elle concerne toutes les académies, à plus ou moins forte intensité.

Les chiffres fournis par la DPD permettent de situer l'importance du phénomène sur les six dernières années. Les "taux de sorties" calculés désignent les pourcentages d'élèves qui, inscrits l'année n-1 dans une classe du 2nd degré du MEN, ne se réinscrivent pas dans une classe du 2nd degré du MEN l'année n.

Autrement dit, les sorties incluent les élèves qui quittent le système éducatif, mais aussi ceux qui se sont inscrits dans des structures de formation privées ou qui dépendent d'autres ministères (Agriculture, Emploi et solidarité...) ou encore ceux qui relèvent de l'alternance (notamment l'apprentissage)¹⁷.

| Formations | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | Effectifs 2000-2001 ¹⁸ |
|--------------------------------|------|------|------|------|------|------|-----------------------------------|
| CAP 1 ^{ère} année | 11,7 | 12,5 | 13,0 | 12,3 | 12,3 | 15,6 | 33 913 |
| CAP 2 ^{ème} année | 62,4 | 61,9 | 63,0 | 63,6 | 63,5 | 64,8 | 27 659 |
| 2de professionnelle | 9,5 | 9,7 | 9,0 | 9,7 | 10,4 | 11,7 | 224 703 |
| Tle BEP | 36,7 | 34,0 | 33,7 | 34,4 | 34,3 | 35,6 | 218 202 |
| Bac Pro 1 ^{ère} année | 11,6 | 11,9 | 12,1 | 12,0 | 12,9 | 14,6 | 92 092 |
| Bac Pro 2 ^{ème} année | 92,2 | 92,9 | 93,3 | 92,1 | 92,0 | 93,6 | 83 048 |

Évolution des sorties dans le 2nd cycle professionnel (sources DPD)

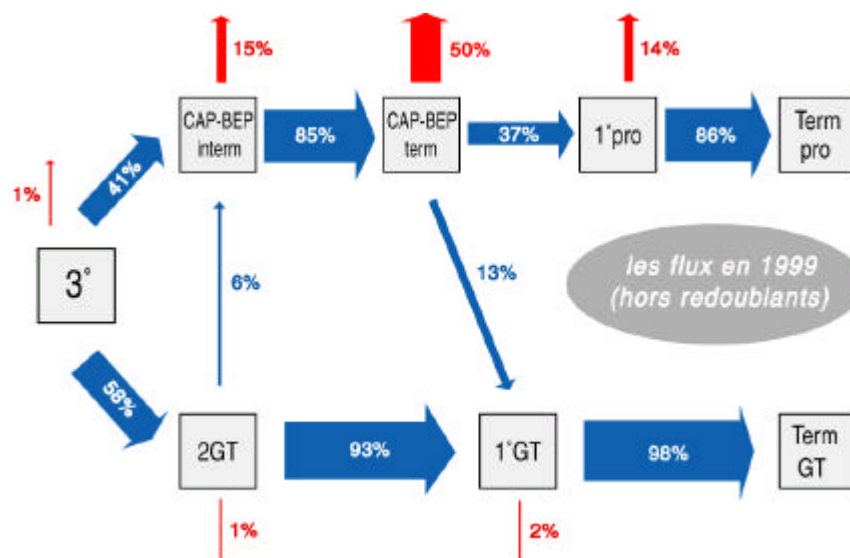


¹⁶ Les élèves du lycée professionnel abandonnent en cours de formation deux fois plus que les élèves du LEGT

¹⁷ L'analyse des phénomènes liés aux fluctuations et à l'évolution des effectifs du LP au sein des différentes voies de formation de l'Éducation nationale, peut difficilement être dissociée de celle de l'évolution des autres offres de formation.

¹⁸ Les chiffres pour l'année 2001-2002 seront disponibles en mars.

Une étude menée par la DPD¹⁹, en appui sur certaines académies et qui devrait être publiée prochainement, permet de repérer à partir d'un suivi de cohorte, les parcours types après la classe de 3^{ème}.



L'impact sur les effectifs du second cycle professionnel vaut évidemment surtout pour les sortants de première année de CAP, de 2nde professionnelle et de 1^{ère} année de baccalauréat professionnel. Cependant la progression du taux de sortie en terminale BEP doit être rapprochée de deux autres indicateurs :

- la réduction continue depuis 1996, du passage vers le 2nd cycle général et technologique (via la 1^{ère} d'adaptation) très partiellement compensée par une progression du passage en 1^{ère} année de bac pro,
- la réduction marquée du taux de redoublement en terminale BEP, liée vraisemblablement à une progression des résultats à l'examen.

Un exemple de repérage élargi aux autres secteurs de formation

Une étude réalisée dans l'académie de Nancy-Metz, dont la projection s'applique au niveau académique, comme à celui des divers bassins, donne une représentation particulièrement significative en s'appuyant sur un suivi de "cohorte fictive"²⁰. (cf. annexe)

L'importance relative des abandons

La chronologie des abandons en cours de scolarité dans l'année scolaire s'établit selon la typologie suivante²¹ :

- abandons au cours du 3^{ème} trimestre (large majorité des cas d'abandons),
- élèves inscrits qui n'ont jamais été scolarisés dans l'établissement (de 10 à 15 % des cas),
- abandons au cours du 1^{er} trimestre ou du 2^d trimestre (10 à 15 % des cas).

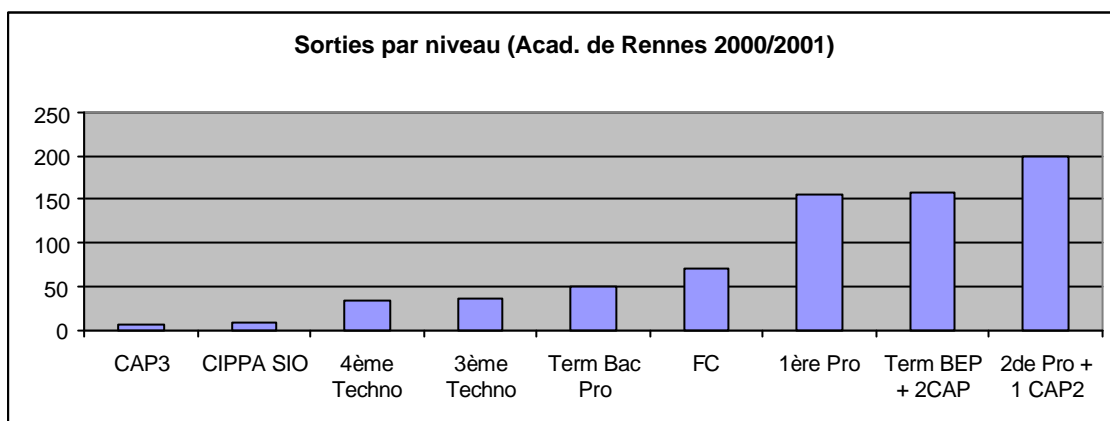
¹⁹ Dans le cadre d'un groupe de travail constitué par Catherine Moisan (?)

²⁰ Changement de population de référence à chaque niveau

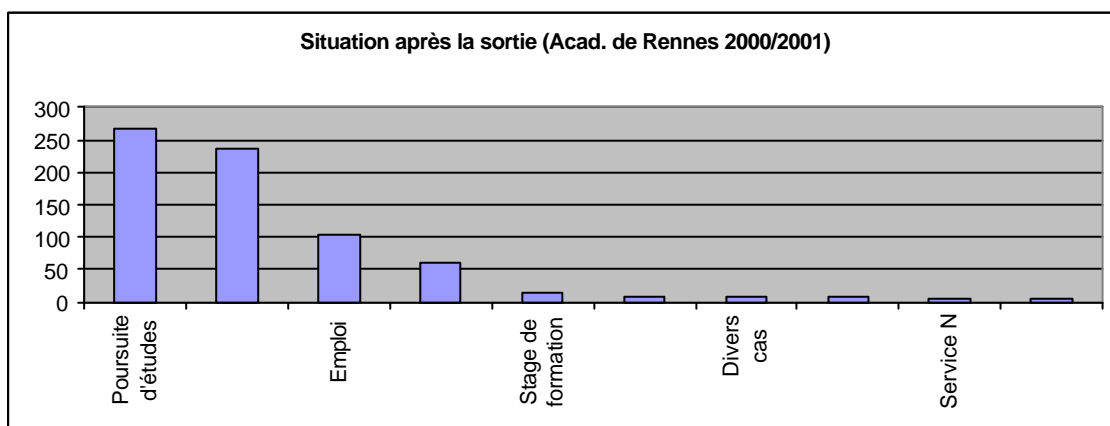
²¹ Données recueillies par interview et confirmées notamment par l'enquête réalisée par la société Cinq sur Cinq à la demande de la DPD (sept-oct 2001). Ch. Rebière et C. Sauvageot, MEN/DPD

Par exemple, dans l'Académie de Rennes, on peut constater²² que si les effectifs sont confirmés et stabilisés dans l'ensemble pour la seconde professionnelle et la terminale BEP, il n'en va pas de même pour les classes de 1^{ères} professionnelles qui voient leurs effectifs s'effriter considérablement. Il semble cependant que les sorties de LP soient moins importantes que l'an passé.

Globalement l'écart entre les effectifs constatés au 15 octobre 2001 et ceux enregistrés au 8 février 2002 s'élève à **- 239 élèves**. Pour autant, ce chiffre cache des disparités importantes en raison des fluctuations et du départ des élèves dans d'autres établissements et en fonction des niveaux de formation concernés comme le montre le tableau suivant qui est établi pour la même académie au titre de l'année 2000/2001.



La situation de ces élèves après la sortie, pour la même année scolaire 2000/2001, peut être appréciée dans le tableau suivant :



L'item de situation après la sortie désigné par « inconnue » est significatif de la difficulté éprouvée par l'institution scolaire et les établissements pour obtenir les raisons précises des sorties précoces.²³

S'agissant de l'Académie de Toulouse, l'enquête réalisée a montré que la perte d'effectifs se limite à 19 élèves entre le constat effectué au 18 octobre 2001 et les effectifs enregistrés au 25 janvier 2002 pour l'ensemble des effectifs de lycées professionnels.

En réalité, 373 changements peuvent être repérés entre le 18 octobre 2001 et le 25 janvier 2002.

²² Voir en annexe le tableau des données pour l'Académie de Rennes en 2001/2002

²³ Voir à ce sujet les études réalisées pour la Desco A5 par deux équipes de chercheurs du laboratoire Escol, Paris VIII, Laurence Emin, Aziz Jellab, Françoise Coutellier.

Ces changements ne traduisent pas a priori un effet négatif ou positif, ils indiquent seulement que les effectifs fluctuent de manière importante et qu'il faut prendre des précautions s'agissant de l'interprétation du devenir de certains élèves. A cet égard on ne peut qu'affirmer la nécessité d'un réel suivi personnel de l'élève qui pourrait être rendu possible par la généralisation de l'usage de l'identifiant INE²⁴ qu'il s'agisse de la scolarisation dans les CFA ou dans les établissements relevant de l'agriculture. Dans certaines académies, cette question est en voie de résolution pour l'apprentissage, en liaison avec le conseil régional.²⁵

Une rupture avec les constats de l'année 2000-2001

La mise en œuvre du DRP 1 s'est traduite par une progression marquée de satisfaction des 1ers voeux. On pouvait donc en attendre une réduction sensible des sorties motivées par la déception ou la recherche d'autres solutions. A travers les sondages effectués dans les académies de l'échantillon, la réalité de cette réduction semble confirmée. Mais il faudra attendre fin mars pour obtenir une situation nationale exhaustive.

En considérant l'exemple de l'académie de Nancy-Metz, on peut observer (voir annexe) que l'évaluation des décrochages en 2001-2002 (597 élèves ce qui représente une perte de 2 % sur un effectif de rentrée de près de 35 000) est en net retrait par rapport à celle de l'année dernière (911 élèves, ce qui représentait une perte de 3 %). L'académie retrouve en 2001-2002 pratiquement la situation de l'année 1999-2000.

La mesure effectuée dans l'académie de Lille (constat de rentrée rapporté à l'effectif en février) donne un pourcentage de pertes de 2,76 %.

En effectifs, les sorties précoces les plus importantes sont observées en 2^{nde} professionnelle et en 1^{ère} professionnelle. La comparaison des taux de sorties dans les différents niveaux de formation, dans chacun des secteurs, production et services, ne permet pas de dégager une différenciation significative.

2.2 Des causes exogènes et des causes endogènes au système éducatif

2.2.1. La problématique de la mesure des effectifs réels en cours de scolarité

La mesure des effectifs conduit à produire des chiffres qui, en fonction de la méthode de prélèvement, peuvent être largement remis en cause. En effet, le seuil d'acceptabilité de ces effectifs mal maîtrisés peut être variable d'un établissement à l'autre et conduire à gommer les effets de cette instabilité majeure.

Le phénomène peut être analysé d'une part, en réalisant une photographie des effectifs à plusieurs dates données et, d'autre part, en observant le processus qui conduit certains élèves à abandonner le système éducatif.

Les académies procèdent à une mesure de l'évolution des effectifs entre le constat de rentrée (fin octobre) et la dernière mise à jour (début février). Autrement dit, les chiffres disponibles ne traduisent que des variations de stocks et dissimulent les mouvements internes ou externes : véritables sorties du système éducatif académique, mais aussi arrivées de l'extérieur et réorientations en cours d'années.

²⁴ ; identifiant national élève

²⁵ C'est le cas, par exemple de l'académie de Nancy-Metz

Dans l'académie de Nancy-Metz, une étude des flux avait été engagée l'année dernière, mais abandonnée car elle soulève trop de questions sur la réalité de l'information obtenue (élèves "virtuels" de rentrée, ré-immatriculations en cours d'année ...) pour pouvoir être diffusée sans une analyse plus approfondie nécessitant un suivi individuel d'élèves en collaboration avec les établissements.

L'exemple d'une enquête ponctuelle, réalisée par le corps d'inspection sur la réalité des effectifs dans les 119 établissements d'enseignement professionnel de l'Académie de Créteil entre le mardi 6 et le jeudi 8 février 2001, illustre une autre démarche de recueil d'informations. A la suite des observations faites lors de cette enquête, le constat suivant a pu être établi :

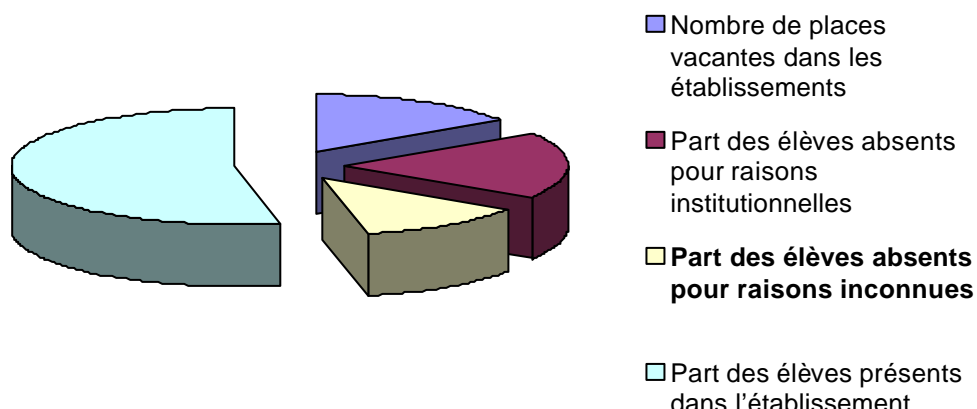
Synthèse globale de la situation moyenne observée dans les lycées professionnels dans l'académie de Créteil :

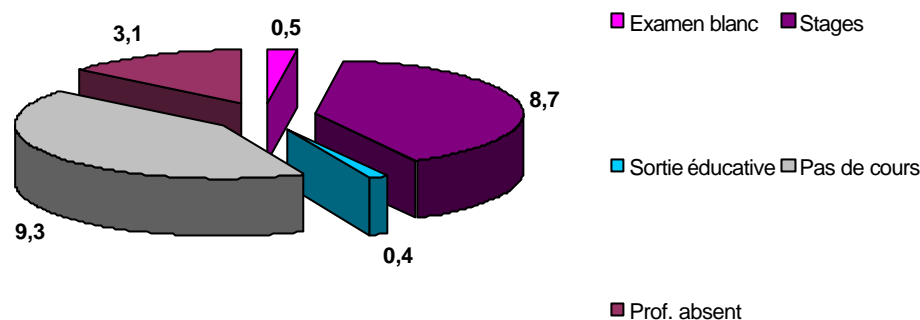
| | Nombre de places d'accueil dans l'académie | Nombres d'élèves inscrits dans les établissements | Nombre de places vacantes dans les établissements | Part des élèves Présents en dehors des établissements (stages, examens,...) | Part des élèves absents | Part des élèves présents dans l'établissement |
|-----------------------|--|---|---|---|-------------------------|---|
| Nombre | 47271 | 39976 | 7295 | 8794 | 5924 | 25257 |
| % des places offertes | 100 | 84,5 | 15,4 | 18,6 | 12,5 | 53,4 |

Ce tableau fait apparaître un résultat très préoccupant qui grossièrement approché donne un aperçu des problèmes posés à l'institution dans certaines académies. En effet, un sixième environ des places prévues à la rentrée est vacant alors qu'une part équivalente des élèves inscrits n'est pas dans l'établissement et que les raisons de ces absences demeurent inconnues.

D'où la représentation suivante de l'occupation moyenne des établissements par les élèves avec une répartition qui fait apparaître, en moyenne et au niveau académique, une très faible présence des élèves dans l'établissement (54 % du potentiel prévu à la rentrée environ).

Avec une représentation des absences justifiées par des raisons institutionnelles





En réalité la mesure des effectifs dépend de l'instant choisi pour effectuer la mesure car deux phénomènes se combinent dans le résultat produit pour la quantification des absences injustifiées :

- ✓ L'absentéisme
- ✓ L'abandon en cours de scolarité

2.2.2 Les raisons des absences ont fait l'objet d'analyses pertinentes dans beaucoup d'académies.

Les causes réelles de l'absentéisme peuvent être classées selon une typologie élaborée à la suite des entretiens individuels conduits auprès des élèves de lycée professionnel dans le cadre d'une étude qualitative réalisée dans l'Académie de Versailles et dans certains établissements scolaires.

Ainsi il est possible de distinguer :

- absentéisme « perlé »
absences répétées en nombre et en fréquence compatibles avec le niveau critique d'acceptabilité par les structures de suivi dans l'établissement
- absentéisme « stratégique »
absences répétées pour certains cours réputés sans intérêt ou présentant une absence de suivi individuel
- absentéisme en relation avec un contrat de travail temporaire
a trouvé du travail temporaire incompatible avec l'horaire des cours
a trouvé du travail temporaire compatible avec l'horaire des cours mais qui entraîne une fatigue avérée

Les principales raisons des abandons précoces semblent tenir :

- en majorité à l'inadéquation de la formation (de ses caractéristiques et de ses buts) par rapport aux attentes des intéressés :
 - parce que les attentes ont évolué,
 - parce que la formation se révèle inadéquate vis à vis des attentes :
 - du fait de la nature de la formation (métier, secteur d'activité, statut),
 - en raison de ses contenus et de son organisation (programmes, niveaux, rythmes),

- du fait de l'établissement de formation (encadrement pédagogique et relations avec les enseignants, localisation de l'établissement),
- en minorité au désir de rechercher ou d'occuper un emploi qui concerne surtout les élèves de bac pro²⁶ (15 % des élèves interrogés),
- d'autres raisons appartiennent au registre des changements de situations personnelles ou familiales (changement de résidence, vie en couple...)

L'enquête citée²⁷ souligne la forte préoccupation à la poursuite d'étude après le départ du lycée professionnel, qui concerne près de la moitié des élèves interrogés (dont les 2/3 avaient choisi une autre formation avant de quitter le lycée professionnel).

Ces constats semblent confirmer que la définition précoce du projet personnel, injonction assumée par l'institution, contraint l'adolescent à articuler deux logiques qui peuvent se révéler incompatibles : celle de ses préférences professionnelles et celle centrée sur l'orientation scolaire.

La contrainte scolaire peut se révéler si prégnante qu'elle minimise les motivations personnelles voire qu'elle les occulte jusqu'à entraîner la rupture avec les solutions d'orientation proposées.

2.3 Une étude et une prise en charge très inégales

2.3.1. L'absence de préparation et d'accompagnement dans la définition du projet professionnel

En réalité, une faible proportion (moins de 15 %) des élèves orientés vers le lycée professionnel ont un projet professionnel étayé. Mais il n'est pas surprenant qu'un jeune de 15 ou 16 ans éprouve les plus sérieuses difficultés à définir un projet structuré, réfléchi, réaliste qui engagera son avenir et déterminera ses choix. Et cela d'autant moins qu'il est le plus souvent un élève en situation scolaire d'inégale réussite, placé dans une perspective où l'échec de sa situation sert d'abord de clé décisionnelle à son orientation.

La persistance d'un chômage qui touche encore fortement les jeunes générations²⁸ occulte partiellement le fait que le choix d'un métier, d'une orientation est fortement lié à la construction identitaire. Il s'agit là d'un aspect essentiel pour comprendre ce qui peut parfois conduire des adolescents à s'exclure s'ils ont le sentiment que pour eux "les jeux sont faits". Sans entrer dans l'analyse des mécanismes complexes de "la connaissance de soi", des représentations professionnelles, des identifications et des comportements de rationalisation largement mis en évidence par les chercheurs, on peut admettre que cette quête d'identité permet d'expliquer pourquoi les réorientations et certaines orientations sont si difficilement vécues, même lorsqu'elles sont présentées comme (et qu'elles s'avèrent être effectivement) des solutions "réalistes" ou "raisonnables". Il y a derrière toute décision d'orientation un risque de "castration identitaire" qui touche le jeune mais aussi sa famille. Cette quête d'identité et tous les mécanismes de défense et de rationalisation qui l'accompagnent justifient également que l'accompagnement en matière d'orientation, de projet et de développement personnels ne s'arrête pas à la porte du lycée professionnel comme cela reste encore trop souvent le cas.

²⁶ L'enquête révèle qu'une faible proportion (7 %) d'élèves ayant trouvé un emploi après leur départ du lycée professionnel ont été embauchés dans l'entreprise où ils avaient effectué leur PFE.

²⁷ *ibid.*

²⁸ Si le taux de chômage des jeunes de 15-29 ans a diminué plus que celui des autres classes d'âge depuis 1997, il reste néanmoins élevé (atteignant près de 20 %). Par ailleurs, la part des jeunes dans l'emploi a régulièrement baissé depuis 1990, notamment du fait de l'accroissement de la durée de la scolarité. Sources : Études économiques de l'OCDE, juillet 2000

Comment appréhender la légitimité du choix d'un parcours, dont la décision ouvre sur des perspectives aussi institutionnellement différenciées ? Le primat de la performance scolaire comme instrument d'aide à la décision d'orientation est-il légitime ?

2.3.2. La survalorisation des critères de réussite scolaire

La prééminence des critères scolaires dans les processus décisionnels en matière d'orientation et d'affectation, affirme la vocation essentiellement disciplinaire de l'école. C'est le point de vue dominant des enseignants, notamment au collège, qui s'exprime au travers de la maîtrise sourcilleuse d'un système d'évaluation sur lequel repose la prescription d'orientation. Le fondement de l'argumentation est la préservation du "niveau" disciplinaire, dans un dispositif local, généralement strictement "micro-personnel"²⁹ et qui ignore le plus souvent les dispositifs d'évaluation externes³⁰. Les critères, définis par chaque enseignant, sur les valeurs disciplinaires qu'il a pu faire siennes permettent-ils d'alimenter un "système d'information" valide pour fonder une prescription d'orientation, souvent déterminante pour l'avenir de l'élève ?

Cette logique semble incompatible avec une approche d'Éducation à l'orientation. Or, la prise en compte "d'habiletés" (sens esthétique, adaptabilité, maîtrise gestuelle, initiative, ...) repérables à partir des disciplines scolaires, valorisées et pondérées serait susceptible d'éviter de faire peser deux fois les résultats scolaires dans le parcours de l'enfant.

La mise en oeuvre de ces critères est possible à l'entrée au lycée professionnel dans un cursus aménagé et préparé pour cela.³¹

3. Des actions d'adaptation aux politiques réactives

3.1. Les apports et les limites des DRP

Un certain nombre d'académies ont mis en place des dispositifs destinés à assurer une meilleure maîtrise de l'évolution de l'offre et de la demande de formation.

Il s'agit généralement :

- de structurer la collecte, le traitement et la diffusion de données statistiques de pilotages susceptibles d'être exploitées de manière pertinente aux différents niveaux décisionnels : collecte de données historiques, modélisations prévisionnelles intégrant les paramètres scolaires, démographiques, structurels des autres acteurs de la formation professionnelle ;
- d'investir le bassin d'éducation et de formation comme structure déterminante de la gestion réactive attendue, mobilisée sur les registres d'activités suivants :
 - o en direction des élèves :
 - information, orientation et affectation
 - offre de formation initiale et continue
 - partenariat éducatif

29 "Et, dans ce domaine, les disparités d'un enseignant à l'autre, d'une classe à l'autre, d'un établissement, à l'autre sont immenses, et à vrai dire trop grandes.", Ph. Joutard et Cl. Thélot, Réussir l'École, Seuil, 1999

30 En particulier, les outils des "évaluations de masse" chères à Cl. Thélot et dont l'exploitation pédagogique par les enseignants demeure en générale très limitée.

³¹ Une expérimentation dans ce sens est à l'étude dans l'Académie de Lille.

- en direction des personnels :
 - gestion des ressources humaines des enseignants et ATOSS
 - formation des personnels d'encadrement
- en direction de l'environnement économique :
 - insertion, relations avec les entreprises et le développement local.
- de constituer des commissions ad-hoc mobilisées sur l'étude des abandons précoces en lycée professionnel par exemple ou sur tout autre thème à caractère qualitatif.

On voit apparaître des initiatives comme le "parrainage" des élèves destiné à faciliter leur scolarité puis leur insertion professionnelle. De même que le renforcement des liens entre l'école, l'entreprise et les branches professionnelles constitue un axe important de certaines politiques académiques comme la signature de nombreuses conventions peut en témoigner.

Des campagnes de communication en direction de la valorisation de la voie professionnelle, plus classiques, sont également engagées.

Cependant, si la plupart des académies, positivement mobilisées par la démarche du "Dispositif réactif piloté" (DRP1 puis DRP2) sont en mouvement par rapport à la question de la scolarisation au lycée professionnel, nombre d'entre elles n'ont pas encore ajusté les structures idoines pour installer dans la permanence les observatoires de la réalité du fonctionnement de l'enseignement professionnel académique et de son pilotage.

3.1.1. Des opérations de suivi individualisé de l'élève et de tutorat

Il faut partir du constat qu'il n'existe pas un profil unique d'élève à l'entrée de la seconde professionnelle et que si 20% des élèves contribuent à l'instabilité de la classe, notamment en terme de simple présence, il y a nécessité de conduire une action différenciée pour engager des actions pédagogiques qui profiteront à tous. L'égalité des chances passe par des différences dans les dispositifs pédagogiques proposés à un niveau donné.

Les opérations de suivi individualisé, notamment de tutorat, sont très importantes car elles s'appliquent à la réalité de l'élève concerné et changent la nature même du pilotage que se proposent de réaliser certaines académies.

Dans ce type d'opération, les aptitudes et les talents de l'élève sont au centre de l'activité qui sécurise, valorise et socialise l'individu. En cela, ces activités ne se confondent pas avec l'acte d'enseigner et peuvent être assumées par des tuteurs dont les qualités recherchées peuvent être complémentaires à la qualification professionnelle des enseignants. Par ailleurs, la demande d'insertion professionnelle apparaît comme un but plus affirmé de la part du jeune en lycée professionnel et rejoint des valeurs qui s'intéressent à l'humain et à son droit au travail.

Ces actions sont caractérisées par le fait que l'enseignant n'est pas toujours le principal acteur de la médiation nécessaire pour la réussite de l'élève, notamment pour le plus en difficulté à un moment donné de sa scolarité.

3.1.2. Vers un pilotage assujéti au devenir des élèves

Pour ces élèves, le pilotage du futur ne saurait se satisfaire d'un pilotage «en boucle ouverte » centré, principalement, sur les indicateurs liés au remplissage des sections professionnelles. Le pilotage se doit alors d'être réactif par rapport à l'élève et à son devenir au sein d'une organisation concernée par ses goûts, ses possibilités cognitives, matérielles et sociales. Dans le même temps, la valorisation de la diversité des talents doit être appréciée au regard des exigences professionnelles qui correspondent aux différents métiers caractéristiques de l'offre de formation.

En conséquence, un pilotage particulier doit être conduit à partir de l'émergence du projet personnel de l'élève placé, éventuellement, sous les contraintes du marché du travail. Ce projet, pour qu'il existe, doit être préparé, accompagné et suivi dans des conditions de durée et d'espace pour les études qui sont éminemment variables d'un apprenant à l'autre. Par ailleurs, l'enseignement et le profit pédagogique pour l'élève sont à apprécier au moment considéré avec une mesure simultanée de son "état de socialisation".

Ces conditions, de durée et d'espace pour les études de l'élève, sont très fortement sollicitées par l'environnement qui doit être considéré dans toutes ses composantes. A l'instar du travail réalisé par certains travailleurs sociaux pour agir sur le changement des comportements observés dans les contextes difficiles, qui par nature sont très pénalisants pour l'émergence de la construction du projet personnel, le LP doit renforcer sa capacité d'accompagnement individuel et différencié de l'élève.

C'est pour tenir compte des différents contextes, des aspirations et de la diversité des talents des jeunes que l'offre et le dispositif de formation doivent être adaptés, selon de nouveaux critères qui associent l'école, l'entreprise, les branches professionnelles³² et l'action interministérielle. Le concept de lycée des métiers n'intègre-t-il pas cette dimension ?

L'enrichissement de l'environnement d'encadrement se traduit aussi par une complexité accrue dans la gestion pédagogique des interdépendances. C'est pourquoi une démarche de contractualisation avec chacun des élèves concernés est à privilégier. L'analyse des possibles pédagogiques et de leurs compatibilités avec un éventuel "emploi de subsistance" par exemple, entre dans ce cadre et justifie pleinement le principe du tutorat. Dans certains cas un suivi psycho-pédagogique s'avère aussi nécessaire.

Dans cette perspective, les tuteurs, enseignants, maîtres de stage ou adultes "référent", devraient assurer la prise en charge d'un véritable partenariat éducatif engagé au niveau académique et permettant, notamment, de réaliser des bilans de compétences se substituant aux appréciations plus ou moins traumatisantes des bilans scolaires traditionnels.

3.2. Des dispositifs diversifiés aux ambitions variables

Les académies sont mobilisées sur les différents volets du dossier avec des initiatives et un rythme variables selon les situations et les problématiques locales :

- analyses et études de l'offre de formation existante, de sa valorisation et de son évolution ;
- construction d'un système d'information fiable, partagé aux différents niveaux de responsabilité et ouvert aux autres instances de formation ;

³² Voir à ce sujet le projet engagé dans l'Académie de Montpellier

- assistance informatisée à la gestion de l'affectation, incluant la définition formalisée des pondérations associées à chaque secteur et niveau de formation ;
- mise en place d'observatoires de l'insertion dans la vie active, de la scolarisation au lycée professionnel, de l'articulation orientation-affectation ;
- construction de structures de formation innovantes (classes de 3^{ème} pré-professionnelles, BEP en 1 an...).

La multiplicité des approches, perceptible notamment au travers la variété des propositions inscrites dans les DRP, traduit l'engagement d'actions à visée soit structurelle, soit conjoncturelle.

La plupart des académies prennent appui sur la structure de bassins pour appuyer les politiques destinées à affermir les moyens du pilotage.

3.2.1. La maîtrise de l'offre de formation, de son évolution, de son utilisation

Cet objectif est revendiqué par la plupart des académies, d'une manière plus ou moins structurée et construite.

Il s'appuie, en général, sur le maillage académique en bassin ("d'éducation-formation", "de formation et d'emploi", "d'éducation-concertée", "d'animation de la politique éducative", ...).

La logique des bassins

Le bassin peut être organisé et structuré comme une entité responsabilisée, dispose des moyens de l'étude, d'assistances à la veille documentaire, de véritables capacités de propositions et d'appuis en termes d'expertises. Il est un espace d'analyse, de décision, de production, de management.

Appliquée notamment à l'évolution de la formation professionnelle, l'action académique par la politique de bassins suppose une approche qui conjugue :

- la disponibilité d'un "état des lieux partagé" (du type "géographie de l'école") ;
- l'acquisition et la mise à jour d'indicateurs de suivi du devenir des élèves, notamment au regard de l'insertion professionnelle ;
- "l'amélioration du schéma organisationnel de prise de décisions, en assurant la transparence et la mutualisation des choix"³³ ;
- une véritable mutualisation des ressources de formation, déployée dans une logique de réseau et mobilisant tous les moyens d'échanges et de partages que permettent notamment les TIC.

L'effacement de la logique propre à chaque établissement au bénéfice d'une logique élargie, intégrant les problématiques et les potentialités de l'entité bassin paraît encore difficile. Les rigidités gestionnaires qui s'affirment là peuvent faire obstacle à la mise en œuvre des projets de restructuration de la carte locale des formations.

Sur ce plan, les situations académiques sont très variables. La nature et la qualité de la relation managériale qu'entretient l'autorité académique avec les animateurs de bassins est déterminante : elle conditionne le degré de responsabilisation et d'initiative des acteurs du bassin.

³³ Projet académique pluri-annuel, académie de Nancy-Metz

La connaissance de l'environnement économique-socio-scolaire

La "géographie de l'Ecole" s'appuie sur la structuration d'un ensemble de données élaborées, construites, gérées, activées en vue de constituer des outils d'aide à la décision :

- situation des effectifs dans les divers établissements du bassin (public et privé), évolution de la population scolaire (constat et prévisions), analyse des flux migratoires de la population scolaire, poids du bassin dans l'académie ;
- relevé d'indicateurs caractérisant les populations scolarisées et les pratiques d'orientation dans chacun des collèges du bassin, positionnement relatif/au bassin, au département, à l'académie, suivi de cohortes ;
- caractérisation des dispositifs spécifiques (par ex. Segpa) et positionnement relatif /au bassin, au département, à l'académie ;
- relevé d'indicateurs caractérisant les populations scolarisées et les pratiques d'orientation dans chacun des lycées (généraux et technologiques) du bassin, positionnement relatif/au bassin, au département, à l'académie, suivi de cohortes ;
- relevé d'indicateurs caractérisant les populations scolarisées et les pratiques d'orientation dans chacun des lycées professionnels du bassin, avec un suivi aux différents niveaux de sortie possible : 2^{nde} pro, 1^{ère} année CAP, terminale BEP, 1^{ère} pro, terminale pro, positionnement relatif/au bassin, au département, à l'académie, suivi de cohortes ;
- État des séries et filières de classes terminales.

Les résultats des enquêtes de type IVA (Insertion vie active, 7 mois après la sortie des élèves de LEGT et LP) sont très diversement exploités, lorsqu'ils sont disponibles. Les études nationales, produites notamment par le Cereq et relatives à l'insertion socio-professionnelle³⁴, doivent être complétées par des études statistiques régionales ou locales portant sur l'orientation et le devenir des filles et garçons. Cependant ces études sont relativement rares, leurs résultats sont peu intégrés dans les processus d'analyses pour l'adaptation de l'offre de formation. La visibilité sur l'insertion professionnelle dans les différentes spécialités des différents secteurs, aux niveaux V et IV notamment, qui permettrait d'étayer l'adaptation de l'offre de formation dans la voie professionnelle demeure très insuffisante.

Les procédures d'affectation et le suivi de l'affectation

Conformément aux recommandations, issues notamment du rapport de l'IGAENR sur les procédures d'affectation des élèves en filières professionnelles³⁵ La plupart des académies ont mis en place des procédures d'affectation anticipée en lycée professionnel sur le premier ~~vœu~~, pratiquent la sur-affectation ("négociée" et "maîtrisée") dans certaines sections et prévoient des dispositifs de suivi de l'affectation. Certaines académies généralisent des pratiques de "pré-affectation" en 2^{nde} professionnelle et 1^{ère} année de CAP.

Visiblement les résultats de cette politique se sont révélés satisfaisants et les bilans des DRP 1 soulignent la progression de satisfaction des 1^{ers} ~~vœux~~ et une plus forte occupation à la rentrée. Ces constats généraux sont cependant nuancés. Ils le sont, en fonction des spécialités (par exemple, dans le secteur du bâtiment, de la chaudronnerie,

³⁴ Comme les apports de l'enquête "Génération 98" réalisée au printemps 2001 auprès d'un échantillon de 55 000 jeunes sortis de formation initiale en 1998, tous niveaux et toutes spécialités, cf. Bref n° 181, décembre 2001

³⁵ Décembre 2000

de l'électrotechnique...) où des places restent vacantes. Ils peuvent l'être aussi compte tenu de l'économie régionale caractérisant l'importance respective des trois voies de formation professionnelle (initiale sous statut scolaire ou d'apprenti, continue). Ainsi en est-il dans l'académie de Nantes où l'importance du privé et de l'apprentissage favorise une grande "fluidité" des passages entre les systèmes et où les inscriptions "de précaution" dans les LP publics constituent des pratiques qui se soldent par des "taux d'érosion" considérables de 12 à 20 % selon les formations.

Un nombre croissant d'académies constitue une structure ad-hoc de pilotage des opérations d'affectation (un "comité de pilotage") et intègre dans les procédures l'utilisation d'outils d'aide à l'affectation comme le logiciel "PAM" (préclassement automatique multi-voeux).

Cette nouvelle organisation amène presque toujours l'engagement de principes (plus de transparence, plus de fiabilité, plus d'efficacité...) et de dispositions politiques formalisées qui modifient profondément le fonctionnement de l'affectation :

- définition de critères de classement des candidats dans les différentes structures de formation ;
- responsabilisation accrue de tous les acteurs (enseignants, chefs d'établissements, personnels d'orientation, corps d'inspection, élèves et familles) ;
- intégration de la dimension affectation dans l'éducation à l'orientation et premières tentatives de mise en correspondance du profil des élèves et des critères d'affectation ;
- simplification et rationalisation des procédures.

La formalisation des déterminants de l'affectation

De multiples initiatives ont accompagné la recherche de valorisation et d'optimisation de l'affectation au LP : du "passeport" pour la 2nde professionnelle, aux fiches synoptiques par filières et niveaux. La classification automatique que produit le recours au logiciel, suppose la détermination d'un jeu de critères unique, concerté dont l'élaboration donne lieu, parfois pour la première fois, à une authentique réinterprétation des profils d'élèves au regard des formations et de leurs exigences. C'est un moyen d'envisager autrement la relation évaluation – orientation car en valorisant des habiletés ne relevant pas strictement du champ scolaire, on peut davantage favoriser une orientation positive, ré-étalonner le dispositif d'évaluation et engager une réflexion plus précoce dans le cadre de l'éducation à l'orientation.

Les critères intègrent :

- des coefficients sur les notes, que l'on fait varier d'une spécialité à l'autre (cf. un exemple *en annexe*) ;
- des points de pondération qui permettent de prendre en compte d'autres potentialités que celles mesurées par les résultats quantitatifs scolaires (cf. un exemple *en annexe*).

Pour chaque vœu exprimé, les points attribués par le chef d'établissement traduisent l'investissement de l'élève dans son orientation (recherches d'informations, de conseils, mini-stages, visites, initiatives personnelles dans la recherche d'informations, de contacts, etc.). Ils permettent également de soutenir la politique académique en matière d'orientation, par exemple en valorisant des candidatures de jeunes filles dans des sections industrielles.

3.2.2. Le développement des classes de 3^{ème} en LP

"Élèves de collège ayant suivi le cycle central, manifestant un intérêt particulier pour la voie professionnelle et souhaitant préparer un CAP ou un BEP..."³⁶ ; tel est généralement le cahier des charges associé à la constitution d'une classe de 3^{ème} dite "à vocation professionnelle".

La multiplication des initiatives dans la plupart des académies, en matière de création de telles classes est particulièrement sensible sur les deux dernières années et sera visiblement accrue en 2002-2003. Il s'agit d'organiser l'accueil au LP d'élèves dont on peut considérer que la situation scolaire, les aspirations et les motivations ne permettront pas, dans le contexte du collège, de construire et d'étayer un projet personnel structuré.

Les objectifs avancés se rejoignent, quelles que soient les dénominations, formules ou dispositifs retenus :

- sensibiliser les jeunes aux filières professionnelles en leur faisant découvrir plusieurs métiers par une approche concrète, en prenant appui sur des activités menées dans les établissements du bassin et/ou dans les entreprises ;
- préparer les choix ultérieurs d'orientation par une approche intégrée d'éducation en orientation associant des enseignants, des CPE et des personnels de l'orientation ;
- développer des compétences "transversales" relevant de pratiques formatives prenant appui sur l'enseignement professionnel (par exemple le recours aux outils bureautiques texteur, tableur, grapheur pour travailler l'expression écrite, le calcul numérique, algébrique...).

La structuration par "domaines professionnels" permet d'assurer une plus grande cohérence dans l'approche des métiers et de préparer un itinéraire plus solidement balisé ; par exemples :

- domaine professionnel 1 : production, équipement, construction, maintenance
- domaine professionnel 2 : alimentation, hôtellerie, services aux personnes, hygiène
- domaine professionnel 3 : commerce, gestion, services aux entreprises

Axées sur le développement du projet de formation technologique et professionnel de l'élève et son projet d'orientation, les modalités de formation comportent presque toujours des "mini-stages" dans d'autres établissements, dans des entreprises, sur la base d'activités de découvertes guidées précises et encadrées par les personnels d'accueil et les professeurs. Elles suggèrent que l'on voit ainsi apparaître, dans le cadre des bassins, le déploiement d'une logique de réseau appliquée à ce projet.

Dans certains cas³⁷, des recommandations pour les enseignements disciplinaires généraux et pour les enseignements pré-professionnels théoriques et pratiques sont formalisées. Elles confèrent à l'ensemble une forte cohérence pédagogique. Le recours au tutorat, traduisant la prise en charge directe d'un élève par un adulte "référent" (enseignant, CPE, COP ou parfois maître de stage) permet un suivi personnalisé et une meilleure coordination entre les différentes parties prenantes.

Plus rarement le dispositif comporte une mise en relation formalisée du système d'évaluation en cours de formation, conjuguant mesures de performances strictement

³⁶ Document de travail "3^{ème} à vocation professionnelle", DAFPIC, académie de Nantes, mai 2000

³⁷ A Nantes, par exemple.

scolaires, d'habiletés générales et de motivations avec les critères de classement susceptibles d'être utilisés pour l'orientation.

A la lecture des bilans des DRP, on relève une approbation générale des principes de ces dispositifs qui se traduit par la multiplication des intentions de leur création ou de poursuites de leur déploiement. Cependant, aujourd'hui, la matière d'œuvre pour en inférer une validation globale est insuffisante. Il serait souhaitable que cette analyse soit conduite au cours de la prochaine année scolaire. S'appuyant sur trois années d'expérimentation elle permettrait le repérage des organisations et des cadrages efficaces en même temps que les limites, déjà observées, là où le pilotage est trop lâche ou l'initiative de tel ou tel établissement trop isolée.

3.2.3. Vers un cycle de détermination au lycée professionnel ?

La classe de 3^{ème} "pré-professionnelle" ou "à vocation professionnelle" ou "à orientation active" offre à l'élève une ouverture et une mise en relation directe avec une certaine réalité des métiers et de la formation professionnelle. D'une part, circonscrite à l'année scolaire, cette mise en relation est brève, d'autre part, elle intervient alors que l'enfant n'est pas en mesure de percevoir et d'assimiler tous les indices susceptibles d'étayer ses choix.

Dans certains établissements³⁸, la pluralité des formations offertes en 2^{nde} professionnelle, autorise l'organisation d'un véritable "parcours diversifié" au travers des spécialités représentées. L'organisation de l'emploi du temps, modulé sur l'année scolaire, permet à l'élève d'aborder (au sein d'un domaine professionnel tel que défini supra) d'une manière plus approfondie des champs professionnels distincts, d'en appréhender précisément les caractéristiques et les exigences, d'en percevoir la proximité ou la distance par rapport à ses attentes, à ses possibilités.

Une telle structure s'inscrit assez naturellement dans le prolongement du "modèle pédagogique" de la classe de 3^{ème} décrit précédemment. En conservant le même type d'environnement éducatif (tutorat, immersion en entreprises, éducation à l'orientation, définition ad-hoc des critères d'évaluation en relation avec l'orientation...), on peut concevoir l'émergence d'un "cycle d'orientation" intégré, sur 2 ans, au lycée professionnel.

Cette organisation faciliterait, par ailleurs, la possibilité d'une gestion plus fluide des modalités de formation, compatibles avec la prise en charge des élèves "décrocheurs", de l'accompagnement vers l'apprentissage sous statut scolaire ou d'une scolarité en temps partagé avec un emploi "de subsistance".

3.3. Faire évoluer le positionnement de l'offre de formation vis à vis de l'emploi

Tout regard porté sur l'évolution des effectifs au lycée professionnel amène inmanquablement une double interrogation qui porte, d'une part sur l'utilisation qui est faite de l'offre de formation disponible, l'adaptation de ses modes de gestion à l'évolution des besoins d'éducation et de formation, d'autre part sur la nature et la structure de l'offre de formation, sa pertinence au regard de l'évolution des métiers et des besoins en qualification dans les différents secteurs.

Ces questions fondamentales sont abordées par différentes voies, mais d'une manière assez convergente dans les bilans et propositions des DRP.

³⁸ En expérimentation dans l'académie de Créteil

Enseignement professionnel et métiers

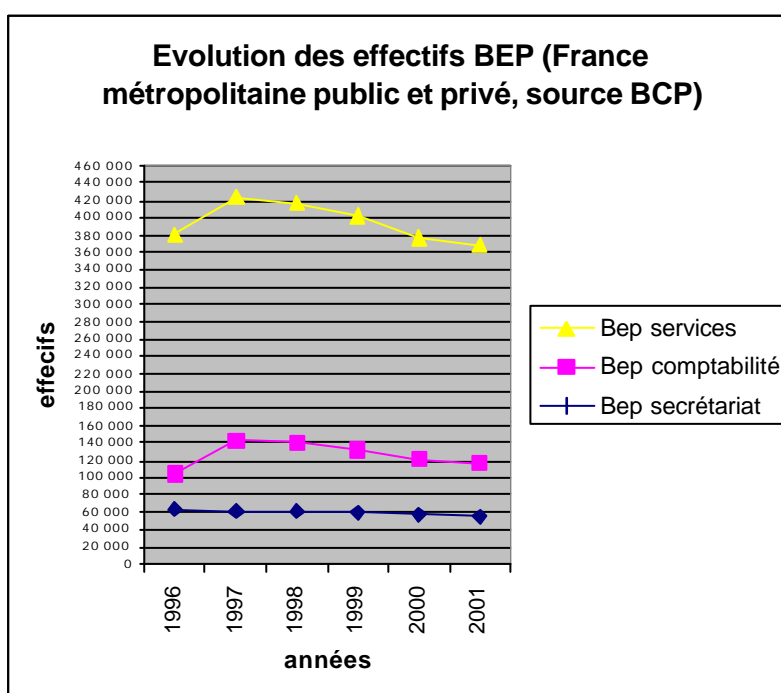
L'une des caractéristiques dominantes de l'enseignement professionnel est la mobilisation équilibrée, dans un projet éducatif et formatif global, de disciplines d'enseignement général et de disciplines technologiques. La variété des situations d'enseignement et notamment les PFE, les dispositions pédagogiques comme les PPCP favorisent une intégration synergique des disciplines et proposent, en effet, un autre contrat de réussite aux élèves. Mais, cette dynamique requiert la motivation et la validation des réalités professionnelles : sans contexte professionnel crédible, le projet formatif ne peut fonctionner.

La référence aux métiers (ou aux ensembles de métiers) est donc nécessaire à l'accomplissement du projet de formation tel que décrit par les référentiels et évalué par les différentes épreuves d'examen. La question se pose donc de la préservation de la qualité de la formation si celle-ci perd le lien avec l'emploi.

L'exemple du tertiaire administratif

A cet égard, la situation des formations conduisant aux BEP "métiers du secrétariat" et "métiers de la comptabilité" est particulière. Ces formations, qui accueillent une forte proportion des élèves du secteur des services (en moyenne 45 %) sont fortement féminisées (respectivement 94 % et 57 % de filles). L'évolution générale de leurs effectifs s'inscrit à la baisse, notamment dans la spécialité des métiers de la comptabilité. La plupart des interlocuteurs académiques interrogés sur le positionnement de ces formations par rapport à l'emploi estiment généralement qu'elles ne conduisent pas directement à l'emploi.

Or cette question est complexe : qu'il s'agisse aussi bien d'appréhender l'ampleur et la diversité des emplois transversaux relevant de la fonction administrative que du positionnement des formations relevant du tertiaire administratif vis à vis de l'insertion professionnelle, en général. Certains établissements utilisent pleinement la fonction généraliste de ces formations pour encourager une spécialisation (très relative d'ailleurs/aux exigences de l'examen) tardive, favorisant une orientation davantage réfléchie et assumée en 1^{ère} professionnelle ou en 1^{ère} d'adaptation. Cette politique, associée à une offre et une forte incitation à l'enseignement d'une LV2 favorise effectivement la réussite et les poursuites d'études.



L'insertion professionnelle des diplômés du niveau V

L'étude du Céreq réalisée à partir de "Génération 98" fournit un certain nombre de repères permettant d'interpréter l'embellie économique de la fin des années quatre-vingt dix en proposant des comparaisons très significatives avec l'enquête "Génération 92"³⁹. Le recul du chômage amorcé dès 1997 s'est accéléré à partir de 1999 pour atteindre en mars 2001 son niveau le plus bas depuis 1992. L'étude du Céreq souligne que "l'horizon professionnel des titulaires d'un CAP ou BEP tertiaire – qui sont en grande majorité des jeunes filles – s'est un peu éclairci par rapport à celui de leurs homologues issus de spécialités industrielles ou des bacheliers." Mais les trajectoires de chômage persistant sont plus fréquentes chez les femmes que chez les hommes (1 fois et demi). Les femmes, lorsqu'elles sont sorties du système éducatif au niveau CAP et BEP sont plus concernées par le chômage que les hommes. "L'orientation le plus souvent tertiaire de leur formation et la concurrence accrue des diplômés ayant un niveau de formation plus élevé peuvent expliquer cette augmentation. Le cas des jeunes filles ayant quitté l'école avec un CAP ou un BEP de secrétariat est symptomatique : elles suivent deux fois plus souvent une trajectoire de chômage persistant que les garçons sortant, au même niveau, d'une formation de mécanique automobile. De plus, sur des postes de secrétaires qui nécessitent des compétences relationnelles, générales et transversales, les employeurs ont tendance à recruter des débutants ayant au minimum le niveau baccalauréat."⁴⁰

La fonction administrative que recouvre en partie les formations de la comptabilité et du secrétariat relève aujourd'hui du domaine des métiers dits "transversaux". Les études disponibles sont peu nombreuses⁴¹, elles soulignent la complexité d'appréhension des nouveaux concepts métiers associés : la diversité des situations de travail, des niveaux de qualification, l'impact très important des TIC et toujours l'extrême diffusion des emplois dans tous les secteurs d'activités où ils n'en constituent que rarement le cœur.

Les activités professionnelles correspondantes évoluent sur le terrain de l'intégration à d'autres activités (par exemples maintenance, assistance et logistique), sur celui du développement des fonctions de services (prise en charge du client, conseils présentiels ou à distance), d'assistance à l'utilisateur (maintenance utilisateur, veille informationnelle et documentaire) et transcendent les clivages entre les niveaux traditionnels de qualification.

En terme de positionnement vis à vis de l'emploi, la démarcation traditionnelle (services/production) de certaines formations, notamment de niveau V et ses conséquences sur le "marché scolaire" se révèle pénalisante. Le secteur émergeant des métiers transversaux constitue un terrain qui semble favorable à la composition de nouveaux diplômes susceptibles d'articuler des capacités, pour l'instant, cultivées exclusivement dans le domaine des services ou dans celui de la production. Il y a sans doute là les germes du développement de formations professionnelles favorisant, notamment, une intégration souple et motivante des jeunes filles.

³⁹ Voir Bref n° 181, décembre 2001

⁴⁰ *ibid.*

⁴¹ Céreq, Bref n° 160, janvier 2000 ; DARES, n° 08.1, 02.2000

4. Recommandations

1. En matière d'adaptation de la structure pédagogique du lycée professionnel

- Instaurer la création et l'implantation d'un véritable "cycle d'orientation", au lycée professionnel, conjuguant une classe de 3^{ème} "à orientation active" et une véritable 2^{nde} professionnelle "de détermination" ;
- Encourager l'adaptation de la structure pédagogique des établissements à partir d'un schéma directeur académique privilégiant la mise en réseau à l'échelle des bassins (collèges, SEGPA, LP, CFA, LEGT) en visant la complémentarité des domaines de formation et des spécialités, des niveaux, des rythmes (BEP en 1 an, bac pro en 3 ans, 1^{ère} d'adaptation et 1^{ère} professionnelle à temps partagé, mentions complémentaires...) ;
- Favoriser le développement de dispositifs de formation adaptés à une scolarisation en temps aménagé, destinée aux élèves engagés par un contrat de travail à temps partiel.

2. En matière d'évolution de l'offre de formation

- Explorer les potentialités du développement d'offres de formation nouvelles, positionnées sur le vecteur des métiers transversaux et aménagées pour intégrer dans des formations propédeutiques communes, des enseignements professionnels relevant du domaine des services et du domaine de la production ;
- Intégrer les aspects structurels des DRP dans le cadre de la contractualisation entre l'administration centrale et les académies, associer les groupes permanents STI et Économie & gestion de l'IGEN, dans leur mission d'expertise sur les diplômes et les filières, à cette politique ;
- Développer les systèmes d'information et les instruments d'analyse nécessaires au pilotage de l'évolution et de l'utilisation de l'offre de formation, niveau national, niveau académique, niveau du bassin ;
- Impulser la création de comités académiques permanents de suivi et d'évaluation de l'offre de formation en 2nd cycle professionnel, axés sur une approche qualité, intégrant formation initiale, par voie scolaire et par apprentissage, en relation avec la politique de valorisation des bassins d'éducation et de formation.

3. En matière de développement de l'éducation en orientation et de gestion de l'affectation

- Intégrer l'éducation en orientation dans les cursus de l'enseignement professionnel, notamment en 2^{de} professionnelle et en terminale BEP, financer le développement et la diffusion de ressources informationnelles et pédagogiques contemporaines dans cette perspective ;
- Imposer un horaire minimal d'éducation en orientation au LP et valoriser les activités éducatives - au lycée et en entreprise - correspondantes, notamment dans les critères utilisés pour l'affectation dans les formations à suivre ;
- Maintenir la logique de l'affectation conduite en 2001 ;

- Evaluer et standardiser les applications informatiques utilisées pour assister l'affectation des élèves au lycée professionnel, normaliser les critères d'affectation et responsabiliser les acteurs à leur usage ;
- Faire progresser de manière significative le niveau et la qualité de l'information sur l'offre de formation disponible, au niveau académique et inter-académique ;
- Restaurer l'obligation de production d'un "PIO" (programme d'information et d'orientation, susceptible d'être étendu au suivi de l'insertion) au niveau de chaque établissement (collège et LP) dans le cadre fonctionnel du bassin d'éducation et de formation ;
- Engager la production et la diffusion accompagnée d'instruments d'évaluation diversifiés portant sur les acquis disciplinaires, méthodologiques, les habiletés sociales et relationnelles, les motivations... au niveau post 3^{ème} et post 2^{nde} .

4. En matière de suivi et d'encadrement des élèves

- Installer de manière institutionnelle le principe du "partenariat éducatif" pour tout élève entrant au lycée professionnel : prise en charge par un adulte "référént" (enseignant ou maître de stage), bilan de compétences se substituant aux bilans scolaires traditionnels, tutorat dans les diverses phases de la formation ou des premières expériences professionnelles ;
- Définir ou renforcer le dispositif de pilotage académique destiné aux publics en difficulté en associant les acteurs externes, notamment au travers des entreprises et des branches professionnelles, dans la perspective d'une alternance de la formation et de l'emploi salarié contractualisée avec l'élève ;
- Soutenir et médiatiser la signature de chartes École/Entreprise orientées sur le partage d'objectifs communs en matière d'encouragement des jeunes dans la poursuite de leur scolarité.

Paris, le 18 mars 2002

Les rapporteurs,

Alain SÉRÉ

Jean-Paul CHASSAING