COMMUNICATION A LA COMMISSION DES FINANCES, DE L'ECONOMIE GENERALE ET DU CONTRÔLE BUDGETAIRE DE L'ASSEMBLEE NATIONALE

ARTICLE 58-2° DE LA LOI ORGANIQUE DU 1ER AOUT 2001 RELATIVE AUX LOIS DE FINANCES

L'orientation à la fin du collège : la diversité des destins scolaires selon les académies

Septembre 2012

Sommaire

AVERTISSEMENT 7

RESUME 11

INTRODUCTION 19

PREMIERE PARTIE LES DISPOSITIFS D'ORIENTATION DES ELEVES A LA SORTIE DU COLLEGE 23

CHAPITRE I LE PROCESSUS D'AFFECTATION DES ELEVES 25

I - La procédure d'affectation des élèves (AFFELNET) 25
A - La hiérarchisation des vœux 26
B - La typologie des vœux 27
C - L'existence d'un barème permettant d'affecter les élèves 29
D - Le calendrier 31

II - Les résultats de la procédure d'affectation 32

III - Appréciation portée sur la procédure d'affectation 34

CHAPITRE II L'OFFRE DE FORMATION EN SORTIE DE 3EME 37

I - L'organisation générale des voies de formation à la sortie de 3ème 37

II - La définition des cartes académiques des formations après la 3ème 40
A - La carte des formations générales 41

B - La carte des formations professionnelles et technologiques 42

III - Les impacts de la carte des formations 44
A - L'impact de la carte des formations sur le choix d'orientation 45
B - Une offre qui conditionne les résultats scolaires des élèves 46

IV - Des cartes des formations qui évoluent très lentement 47
A - Des évolutions qui interviennent sous la pression des réformes nationales 48
B - Les motifs de la lenteur des adaptations 49

CHAPITRE III LA CONSTRUCTION DU PROJET D'ORIENTATION DE L'ELEVE 53

I - Les acteurs et les outils de l'orientation au collège 53
A - Les personnels chargés de l'orientation 53
B - Le parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF) . 58
C - L'option de découverte professionnelle « trois heures » (DP3) 64

II - Les parcours spécifiques au sein du collège 66
A - Les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) 66
B - Les 3ème DP6 et 3ème prépa pro 67
C - Le dispositif d'initiation aux métiers en alternance (DIMA) 68
D - Les parcours dérogatoires au sein des établissements 69

III - L'impact de la scolarité sur l'insertion des jeunes 71
A - L'échec des sorties sans diplôme ou qualification 71
B - Les différences d'insertion selon les territoires 72

IV - Le coût de l'orientation 74

DEUXIEME PARTIE LES RESULTATS DE L'ORIENTATION DANS LES TROIS ACADEMIES 77

CHAPITRE I LES PROFILS DES TROIS ACADEMIES ET LES RESULTATS DES ELEVES 79

I - Les profils des trois académies 79
A - Les catégories socioprofessionnelles des familles des élèves de troisième 79

B - La répartition des établissements sur les territoires 81

II - L'évolution des résultats des élèves 82
A - La montée en puissance de la 3ème « générale » : l'exemple de l'académie de Lille 82
B - La baisse des redoublements 83
C - La réussite croissante au diplôme national du brevet 85

CHAPITRE II LES GRANDES TENDANCES OBSERVEES EN MATIERE D'ORIENTATION A L'ISSUE DE LA 3EME 91

I - Une lente évolution de l'orientation en fin de 3ème 92

II - La diminution des redoublements en fin de 3ème 94

III - La stabilité relative de l'orientation vers la voie professionnelle 95

IV - Les sorties du système scolaire 99
A - L'apprentissage 99
B - Les autres sorties 100

V - L'offre de formation professionnelle 102
A - Les capacités d'accueil des formations professionnelles 102
B - Le taux d'occupation des formations professionnelles 104
C - Des capacités d'accueil excédentaires en voie professionnelle 105

TROISIEME PARTIE LES CONDITIONS D'UNE ORIENTATION REUSSIE 109

CHAPITRE I LES OBJECTIFS NATIONAUX 111

I - Les trois objectifs de 100 %, 80 % et 50 % 111

II - Les orientations du ministère et des académies 114
A - Les orientations des PAP 141 et 214 114
B - Les instructions du DGESCO, des recteurs et des directeurs académiques 115

III - Le diagnostic du Haut conseil de l'éducation en 2008 124

CHAPITRE II L'ORGANISATION DU SYSTEME SCOLAIRE ET LES OBJECTIFS DE L'ORIENTATION..... 129

I - Les obstacles à l'affirmation de choix d'orientation correspondant aux souhaits des élèves et à leurs possibilités scolaires 129
A - L'influence de la situation personnelle des élèves sur leurs ambitions 130
B - Les conséquences d'une faible implication scolaire des élèves..... 131
C - L'impact de l'insuffisante remédiation aux difficultés scolaires 132
D - Les conditions de la prise en compte finale des vœux des élèves.... 135

II - Le soutien des élèves en difficulté 141
A - Les dispositifs de soutien aux élèves dans le cadre de la scolarité normale 141
B - Les dispositifs spécifiques destinés aux élèves en difficulté 142
C - La portée réelle du décrochage 144
D - Les « vocations professionnelles précoces » 144

CHAPITRE III LES LEVIERS SCOLAIRES D'UNE ORIENTATION REUSSIE..... 147

I - Les marges de progrès du dispositif d'information et de conseil..... 149
A - Le processus préalable aux décisions d'orientation et d'affectation 149
B - L'implication des enseignants dans l'orientation..... 150
C - Le rôle des professeurs principaux 151
D - L'amélioration du rôle des conseillers d'orientation-psychologues et des CIO 152

II - L'organisation générale et le fonctionnement du système éducatif.. 155
A - Les modalités de l'enseignement scolaire 155
B - L'adaptation de l'offre de formation..... 157

CONCLUSION GENERALE..... 165

ANNEXES 167

Avertissement

En application de l'article 58-2° de la loi organique du 1er août 2001 relative aux lois de finances (LOLF), la Cour des comptes a été saisie par le président de la commission des finances, de l'économie générale et du contrôle budgétaire de l'Assemblée nationale, par lettre du 7 décembre 2011, d'une demande d'enquête portant sur « *l'orientation à la fin du collège : la diversité des destins scolaires selon les académies* ». L'orientation scolaire après la classe de troisième relevant de la compétence exclusive de l'éducation nationale, le rôle des collectivités territoriales n'entrait pas dans le champ de l'étude.

L'enquête a été réalisée par la troisième chambre de la Cour des comptes. Elle s'est déroulée sur trois académies, qui avaient été souhaitées par le rapporteur spécial chargé des questions relatives à l'éducation nationale, M. Yves Censi, député, en raison de leurs caractéristiques très différentes, tant en termes socio-économiques et géographiques qu'en termes de résultats de l'orientation en fin de 3ème : Lille, Toulouse et Rennes[1]. Elle n'est pas centrée exclusivement sur la gestion administrative de cette procédure, car celle-ci ne représente qu'une partie de la problématique de l'orientation. Elle ne constitue pas non plus une évaluation de politique publique, l'Assemblée nationale n'ayant pas saisi la Cour à ce titre et le délai imparti ne permettant pas d'engager ce type de démarche. Elle a en fait pour objectif principal de déterminer quels facteurs pèsent sur l'orientation des jeunes à la fin du collège et quel rôle joue l'organisation de l'éducation nationale dans les éléments déterminants de leur parcours scolaire. Elle s'inscrit, à ce titre, dans la continuité du rapport public de la Cour de mai 2010 sur « *l'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves* », en établissant un lien entre les problèmes de l'orientation et les difficultés que rencontre le système scolaire pour assurer la réussite de tous les élèves.

L'enquête s'est déroulée, pour l'essentiel, en académie, dans les services des trois rectorats et au sein de collèges et de lycées professionnels. Ces établissements ont été choisis afin de disposer d'un échantillon qui n'est certes pas représentatif au sens statistique mais est néanmoins pleinement révélateur de l'hétérogénéité des effectifs d'élèves,

[1] *Cf.* monographies en annexes 4, 5 et 6.

de la diversité des caractéristiques socioprofessionnelles de leurs familles, de la dispersion des taux d'orientation vers les différentes filières, des différentes formes d'implantation géographique (rurale ou urbaine[2]) et de l'importance relative de l'enseignement privé sous contrat. Les rapporteurs de la Cour ont interrogé sur le terrain les équipes éducatives, dont notamment les chefs d'établissement, les enseignants, les professeurs principaux de troisième, les conseillers principaux d'éducation et les conseillers d'orientation psychologues (CO-P)[3]. Au total, cette enquête a amené la Cour à analyser la situation particulière de 36 établissements d'enseignement, tant publics que privés, et à interroger directement 266 acteurs de l'orientation.

Un lien très étroit avec les services statistiques des rectorats concernés a été assuré tout au long de l'enquête. Les données retracées dans ce rapport ont été extraites des bases informatiques académiques et retraitées selon une méthodologie commune pour permettre des comparaisons[4]. Les chiffres nationaux utilisés sont issus des publications du ministère de l'éducation nationale (notamment « *Repères et références statistiques* » et « *Géographie de l'école* »).

Un relevé d'observations provisoires a été adressé le 8 juin 2012 au directeur général de l'enseignement scolaire et aux recteurs des trois académies. La contradiction écrite s'est déroulée jusqu'au 24 août et des auditions ont été organisées avec le directeur général de l'enseignement scolaire le 4 juillet et les trois recteurs le 12 juillet. Des auditions ont été également organisées les 19 et 26 juin et le 10 juillet avec les différentes parties prenantes de l'orientation, qu'il s'agisse des représentants des élèves, des familles, des personnels de l'enseignement public ou de l'enseignement privé sous contrat, afin d'identifier les recommandations les plus pertinentes (*cf. liste des personnes auditionnées en annexe 3*).

Le ministère de l'éducation nationale a indiqué qu'il partageait largement les constats de la Cour mais qu'en raison de la concertation « Refondons l'Ecole » lancée le 4 juillet 2012 par le ministre de l'éducation nationale et la ministre déléguée à la réussite éducative ses remarques relatives aux recommandations de la Cour ne pouvaient être

[2] Définition de l'INSEE : « *Sont considérées comme rurales les communes qui ne rentrent pas dans la constitution d'une unité urbaine : les communes sans zone de bâti continu de 2000 habitants, et celles dont moins de la moitié de la population municipale est dans une zone de bâti continu*.» (Source : site internet de l'INSEE).

[3] La liste des personnes rencontrées au cours de l'enquête est jointe en annexe 7.

4 Les chiffres obtenus peuvent, de ce fait, se révéler marginalement différents, dans quelques cas, de ceux qui sont diffusés par chacune des académies à partir de leurs propres méthodologies.

considérées que comme une contribution à la réflexion actuellement menée.

Le présent rapport, qui en constitue la synthèse définitive, a été délibéré, le 17 juillet 2012, par la troisième chambre, présidée par M. Lefas, président de chambre, et composée de MM. Pichon, président de chambre maintenu, Duchadeuil, Barbé, conseillers maîtres, Mmes Seyvet et Moati, conseillères maîtres et M. Sabbe, conseiller maître, les rapporteurs étant M. Sabbe, conseiller maître, Mme Mattei, conseillère référendaire, et Mme Morin, assistante et M. Duchadeuil, conseiller maître, étant le contre-rapporteur.

Il a ensuite été examiné et approuvé le 4 septembre 2012 par le comité du rapport public et des programmes de la Cour des comptes, composé de MM. Migaud, Premier président, Johanet, procureur général, Descheemaeker, Bayle, Bertrand, rapporteur général du comité, Mme Froment-Meurice, MM. Durrleman, Levy, Lefas et Briet, présidents de chambre.

** *

Le terme global d'***orientation*** recouvre trois notions liées, mais distinctes, correspondant à trois types de procédures mises en place au sein de l'enseignement scolaire :

- l'orientation en fin de 3ème entre des voies, des filières, des spécialités et des enseignements dans le cadre scolaire ou hors du cadre scolaire (apprentissage par exemple) ;

- l'affectation des élèves dans un établissement et une filière précis : cette phase consiste à ajuster les vœux des élèves et des familles avec l'offre de formation existante ;

- l'orientation au sens du processus de construction d'un parcours tout au long de la scolarité, en lien direct ou non avec un projet professionnel : les différents dispositifs mis en place visent à contribuer à la réalisation du projet personnel de l'élève.

Le présent rapport analyse en conséquence, selon ces trois dimensions et au regard des objectifs assignés au système éducatif, la situation actuelle de l'orientation dans les trois académies, ainsi que le rôle des services du ministère de l'éducation nationale.

Plus que les autres paliers d'orientation, l'orientation des élèves à la fin de la classe de troisième revêt une importance primordiale, puisqu'elle est à l'origine de la constitution des viviers des différentes voies du baccalauréat. La somme des décisions individuelles prises à cette

échéance conduit quelques années plus tard à la répartition de chaque classe d'âge entre les différents niveaux de diplômes et de qualifications.

Bien que, par sa décision n°2005-512 DC du 21 avril 2005[5] sur la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école qui lui avait été déférée, le Conseil constitutionnel ait déclaré contraire à la Constitution l'article 12 qui disposait que « *les orientations et les objectifs de la politique nationale en faveur de l'éducation ainsi que les moyens programmés figurant dans le rapport annexé à la présente loi sont approuvés* », ledit rapport n'en reste pas moins la référence pour sa mise en application par voie réglementaire. Or celui-ci indique précisément que : « *la Nation fixe au système éducatif l'objectif de garantir que 100 % des élèves aient acquis au terme de leur formation scolaire un diplôme ou une qualification reconnue, et d'assurer que 80 % d'une classe d'âge accèdent au niveau du baccalauréat. Elle se fixe en outre comme objectif de conduire 50 % de l'ensemble d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur. Toutes les composantes, publiques et privées sous contrat, du système éducatif, relevant de l'éducation nationale, de l'enseignement agricole ou d'autres statuts concourent à la réalisation de ces objectifs* ».

Le présent rapport s'est donc inscrit dans cette perspective puisque, comme les autres procédures mises en œuvre dans l'enseignement scolaire, l'orientation en fin de 3ème doit fondamentalement contribuer à l'atteinte de ces objectifs généraux du système éducatif.

[5] Le motif de censure était l'omission d'une formalité substantielle, constituée par l'avis du Conseil économique et social, en vertu de l'article 70 de la Constitution, dès lors qu'il s'agissait d'une loi de programme. La loi a été promulguée sans le II de l'article 7 et l'article 12 et est devenue la loi n°2005-380 du 23avril 2005.

Résumé

A la demande du président de la commission des finances, de l'économie générale et du contrôle budgétaire de l'Assemblée nationale, la Cour a conduit une enquête sur l'orientation à la fin du collège dans trois académies - Lille, Rennes et Toulouse -, que ladite commission avait choisies en raison de leur diversité socio-économique et géographique, des résultats de l'orientation des élèves et de la répartition entre collèges publics et privés.

Cette enquête s'est appuyée sur une analyse approfondie, pour ces trois académies, des statistiques relatives aux résultats du processus d'orientation, dont les bases homogènes ont été garanties par un examen en commun entre la Cour et les trois rectorats. En outre, la Cour a analysé de façon détaillée la mise en œuvre pratique des procédures d'orientation et d'affectation à l'issue du collège.

Le processus d'orientation et d'affectation d'un collégien en fin de classe de 3ème comporte en effet plusieurs étapes :

- une phase de préparation à l'orientation commencée progressivement avant la 3ème, mais réalisée pour l'essentiel à ce niveau ;
- l'expression par les élèves et leurs familles de vœux hiérarchisés - au nombre de trois ou quatre selon la voie demandée, générale et technologique ou professionnelle - ;
- l'avis du conseil de classe sur ces vœux ;
- la décision du chef d'établissement ;
- le cas échéant, la décision d'une commission départementale d'appel, qui donne raison le plus souvent à la famille ;
- et ensuite l'affectation dans l'établissement, qui, dans l'enseignement public, est désigné à l'élève par un traitement informatisé de ses vœux - AFFELNET -, sur la base de critères affichés ; celle-ci s'opère cependant dans la limite de l'offre de formation, des places disponibles et des règles de sectorisation, ce qui conduit à des proportions importantes d'inscriptions dans des lycées ou dans des formations professionnelles qui ne répondent pas aux souhaits initiaux des élèves.

La méthode retenue a été celle d'une enquête de terrain, qui a permis de rencontrer tant les responsables académiques que les équipes éducatives de 36 collèges et lycées professionnels, publics et privés sous contrat, pour comprendre les déterminants concrets de l'orientation en fin de 3ème.

La situation des académies de Lille, Rennes et Toulouse apparaît très contrastée en qui concerne l'orientation des élèves à la fin du collège. Non seulement elles n'amènent pas dans les mêmes conditions et avec les mêmes chances de réussite leurs élèves jusqu'à la troisième, mais encore elles n'orientent pas dans les mêmes proportions les jeunes dans les voies générale et technologique ou professionnelle, alors même que les choix d'orientation des élèves effectués à ce niveau conditionnent très fortement leur avenir scolaire et leur capacité d'insertion professionnelle.

Une partie de ces différences s'explique par le poids, particulièrement important en France, des origines sociales dans le parcours scolaire des élèves et, par voie de conséquence, par les parts respectives des différentes catégories socio-professionnelles dans la composition des populations des académies. Une autre partie est également liée à des facteurs internes au système éducatif.

Depuis plusieurs années, un travail approfondi de clarification de la procédure d'affectation des élèves a été entrepris par l'éducation nationale : les outils utilisés offrent la possibilité d'une transparence et d'une équité mieux assurées dans le traitement des demandes. Toutefois, si les procédures administratives d'orientation et d'affectation des élèves à la sortie du collège ont été sensiblement améliorées, le dispositif lourd et complexe qui a été mis en place aboutit, après de rares recours en appel, à des décisions d'orientation presque toujours conformes aux souhaits des familles, ce qui amène à s'interroger sur l'intérêt du maintien de ce processus.

La Cour a constaté en outre la persistance de certaines caractéristiques dans le processus d'orientation :

- une perception trop fréquente de l'orientation - par les élèves, les familles et les enseignants - comme une sanction des résultats scolaires, et non, conformément aux orientations affichées par l'éducation nationale, comme la construction du choix d'un parcours de formation ;
- une contradiction entre l'affirmation par l'éducation nationale de « l'égale valeur » des trois voies de formation et la valorisation de fait des voies générale et technologique ;

– en conséquence, une orientation vers la voie professionnelle fréquemment décidée par défaut pour les élèves les moins bien notés.

Certains écarts observables entre les académies dans la répartition des décisions d'orientation entre les différentes voies relèvent également de la responsabilité propre du système éducatif. En particulier, l'offre de formation disponible sur un territoire conditionne très fortement les choix des élèves et de leur famille, ceux-ci privilégiant le plus souvent la proximité géographique, entendue parfois dans un sens très restreint. Cette offre est en grande partie la conséquence de choix opérés par l'administration de l'éducation nationale, en lien étroit avec les collectivités territoriales qui ont de larges compétences en la matière. Dans ce contexte, la prise en compte de la disponibilité de l'offre de formation entraîne des décisions d'affectation dans des filières qui, pour une proportion importante des élèves orientés vers la voie professionnelle, peuvent ne pas correspondre à leurs vœux. Cette situation est d'autant plus mal ressentie par les élèves et les familles que le nombre d'élèves pouvant effectivement changer de voie au cours de la scolarité après la troisième reste très faible.

De nombreux dispositifs ont été créés pour aider les jeunes à construire un projet d'orientation scolaire : la mise en œuvre de l'option « découverte professionnelle trois heures » ou le parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF) en sont des exemples, même s'ils n'ont pas encore donné les résultats escomptés. Simultanément, le système scolaire a maintenu des dispositifs spécifiques destinés en pratique aux collégiens en difficulté scolaire, mais qui peuvent devenir des dispositifs de pré-orientation, voire même d'exclusion, lorsqu'ils ne parviennent pas à remédier aux sorties sans diplôme ni qualification liées à l'échec scolaire.

D'autres caractéristiques du processus d'orientation soulèvent des interrogations : il en va ainsi de l'inégalité de situation entre les élèves appelés à choisir définitivement une filière de formation en sortant de 3ème, lorsqu'ils partent en voie professionnelle, et les élèves qui peuvent reporter leur décision à l'issue de la seconde, lorsqu'ils vont en voie générale et technologique ; il en va de même du maintien du nombre considérable de spécialisations en voie professionnelle, à la fois coûteux et excessif au regard de l'adaptabilité nécessaire aux évolutions rapides des métiers.

Certaines insuffisances découlent enfin de l'organisation générale de l'éducation nationale :

- l'absence d'une véritable formation initiale et continue des enseignants à l'information des élèves sur les filières de formation aux différents métiers ;
- la difficulté ressentie par les familles d'accéder aux informations qui leur seraient utiles ;
- les modes d'organisation du temps scolaire et d'exécution des programmes, qui ne permettent pas de disposer de capacités d'aménagement pour un accompagnement personnalisé et efficace des élèves en difficulté scolaire, ceux-là même qui « subissent » le plus leur orientation ;
- l'intégration et la reconnaissance insuffisante des activités des enseignants dans les domaines de l'aide individualisée et de la formation des élèves à leur propre orientation.

En définitive, la manière dont le système éducatif conduit les élèves à la fin du collège, la forme que revêtent l'appui et l'accompagnement dont ceux qui sont en difficulté ont pu ou non bénéficier, l'acquisition complète ou partielle du socle commun de connaissances et de compétences sont des éléments centraux qui pèsent sur l'orientation, bien plus que les procédures administratives mises en place au moment de la troisième.

Au total, il apparaît nécessaire que le processus d'orientation s'inscrive pleinement dans le cadre des trois objectifs assignés au système éducatif :

- faire acquérir effectivement le socle commun de compétences et de connaissances par la totalité d'une classe d'âge ;
- conduire au niveau du baccalauréat 80 % des jeunes ;
- amener 50 % d'entre eux à un diplôme d'enseignement supérieur dans le cadre de l'organisation du LMD[6].

Ces objectifs ne seront pas atteints si le système scolaire ne répond pas efficacement aux difficultés propres des élèves. L'amélioration des conditions de l'orientation en fin de troisième est donc fortement conditionnée par la mise en œuvre, en amont, de changements importants dans le système éducatif, ainsi que la Cour l'avait souligné dans le rapport public thématique de mai 2010 « l'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves ».

[6] Licence-master-doctorat.

Recommandations

L'enquête conduit la Cour à formuler, dans le prolongement des recommandations de son rapport public de mai 2010 sur « *l'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves* », un ensemble de recommandations qui figurent en fin de chapitre. Elles sont récapitulées ci-dessous.

Préciser les rôles des intervenants dans le processus d'orientation

- Donner aux familles le droit de décision finale sur la voie d'orientation, l'affectation dans un établissement public restant de la compétence de l'administration (recommandation n°8 p. 144).

- Préciser la répartition des rôles de conseil et d'information des divers intervenants du système éducatif - chefs d'établissement, professeurs principaux, enseignants, conseillers principaux d'éducation -, ainsi que la nature des missions d'expertise incombant aux conseillers d'orientation-psychologues (CO-P) et aux centres d'orientation et d'information (CIO) (recommandation n°1, p. 75).

- Dans le cadre de l'adaptation des obligations règlementaires de service des enseignants à la diversité des missions qui leur incombent, recommandée par la Cour dans son rapport public thématique de mai 2010, inclure dans ces obligations l'aide à l'orientation des élèves (recommandation n°2, p. 76).

- Faire évoluer la formation initiale et continue des enseignants, afin de mieux les former à la connaissance des filières d'enseignement et des débouchés professionnels (recommandation n°3, p. 76).

Ne pas enfermer les élèves dans un choix irréversible d'orientation

- Réduire le nombre des options en voie générale, ainsi que le nombre de spécialités des niveaux IV (baccalauréat) et V (certificat d'aptitude professionnelle) dans la voie professionnelle, pour que la

spécialisation n'intervienne que progressivement en première et en terminale (recommandation n°12, p. 162).

- Faciliter les changements de parcours entre les trois voies de formation au lycée (générale, technologique et professionnelle) aussi bien qu'à l'intérieur de chacune d'entre elles, grâce à une organisation modulaire des enseignements (recommandation n°13, p. 163).

- Permettre aux bacheliers de chacune des trois voies qui souhaitent opérer une réorientation de leur parcours de bénéficier d'une année supplémentaire d'études, sanctionnée par des épreuves ouvrant droit à l'obtention d'un autre baccalauréat (recommandation n°14, p. 163).

Mettre l'orientation en cohérence avec les objectifs généraux du système éducatif

- Fixer au niveau ministériel des objectifs indicatifs, adaptables par les recteurs aux situations locales, concernant les flux d'élèves attendus pour les trois voies du baccalauréat, afin d'assurer leur cohérence avec l'objectif de 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur (recommandation n°6, p. 126).

Organiser le système éducatif pour lutter contre l'orientation par l'échec

- Subordonner à l'acquisition effective du socle commun des connaissances et des compétences le moment de l'orientation entre les trois voies du lycée (générale, technologique, professionnelle), c'est-à-dire en fin de scolarité obligatoire (recommandation n°11, p. 162).

- Faire prendre en charge au maximum les difficultés scolaires au sein des classes ordinaires afin de réduire le nombre d'élèves en situation d'échec scolaire, tant dans le premier degré qu'au collège (recommandation n°7, p. 144).

- Evaluer, au regard de l'objectif de la maîtrise par tous les élèves du socle commun à la fin de la scolarité obligatoire, les dispositifs

spécifiques (sections d'enseignement général et professionnel adapté, découverte professionnelle 6 heures, dispositif d'initiation aux métiers en alternance, 3ème d'insertion, 3ème en alternance, etc.) et ne conserver que ceux qui répondent effectivement à cet objectif, en excluant d'en faire des filières de pré-orientation (recommandation n°4, p. 76).

- Accorder aux établissements scolaires la faculté de moduler la mise en œuvre des programmes et des temps d'enseignement en fonction des besoins des élèves dont ils ont la charge (recommandation n°9, p. 162).

- Déterminer des référentiels ministériels de réduction des surcapacités constatées dans la voie professionnelle, pour que les recteurs puissent engager un dialogue avec les régions en vue de l'adaptation nécessaire de l'offre de formation, ce qui permettra de dégager des moyens supplémentaires pour mieux accompagner les élèves dans leur parcours scolaire (recommandation n°5, p. 108).

- Evaluer la performance des collèges au regard des résultats de leurs élèves (recommandation n°10, p. 162).

Introduction

L'orientation des élèves tout au long de leur parcours scolaire est un des principaux axes retenus par les projets académiques[7]. L'orientation à la fin de la classe de 3ème en constitue une étape essentielle, puisque des choix structurant fortement l'avenir des élèves sont effectués à ce stade : ils se dirigent en effet vers des voies scolaires très différenciées, conduisant à la poursuite d'études supérieures ou à des parcours spécifiques (apprentissage, entrée dans la vie active, abandon d'études définitif ou non).

Les trois académies qui ont été sélectionnées ont des caractéristiques très différentes.

a) **L'académie de Lille**[8], qui recouvre la région Nord Pas-de-Calais, occupe la troisième place par l'importance de ses effectifs dans le second degré, derrière les académies de Versailles et de Créteil, et ce, malgré la baisse continue du nombre d'élèves (- 5,39 % entre 2006 et 2010, deuxième baisse derrière l'académie de Reims).

L'académie « *reste marquée par son passé industriel et l'effondrement des trois piliers de son économie : le charbon, la sidérurgie et le textile. Elle est confrontée, depuis une quarantaine d'années, à de graves difficultés structurelles et à une crise économique et sociale aiguë* » [9]:

- le taux de chômage régional atteint 13,1 %, soit 3,5 points de plus que la moyenne nationale au premier trimestre 2012. ;

- le taux d'allocataires du revenu de solidarité active (RSA) est de 93 pour 1 000 personnes de 25 à 64 ans, contre un taux moyen national de 54 en 2010[10].

L'académie de Lille compte 364 710 élèves scolarisés dans le second degré. Elle se caractérise notamment par les traits suivants :

[7] Cf. IIIème partie et annexe 8.
[8] Cf. annexe 4 : monographie de l'académie de Lille.
[9] Extrait du contrat d'objectifs 2012-2016 entre l'académie de Lille et l'administration centrale 2012-2016.
[10] Source : INSEE.

- une forte proportion d'élèves boursiers (43,2 % des élèves des collèges publics contre une moyenne nationale de 28,7 %)11 ;

- l'importance des dispositifs d'éducation prioritaire (9,1 % des collégiens relèvent du réseau ECLAIR « écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite » contre une moyenne nationale de 5,3 %, et 22,4 % des collégiens relèvent d'un réseau de réussite scolaire contre une moyenne nationale de 14,5 %)12.

- une présence forte de l'enseignement privé (3ème académie par le nombre d'élèves scolarisés dans le second degré du secteur privé), qui regroupe 27% des élèves de l'académie.

b) Avec huit départements (Ariège, Aveyron, Gers, Haute-Garonne, Lot, Hautes-Pyrénées, Tarn, Tarn-et-Garonne), **l'académie de Toulouse**[13], qui recouvre la région Midi-Pyrénées, est l'académie la plus vaste de France métropolitaine.

La région enregistre :

- un taux de chômage légèrement supérieur à la moyenne nationale (9,9 % contre 9,6 % en France métropolitaine au premier trimestre 2012),

- un taux d'allocataires du revenu de solidarité active (RSA) équivalent à la moyenne nationale (54 pour 1 000 personnes de 25 à 64 ans)[14].

Elle est marquée par un déséquilibre géographique et économique entre d'une part l'aire urbaine de Toulouse qui concentre 25 % de la population et 50 % de l'activité de la région, et d'autre part des territoires ruraux et montagneux : la population scolarisée est très inégalement répartie sur le territoire.

Pour l'année scolaire 2011-2012[15], l'académie de Toulouse compte 221 200 élèves scolarisés dans le second degré. Les effectifs du premier cycle du second degré[16] de l'académie sont scolarisés :

- dans des établissements ruraux pour 32 %, avec de forts écarts entre les départements (76 % dans le Gers et 21 % en Haute-Garonne) ;

---

[11] Extrait du projet de contrat d'objectifs 2012–2016 entre l'académie et l'administration centrale.
[12] Extrait du projet de contrat d'objectifs 2012–2016 entre l'académie et l'administration centrale.
[13] Cf. annexe 5 : monographie de l'académie de Toulouse.
[14] Source : INSEE.
[15] Source : académie.
[16] Hors SEGPA et EREA

- dans des établissements relevant du secteur privé pour 18 %, avec une faible présence en Ariège ou dans le Lot (12 et 13 %) et une présence plus forte en Aveyron (36 %) ;

- dans le cadre d'un réseau de réussite scolaire (RRS) pour 4,7 % des effectifs et dans un établissement relevant du dispositif ECLAIR pour 2,8 %.

c) L'académie de Rennes[17]**,** qui recouvre la région Bretagne, bénéficie d'un taux de chômage[18] et d'un taux d'allocataires du revenu de solidarité active[19] (RSA) inférieurs à la moyenne nationale[20].

L'académie compte 257 800 élèves scolarisés dans le second degré[21]. Elle se caractérise par :

- une faible densité de population dans certaines zones, ce qui explique la scolarisation de 50 % des élèves du premier cycle du second degré[22] dans un collège appartenant à l'espace rural (60 % en Ille-et-Vilaine, 41 % dans le Finistère) ;

- une présence forte de l'enseignement privé (première académie par le nombre d'élèves scolarisés dans le second degré du secteur privé), qui scolarise 42,2 % des élèves du second degré de l'académie (43 % dans le premier cycle et 41 % dans le second cycle). Cette présence peut être majoritaire (50 % des élèves du second degré dans le Morbihan) ou plus limitée (34 % des élèves du second degré dans les Côtes d'Armor) ;

- 0,7 % des collégiens appartiennent à un réseau « *ambition-réussite* » (France : 3,6 %) et 6,3 % à un réseau de réussite scolaire (France : 14,4 %)[23].

***

L'enquête menée par la Cour l'a amenée à constater que le sujet de l'orientation à la fin du collège ne pouvait se résumer au simple examen de l'organisation d'une procédure administrative mettant en lien, à un moment donné de la scolarité, les élèves, les familles et l'administration

[17] Cf. annexe 6 : monographie de l'académie de Rennes.
[18] 8,3 % contre 9,6 % en France métropolitaine au premier trimestre 2012.
[19] 39 pour 1 000 personnes de 25 à 64 ans, contre un taux moyen national de 54 en 2010.
[20] Sources : INSEE.
[21] Etablissements sous tutelle du ministère chargé de l'éducation.
[22] Hors SEGPA, EREA et ULIS.
[23] Source : RERS – rentrée 2010.

de l'éducation nationale. Par-delà cet aspect procédural, ce sujet soulève en effet des interrogations fondamentales qui portent sur l'ensemble des caractéristiques et des contraintes du système scolaire, dont il traduit les conséquences immédiates et dont il est un des révélateurs les plus significatifs : à travers l'orientation en fin de 3ème, se posent les questions de l'efficacité et de l'efficience du système scolaire, de même que celle de l'égalité des chances.

Pour cette raison, la problématique traitée dans le présent rapport dépasse le seul cadre de l'examen de la procédure administrative d'orientation et d'affectation après la 3ème. Elle en analyse également l'impact et la cohérence par rapport aux objectifs assignés au système éducatif. Cette approche s'inscrit dans la continuité de certains rapports publics que la Cour a émis au cours de la période récente, notamment en mai 2010 sur « *l'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves* ». En revanche, la problématique analysée est restée centrée sur la sortie du collège : elle ne porte donc pas sur l'intégralité des parcours scolaires ultérieurs (par exemple sur l'ensemble des formations professionnelles, qui ont été analysées par la Cour dans un rapport public d'octobre 2010 sur « *la formation professionnelle tout au long de la vie* »).

Dans ce cadre, la première partie du rapport examine ci-après les dispositifs d'orientation des élèves à la sortie du collège. La deuxième partie analyse les résultats de l'orientation dans les trois académies. La troisième partie cherche à apprécier les conditions d'une orientation réussie.

Première partie

Les dispositifs d'orientation des élèves à la sortie du collège

La présente partie examine successivement les procédures et les outils mis en œuvre, puis le rôle des acteurs de l'éducation nationale qui interviennent dans le processus de l'orientation, enfin l'impact de la scolarité sur l'insertion des jeunes et le coût de l'orientation.

Chapitre I

Le processus d'affectation des élèves

Le processus d'affectation des élèves dans un établissement scolaire pour un enseignement précis se fonde sur un principe simple : après que leur vœu d'***orientation*** a été pris en compte ou non par le conseil de classe, puis le chef d'établissement, les élèves et leur famille formulent des vœux hiérarchisés d'***affectation*** (trois ou quatre selon la voie demandée). Si l'élève et sa famille n'obtiennent pas satisfaction en ce qui concerne leur souhait d'orientation, ils peuvent faire appel devant une commission départementale. Dans les trois académies analysées par la présente enquête, ces appels sont rares et donnent raison à la famille dans environ la moitié des cas.

I - La procédure d'affectation des élèves (AFFELNET)

L'information des familles est assurée par les sites internet des académies, les réunions d'information tenues dans les collèges par les chefs d'établissement, les professeurs principaux et les conseillers d'orientation psychologues (CO-P), ainsi que par la diffusion en troisième d'une fiche spécifique de dialogue, standardisée par le rectorat, qui sert à retracer la totalité des échanges entre les familles et l'administration de l'éducation nationale. Il convient de noter que la forme de cette fiche

navette diffère légèrement d'une académie à l'autre[24]. La direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) a développé un outil permettant de dématérialiser cette phase d'expression des vœux d'orientation par les familles, expérimenté dans sept académies pendant l'année scolaire 2011-2012.

L'affectation des élèves dans les lycées relevant du ministère chargé de l'éducation nationale est de la compétence exclusive des services académiques et est régie depuis 2008 par une procédure informatisée d'affectation appelée AFFELNET du nom de l'application informatique (**aff**ectation des **él**èves par le **net**).

La procédure donne lieu à une circulaire annuelle signée par le recteur, qui lui permet de préciser les axes de sa politique. Son organisation est déconcentrée : le contenu de cette politique peut donc varier selon les académies et les départements.

La procédure d'affectation est conduite par les services et est encadrée par des circulaires adressées aux chefs d'établissement. Ces derniers sont également destinataires d'un guide technique, car ils sont chargés de la saisie des vœux des élèves dans cette application informatique.

Cet outil permet un traitement plus équitable qu'auparavant des élèves, car les critères d'affectation sont normalisés pour toutes les formations de même nature sur un territoire donné. Le processus d'affectation est également plus transparent : les « bonus » qui sont éventuellement applicables aux barèmes servant à classer les demandes des élèves selon diverses caractéristiques (leur situation et leurs vœux) sont publiés.

A - La hiérarchisation des vœux

Un vœu correspond à une formation et à un établissement d'affectation.

La hiérarchisation des vœux est un enjeu majeur, mal compris de nombreuses familles. En effet le risque est grand de ne pas obtenir la formation que l'on souhaite, faute d'avoir bien ordonné ses choix, surtout si l'élève souhaite une filière très demandée dans la voie professionnelle ou veut intégrer un dispositif « contingenté » (*i.e.* à nombre de places

[24] Ainsi, dans l'académie de Toulouse sont mentionnés en tête de la fiche la voie générale et technologique et, en dernière position, le redoublement de la classe de troisième. Sur la fiche distribuée en Bretagne, quasiment tout l'espace est consacré à la voie professionnelle et aux choix possibles dans cette voie.

limité), que ce soit en voie générale (sections européennes ou internationales, sections sportives ou théâtre par exemple) ou professionnelle. La situation de refus est difficile à vivre ; elle est particulièrement sensible en voie professionnelle, car elle peut aboutir à une affectation dans une filière non demandée, donc à la préparation d'un métier autre que celui que l'élève souhaitait. Les abandons en début d'année scolaire dans certains CAP ou dans certaines classes de seconde découlent souvent de vœux non satisfaits, du fait des notes de l'élève ou d'une forte demande de certaines formations.

La fonction de conseil des chefs d'établissement et des professeurs principaux de troisième est donc cruciale, surtout pour les élèves dont les familles ne connaissent pas les mécanismes d'affectation et sont éloignées du monde éducatif. En effet, même si l'information nécessaire est disponible dans les guides distribués par l'éducation nationale, les pondérations de critères ne sont pas connues ou le sont peu, parfois même des équipes éducatives.

B - La typologie des vœux

Il existe plusieurs types de vœux[25] :

- les vœux pour certaines formations qui recrutent sur dossier, après avis d'une commission interne à l'éducation nationale : il s'agit par exemple des baccalauréats professionnels de prothésiste dentaire, de photographie, de travaux publics ou du CAP « agent de sécurité ». Ces commissions peuvent dépendre des services départementaux de l'éducation nationale ou de l'établissement recruteur (pour les baccalauréats étrangers, les sections sportives, les sections musique ou danse, par exemple) ;
- les vœux de recensement qui ne donnent pas lieu à affectation dans un autre établissement ou qui concernent les poursuites de formation hors éducation nationale, en apprentissage ou dans l'enseignement privé ;
- les vœux sans notes (secondes générales et technologiques « non contingentées », c'est-à-dire où les places sont pourvues dans la seule limite de la capacité d'accueil fixée par l'académie, liée à la superficie des locaux) : le barème repose sur le bonus « premier vœu » et le bonus « zone géographique » ;

[25] Cf. le « guide de l'affectation après la troisième » de l'académie de Toulouse par exemple.

– les vœux avec notes (voie professionnelle avec des coefficients différents selon les spécialités et les secondes générales et technologiques « contingentées »). Le barème repose sur le bonus « premier vœu », sur les notes, sur le bonus « rapprochement établissement » et sur l'avis du conseil de classe pour le lycée professionnel. Dans l'académie de Toulouse, un avis très favorable de l'équipe éducative donne lieu par exemple, pour les lycées professionnels, à un bonus de 500 points. Les notes enregistrées sont celles qui ont été obtenues en classe de troisième. Les notes brutes font l'objet d'un lissage statistique, tenant compte de la moyenne académique par matière et de leur dispersion, afin d'éviter les biais liés aux différences de notation entre enseignants. L'obtention finale du diplôme national du brevet (DNB), quelle que soit la mention, ne compte pas pour le passage en seconde.

A cet égard, il est frappant d'observer que, dans le processus d'affectation, on se réfère aux notes utilisées pour le contrôle continu du diplôme national du brevet (DNB), mais non à la validation des compétences du socle commun de connaissances et de compétences[26]. Cette notion peine en effet à s'imposer sur le terrain[27], tant que les compétences du « socle » ne sont pas clairement appropriées. La coexistence du DNB et de la validation de certaines compétences du socle en fin de troisième pose aux enseignants rencontrés un problème de cohérence des différents dispositifs d'évaluation et de leur utilisation en vue de l'orientation des élèves (*cf. encadré ci-dessous et annexe 9 du présent rapport*).

[26] Cf. en annexe 9 des éléments d'information sur le livret de compétences expérimental.

[27] Les processus de validation diffèrent beaucoup selon les établissements (du système où une validation automatique est effectuée au départ, les enseignants ou le chef d'établissement « décochant » uniquement les compétences non acquises après le conseil de classe à un système plus abouti, mais beaucoup plus rare, où les discussions sur les compétences ont eu lieu entre tous les enseignants, sur une base interdisciplinaire, pour parvenir à des définitions communes de ce qui est attendu).

Socle commun de connaissances et de compétences et DNB

La maîtrise du socle commun est prise en compte pour l'attribution du diplôme national du brevet depuis la session 2011. Sept compétences[28] doivent être validées par le biais du livret personnel de compétences, renseigné par l'équipe enseignante. Selon les interlocuteurs rencontrés, ce dispositif n'est pas satisfaisant, car ils estiment qu'*in fine* les professeurs ou les services du rectorat valideront toujours les compétences pour permettre à un élève de présenter le brevet. Les enseignants ont fait part dans la plupart des entretiens de la difficulté qu'ils éprouvent à s'approprier la notion de validation de compétences par rapport au système traditionnel des notes, mais aussi de leur perplexité quant au maintien du DNB, alors que la validation du socle commun est présentée comme l'objectif majeur de la scolarité obligatoire.

Selon une enquête de la DEPP (*cf. note d'information n°12.02 d'avril 2012*), le pourcentage d'élèves dont l'ensemble des compétences du socle ont été validées en 2011 pour le DNB varie de 83 % dans l'académie d'Amiens à 95 % dans celles de Bordeaux ou de Corse. Globalement, les principaux éléments du socle commun sont validés par la quasi-totalité des élèves : ainsi, 92,8 % ont validé la compétence « *Mathématiques, sciences et technologie* » et 97,2 % la compétence « *Techniques de l'informatique et de la communication* ». Lorsqu'une seule compétence n'est pas validée, il s'agit le plus souvent de la langue étrangère (44 %) ou des mathématiques et sciences (26 %). Un élève sur 100 n'en valide aucune.

C - L'existence d'un barème permettant d'affecter les élèves

Si les principes du barème sont les mêmes pour toutes les académies, les coefficients affectés aux notes et les bonus relèvent de l'autorité académique et traduisent sa politique spécifique.

1 - Les critères d'affectation

Chaque académie applique les règles définies nationalement en matière d'inscription, et notamment celle de l'inscription de droit dans le lycée de secteur. Ces critères d'affectation sont donc similaires sur les territoires enquêtés.

[28] Ces sept compétences sont les suivantes : maîtrise de la langue française, pratique d'une langue vivante étrangère, principaux éléments de mathématiques et de culture scientifique et technique, maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, culture humaniste, compétences sociales et civiques, autonomie et initiative.

En prenant l'exemple de l'académie de Rennes, une hiérarchie de six critères successifs relatifs à la situation personnelle de l'élève est appliquée dans le fonctionnement d'AFFELNET, avant que le logiciel ne prenne en compte comme septième critère les convenances personnelles de l'élève et de sa famille. Ces critères sont les suivants : existence d'un handicap, d'une maladie ; élève boursier ; élève inscrit dans un parcours particulier strictement défini (langue à poursuivre, section internationale, bilingue breton) ; membre d'une fratrie déjà inscrite dans l'établissement ; élève résidant dans les limites du secteur de l'établissement.

Il faut noter que le critère « convenances personnelles » est traité le plus souvent de manière identique pour toutes les demandes d'élèves venant du même établissement. Ainsi en Ille-et-Vilaine, quel que soit le nombre de places disponibles, les élèves issus d'un même collège et souhaitant intégrer un même lycée pour y apprendre la même langue rare, par exemple, sont soit tous acceptés, soit tous refusés s'ils ont le même nombre de points sur les six premiers critères.

Il faut noter également que les demandes de dérogation portent le plus souvent sur un petit nombre de lycées généraux très réputés. Ainsi, dans les Côtes-d'Armor, les demandes de dérogation se concentrent à 40 % sur l'intégration dans un seul lycée.

2 - Les coefficients

Les notes sont affectées de coefficients différents selon les filières et diplômes professionnels préparés. Ces coefficients sont établis par les inspecteurs de l'éducation nationale d'enseignement général-enseignement technologique spécialisés dans ces secteurs (IEN-ETEG) et sont diffusés par circulaire interne. Ce dispositif a pour but de vérifier si l'élève dispose d'un niveau suffisant pour suivre la formation demandée. Les critères des pondérations utilisées dans AFFELNET varient peu d'une année à l'autre, car selon les services des rectorats, il est très difficile de conduire une politique d'orientation par une simple variation de critères.

3 - Les bonus

Les bonus sont des bonifications attribuées aux élèves pour tenir compte de situations particulières (notamment, élèves boursiers, élèves venant de SEGPA). Dans l'académie de Lille, par exemple, les bonus précisés dans la circulaire du 31 mars 2011 sont les suivants:

– un bonus pour tous les élèves sur leur premier vœu ;

- un bonus pour les élèves de seconde professionnelle et de CAP demandant un redoublement (pour qu'ils ne soient pas pénalisés par rapport aux sortants de troisième) ;
- un bonus pour les élèves de 3ème européenne demandant une seconde européenne, dans le cadre de la valorisation de ce parcours particulier ;
- un bonus pour les élèves de section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), d'unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS), de troisième d'insertion (*cf. infra*) et de dispositifs en alternance qui demandent certains CAP. Ce bonus très élevé permet de compenser la faiblesse de leurs notes et leur garantit quasiment l'accès à une formation post-troisième.

Toutes les académies procèdent selon ces mêmes principes : ainsi, dans l'académie de Toulouse, le bonus pour les élèves de certaines filières spécifiques (SEGPA, troisième d'insertion, mission générale d'insertion) souhaitant être orientés vers certains CAP est de 9 000 points, le bonus pour le redoublement de la seconde professionnelle est de 9 000 points, et les bonus « géographiques », c'est-à-dire la demande du lycée général de secteur ou d'un lycée professionnel proche, sont respectivement de 2 000 et 1 300 points. Les élèves qui font ces choix sont donc assurés de les obtenir.

D - Le calendrier

Le processus d'affectation se déroule de manière similaire dans les trois académies.

Ainsi, la circulaire du 2 février 2012 du recteur de Toulouse fixe le calendrier suivant : la saisie de notes sous la responsabilité des chefs d'établissement devait être achevée le 8 juin ; les conseils de classe du troisième trimestre devaient débuter le 13 juin ; la phase d'appel des décisions devait se dérouler les 25 et 26 juin ; les inscriptions en lycée devaient commencer le 29 juin. Après le 5 juillet devait s'engager la phase d'affectation complémentaire : les proviseurs pouvaient appeler des élèves inscrits dans leur établissement sur liste complémentaire s'il leur restait des places. En tout état de cause, les élèves non affectés peuvent être admis sur des places vacantes en lycée professionnel jusqu'au 27 octobre.

Ce calendrier est très resserré. C'est pourquoi, afin d'ajuster les capacités d'accueil au plus près, les chefs d'établissement sont invités à saisir dès la fin du mois de mai les vœux d'orientation exprimés par les

élèves dans AFFELNET. Ils les valident après les conseils de classe du troisième trimestre.

Pendant ce temps, les services des rectorats « font tourner » l'application pour avoir une première perception des résultats obtenus par l'agrégation des vœux des élèves. Le but est d'obtenir un taux maximal de vœux satisfaits - et notamment de premiers vœux satisfaits - par rapport aux capacités d'accueil disponibles. On peut ajuster à la marge les pondérations des critères d'affectation et les capacités d'accueil : ces éléments ne jouent que pour les voies professionnelles les plus demandées.

Dans l'académie de Rennes, le rectorat édite successivement trois résultats sur AFFELNET (cette année entre le 14 et le 20 juin). Seul le troisième est communiqué aux chefs d'établissement. Quant aux parents, ils apprennent le résultat par le chef d'établissement d'accueil, si l'élève est admis ou par le chef d'établissement d'origine s'il a été rejeté. Du fait d'une capacité d'accueil globalement très favorable en voie professionnelle dans l'académie, sauf dans certaines zones, l'objectif essentiel de ces simulations est de vérifier les capacités d'accueil dans les formations demandées par rapport aux vœux exprimés par les élèves et de procéder, en liaison avec la région, aux adaptations nécessaires de l'offre l'année suivante.

L'académie de Toulouse a expérimenté en 2011-2012 une opération de suivi de l'orientation avant affectation (SDO) : il s'agit d'un outil informatique de suivi individuel des demandes d'orientation des élèves, de la phase des vœux provisoires jusqu'à la décision d'orientation. Il couvre donc toute la phase d'orientation et d'affectation post-troisième. Il devrait permettre de mieux connaître et suivre les demandes des élèves et leurs évolutions.

II - Les résultats de la procédure d'affectation

En troisième, les élèves peuvent suivre un enseignement facultatif de trois heures portant sur la découverte professionnelle (DP3)[29]. Ils peuvent également être inscrits dans un parcours spécifique avec des programmes adaptés (*cf. infra chapitre III- Les parcours spécifiques au sein du collège*).

Seuls les élèves qui choisissent une affectation dans un établissement public sous tutelle du ministère de l'éducation nationale

[29] Voir infra chapitre 3 – I – C.

sont systématiquement recensés dans l'outil AFFELNET. Dans certaines académies, les formations dispensées par l'enseignement agricole ou l'enseignement privé sous contrat sont également intégrées dans l'outil informatique.

Au total, environ 80 % des élèves sont affectés sur leur premier vœu (79 % dans l'académie de Lille, 80 % dans celle de Toulouse et 82 % dans l'académie de Rennes), comme l'indique le tableau récapitulatif ci-après. Des tableaux détaillés par académie sont présentés en annexe 11.

Tableau n°1 : Pourcentages d'affectation sur premier vœu en 2011[30]

	Lille	Rennes	Toulouse
3ème hors option DP3 et module DP6	79%	82%	81%
3ème option DP3	NC	NC	73%
3ème module DP6	87%	83%	74%
3ème SEGPA + 3ème EREA	90%	84%	81%
"Autres" 3èmes	56%	45%	70%
Toutes 3èmes	**79%**	**82%**	**80%**

Les EREA sont des établissements régionaux d'enseignement adapté

Source : académie

Il ressort de l'examen de ces tableaux détaillés par académie les constatations suivantes :

a) Dans l'académie de Toulouse, deux élèves de 3ème sur trois choisissent de s'orienter vers la voie générale et technologique. Toutefois, si trois élèves sur quatre originaires d'une 3ème hors option découverte professionnelle (DP3)[31] choisissent une affectation en seconde générale et technologique, seulement la moitié des élèves ayant opté pour l'option DP3 choisissent la voie générale et technologique.

L'affectation sur premier vœu concerne près de neuf élèves sur dix lorsqu'ils choisissent une orientation en seconde générale et technologique. A l'inverse, l'orientation en voie professionnelle conduit de fait à choisir une filière pour la seconde professionnelle, voire un métier pour les CAP : seulement un peu plus de six élèves sur dix sont acceptés dans leur premier choix. Seuls les élèves originaires des sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) et établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) et qui optent

[30] Seconde générale et technologique, seconde professionnelle et première année de CAP, hors vœux pour un établissement d'enseignement agricole.
[31] Cf. infra 1ère partie – III.B.1.

pour un CAP voient leur premier choix accepté à 83 %, grâce au bonus dont ils bénéficient dans AFFELNET.

b) Dans l'académie de Rennes, 65 % des élèves de 3ème choisissent une orientation en seconde générale et technologique. Ce pourcentage est de 70,5 % pour les 3èmes hors module « découverte professionnelle 6 heures » (DP6)[32] ; il est marginal (1,2 %) pour les 3èmes module DP6.

Les taux d'affectation sur premier vœu sont similaires à ceux de l'académie de Toulouse : ils s'élèvent à 90 % pour les élèves choisissant une 2nde générale et technologique, 67 % pour les élèves choisissant une 2nde professionnelle, et 64 % pour les élèves choisissant une 1ère année en CAP.

c) Dans l'académie de Lille, qui présente à la fois un taux de réussite au diplôme national du brevet (DNB) moins favorable et une offre sur-capacitaire en voie professionnelle, les vœux des élèves se répartissent quasiment pour moitié entre la voie générale et technologique et la voie professionnelle. L'affectation en voie professionnelle sur le premier vœu est plus fréquente que dans l'académie de Toulouse (+6 points pour la seconde professionnelle et +2 points pour la première année de CAP), notamment pour les élèves de 3ème module DP6 et SEGPA.

III - Appréciation portée sur la procédure d'affectation

Le codage et la saisie des informations nécessaires au fonctionnement d'AFFELNET sont effectués par les collèges. En général, le principal ou son adjoint se chargent de ce travail, eu égard à la gravité des conséquences des erreurs possibles pour les élèves. Parfois une secrétaire expérimentée ou les professeurs principaux de troisième en sont chargés. Cette tâche est considérée par tous les interlocuteurs comme lourde, génératrice d'anxiété du fait des conséquences possibles d'une erreur de saisie, mais finalement peu complexe.

Selon les personnes rencontrées, les difficultés liées à AFFELNET ont sensiblement diminué ces dernières années : l'information est plus claire et mieux ciblée et les évolutions apportées par les services informatiques responsables de l'application ont permis d'en faciliter et d'en simplifier l'utilisation, même si des améliorations

[32] Cf. infra 1ère partie - Chapitre III.- II.B.

sont encore possibles[33]. Les services administratifs apprécient cet outil qui, selon une expression recueillie lors de l'enquête, « *remplit son office, est fiable et souple d'utilisation et qui permet de mettre réellement en place les priorités académiques* ». AFFELNET permet en effet de mettre en place de manière uniforme sur un territoire une politique plus volontariste d'orientation, en jouant sur les places ouvertes, sur les coefficients attribués aux notes et sur les bonus.

CONCLUSION

La procédure informatisée AFFELNET, même si elle reste perfectible, a permis d'améliorer la transparence du processus d'affectation des élèves en fin de troisième et de clarifier les choix faits par les services académiques en termes de parcours scolaires à privilégier.

Il n'en demeure pas moins qu'en amont de l'affectation les familles ont besoin d'une bonne information sur les métiers, les filières de formation et les établissements, afin de hiérarchiser correctement leurs vœux pour que les élèves ne subissent pas une affectation dans une spécialité ou un établissement qu'ils ne souhaitaient pas à l'origine, notamment dans la voie professionnelle.

[33] Par exemple sur les possibilités de tri pour les établissements en fonction des résultats de leurs élèves, ou sur la date de livraison de la version de l'année en cours qui place régulièrement certaines académies sous tension dans la mesure où leurs procédures se situent assez tôt dans l'année scolaire. La DGESCO a récemment avancé la date de remontée des bilans académiques de la procédure d'affectation, pour permettre une mise en œuvre plus rapide des améliorations demandées par les académies.

Chapitre II

L'offre de formation en sortie de 3ème

Les rectorats, en lien étroit avec les régions, qui sont chargées de la formation professionnelle ainsi que des investissements et de la gestion technique des lycées, sont responsables de la définition de la carte des formations, c'est-à-dire de l'implantation des différentes filières et options d'enseignements ouvertes sur un territoire. Cette carte détermine l'offre de formation disponible à chaque rentrée, à partir de laquelle les élèves et leur famille font leurs choix d'orientation.

I - L'organisation générale des voies de formation à la sortie de 3ème

La répartition des voies de formation proposées à la sortie de 3ème distingue fondamentalement les voies générale, technologique et professionnelle[34]. Ces trois voies se différencient historiquement par les débouchés qu'elles offrent : poursuite d'études dans l'enseignement supérieur pour les voies technologique et générale et obtention d'un diplôme de niveau IV ou V[35] permettant en principe une insertion professionnelle directe pour la voie professionnelle. La voie

[34] Voir leur présentation en annexe 12.

[35] Le niveau IV correspond au baccalauréat et aux diplômes de niveau équivalent (capacité en droit, examen spécial d'entrée à l'université, brevet de technicien, brevet d'Etat d'éducation sportive du premier degré,…). Le niveau V correspond au certificat d'aptitude professionnelle et au brevet d'études professionnelles.

technologique, qui est une spécificité française, répond en outre à deux principes qui la distinguent, en théorie du moins, des deux autres voies :

- des méthodes pédagogiques inductives appliquées à des objets d'étude concrets, par opposition à des enseignements purement abstraits en voie générale ;
- un objectif de poursuite d'études supérieures affirmé, à la différence de la voie professionnelle qui a pour sa part un objectif d'insertion professionnelle directe.

Des distinctions parfois peu claires

Les évolutions constatées depuis six ans brouillent en fait ces lignes : suppression des brevets d'études professionnelles ; labellisation de « lycées des métiers » offrant des diplômes allant du CAP au brevet de technicien supérieur (BTS) ; baccalauréats professionnels préparés en trois ans, comme les baccalauréats technologiques et généraux ; encouragement des bacheliers professionnels à poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur (BTS, IUT, plus rarement première année de licence)[36]. Du fait de ce manque de lisibilité, en dix ans, la voie technologique a perdu beaucoup d'élèves (42 % dans l'académie de Lille par exemple).

En pratique, la distinction entre baccalauréats professionnels et technologiques apparaît souvent moins nette aux enseignants de collège[37], et *a fortiori* aux élèves et aux parents que ce que suggèrent les textes.

Des choix qui sont décisifs

En dépit de l'important effort de simplification réalisé au moment de la mise en place du baccalauréat professionnel, regroupant les diplômes en 17 domaines d'activités professionnelles[38], la liste des baccalauréats professionnels comportait encore près d'une centaine de spécialités en décembre 2011. Celle des CAP en comptait encore plus de

[36] Les documents de l'ONISEP relatifs à la mise en œuvre des parcours de découverte des métiers et des formations indiquent ainsi explicitement que le lycée professionnel est « *un levier essentiel de la stratégie nationale qui vise à conduire la moitié d'une génération à un diplôme de l'enseignement supérieur, en lien avec la rénovation de la voie professionnelle* ».

[37] A l'exception des professeurs de technologie.

[38] Domaines : Administration, comptabilité **;** Agriculture, élevage, aménagement, forêt **;** Alimentation, hôtellerie, restauration **;** Arts, artisanat, audiovisuel **;** Automobile, engins **;** Bâtiments, travaux publics **;** Bois, ameublement ; Chimie, physique ; Commerce, vente ; Electricité, électronique, énergie ; Hygiène, sécurité ; Industries graphiques ; Matériaux : métaux, plastiques, papier ; Productique, mécanique ; Santé, social, soins ; Textile, habillement ; Transport, magasinage.

200 à la même date. L'affectation en voie professionnelle est donc fortement spécialisée.

Pour sa part, le lycée général et technologique, depuis la réforme appliquée à partir de la rentrée 2010, prévoit un parcours divisé en deux cycles. Le premier cycle, en classe de seconde, est un cycle de détermination qui prépare au choix de la série à suivre en cycle terminal couvrant la première et la terminale (séries générales L, ES et S et séries technologiques). La réforme a donc eu pour conséquence de maintenir le choix de la filière de formation en fin de seconde, ce qui laisse aux élèves un temps supplémentaire pour affiner et, pour certains, pour concevoir leur projet. En outre, les séries technologiques récemment rénovées, STI2D[39] et STMG[40], proposent des enseignements moins spécialisés que les filières antérieures qu'elles remplacent. La série STMG, notamment, conduit à une classe de première unique, permettant de repousser en classe terminale le choix d'orientation entre les quatre spécialités qui correspondent aux principaux champs des sciences de gestion (ressources humaines et communication, mercatique, gestion et finance, systèmes d'information de gestion).

Pour autant, le choix des enseignements d'exploration en seconde générale et technologique reste important pour les élèves et les familles : il peut en effet limiter de fait les options possibles choisies par la suite. En effet, les lycées n'offrent pas toutes les options et toutes les spécialités : le choix d'un établissement en seconde détermine donc largement les filières qui seront choisies en première et terminale, les élèves étant peu mobiles en cours de cycle.

En définitive, les choix effectués en fin de 3ème entre les trois voies - générale, technologique et professionnelle-, apparaissent très structurants, car les passerelles[41] qui existent entre ces trois voies sont

[39] La réforme de la voie technologique (STI2D) qui se substitue à la série sciences et technologies de l'industrie (STI) entre en application en septembre 2011. Elle modifie profondément les enseignements : le tronc commun est renforcé, le nombre de baccalauréats diminue de façon importante. Elle propose quatre spécialités : innovation technologique et éco-conception, systèmes d'information et numérique, énergies et développement durable, architecture et construction.

[40] La série STG (sciences et technologies de la gestion) est remplacée par la série STMG (sciences et technologies du management et de la gestion) à partir de la rentrée scolaire 2012-2013 pour les classes de 1ère et de la rentrée 2013-2014 pour les élèves de terminale.

[41] Les stages passerelles s'adressent principalement aux lycéens de seconde ou de première désirant changer d'orientation (de série ou de voie), en cours ou en fin d'année. Ils ont pour objectif d'apporter les compléments d'enseignement indispensables à un changement d'orientation. Le contenu, la durée et les modalités d'organisation du stage sont mis en œuvre en fonction des besoins de l'élève.

dans les faits peu utilisées, et le sont généralement toujours dans le même sens : de la voie générale vers la voie technologique ou professionnelle, essentiellement par des cours de remise à niveau technique pour les élèves arrivant en première. Des stages de remise à niveau existent aussi en voie générale pour les élèves arrivant de voie professionnelle, mais très peu de jeunes sont concernés chaque année.

Ainsi, par exemple, dans l'académie de Bretagne, seuls 1,25% des élèves utilisent les possibilités de décloisonnement des parcours scolaires. Comme l'a indiqué un secrétaire général d'académie, pour le regretter : « *Quand on est dans une voie et une spécialisation, on y reste* ».

En définitive, les choix d'orientation et les affectations réalisées à l'issue de la classe de troisième restent donc déterminants pour l'avenir scolaire de la majorité des jeunes.

II - La définition des cartes académiques des formations après la 3ème

Pour des raisons de coûts évidentes, toutes les formations ne peuvent évidemment pas être proposées simultanément sur la totalité du territoire dans des conditions les rendant aisément accessibles à tous les élèves et avec un nombre de places correspondant à toutes les demandes. Cette contrainte place donc la définition des cartes de formation au cœur de la politique d'orientation à la sortie de troisième.

Les compétences sont partagées en la matière entre l'Etat et les régions : responsables de la gestion immobilière des lycées (construction et entretien), ces dernières sont associées étroitement aux choix d'implantation. Leur rôle est encore accru dans la politique à mettre en œuvre dans la voie professionnelle, du fait de leur compétence générale dans ce domaine.

Au sein des services de l'Etat, la carte des formations est définie entièrement au niveau académique, tant pour la voie professionnelle que pour l'enseignement général (options, enseignements de détermination en seconde). C'est ce qu'indique par exemple dans l'académie de Rennes le cahier des charges concernant la gestion intégrée des moyens horaires destinés aux collèges et aux lycées publics et privés : « *le recteur est compétent dans la définition de la carte des formations des lycées, lycées professionnels et collèges ainsi que celle des unités spécialisées (SEGPA, ULIS) et la carte des langues académique* ».

Le partage des compétences entre l'Etat et les régions se traduit concrètement dans le contrat de plan régional de développement des formations professionnelles (CPRDFP) institué par la loi n°2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie, en son article 57 codifié à l'article L. 214-13 du code de l'éducation. Ce contrat de plan « *est élaboré par la région... sur la base des documents d'orientation présentés par le président du conseil régional, le représentant de l'Etat dans la région, l'autorité académique et les organisations d'employeurs et de salariés* ». D'une durée de cinq ans il a pour objectif de coordonner la carte des formations toutes voies confondues. Il est centré plus particulièrement sur la formation professionnelle (formation initiale sous voie scolaire et par apprentissage et formation continue des demandeurs d'emploi et des salariés, en recherchant la cohérence des actions de programmation relevant de chaque partenaire). Il a vocation à être décliné en contrats d'objectifs conclus avec les branches professionnelles et en un contrat d'objectifs et de moyens entre la région et les services de l'Etat (préfet et recteur).

L'examen du CPRDFP de la région Nord-Pas-de-Calais signé le 31 mai 2011 montre qu'il est centré essentiellement sur l'enseignement professionnel initial et continu et sur l'information à l'orientation.

A - La carte des formations générales

La carte des formations générales est très largement construite par les services académiques : les ouvertures et fermetures des enseignements de détermination et des options sont décidées sur la base de l'évolution de la démographie scolaire, des programmes nationaux et des demandes des établissements. En dehors des périodes de réforme des programmes, les modifications sont essentiellement liées aux évolutions démographiques de la population d'élèves (qui conduisent à ouvrir ou fermer des divisions) et aux demandes des établissements, qui se placent pour l'essentiel dans une logique de concurrence, souvent favorisée par le corps enseignant et les demandes des familles. Cette concurrence joue, soit entre l'enseignement public et l'enseignement privé, soit au sein même de l'enseignement public, les lycées souhaitant généralement attirer les meilleurs élèves par une offre d'enseignements considérés comme « porteurs » (classes européennes ou bilangues, préparations aux baccalauréats étrangers, options artistiques très demandées par les élèves).

Le niveau académique régule cette concurrence au moment de la discussion des dotations horaires des établissements pour la rentrée

suivante, dans le courant du premier trimestre de l'année civile. L'encadré ci-après illustre ainsi ce processus en prenant l'exemple de l'enseignement privé dans l'académie de Lille.

Etablissement de la carte des formations générales dans l'enseignement privé : l'exemple de l'académie de Lille

Sur les 190 établissements privés sous contrat de l'académie (scolarisant environ 25 % des élèves), 186 relèvent de l'enseignement catholique, un de l'enseignement musulman, un autre dépend d'une branche professionnelle (lycée professionnel « coiffure ») et deux sont laïcs (enseignement bilingue en anglais dans les premier et second degrés). Des discussions ont lieu avec tous les établissements : elles sont plus structurées avec l'enseignement catholique du fait de son importance relative.

Depuis cinq ans environ, le recteur et ses services chargés de l'enseignement privé rencontrent ainsi en novembre N-1 les représentants de l'enseignement catholique (les directeurs diocésains et l'intersyndicale des chefs d'établissement) pour établir les prévisions d'effectifs pour la rentrée suivante. L'objectif est que les mêmes règles s'appliquent au secteur privé et au secteur public. Les demandes d'ouvertures sont instruites par les services du rectorat, notamment par les inspecteurs pédagogiques régionaux, dans le but de répondre aux demandes des familles. Les discussions permettent de parvenir à des accords qui sont formalisés au moment de la commission académique de concertation, en avril N, au cours de laquelle toutes les ouvertures et fermetures sont examinées.

B - La carte des formations professionnelles et technologiques

Du fait de la compétence reconnue en la matière par la loi aux régions, la construction des formations professionnelles et technologiques implique plus fortement les services de la collectivité territoriale. En partant d'une démarche de remontée des demandes du terrain propre à l'éducation nationale, illustrée par l'exemple de l'académie de Rennes ci-dessous[42], la région intervient à plusieurs stades.

[42] La démarche est très semblable dans les deux autres académies ayant fait l'objet de cette enquête.

Démarche interne à l'éducation nationale pour l'établissement de la carte des formations professionnelles dans l'académie de Rennes

Le travail de définition de la carte des formations commence en mai N-1, pour préparer la rentrée de septembre N, par la présentation du contexte général (réformes attendues, travaux avec le conseil régional), puis après la rentrée N-1 par les propositions faites par les proviseurs sur la base de leurs prévisions d'effectifs. Selon les bassins, ces propositions sont réalisées en plus ou moins grande concertation. Les services de la région assistent à ces réunions. Dans le même temps, des réunions ont lieu au niveau de chaque département avec l'enseignement privé et l'enseignement agricole.

L'offre de formation de l'enseignement privé part du terrain : chaque établissement analyse les besoins sur son bassin de vie (un ensemble d'écoles/collèges/lycées), l'arbitrage se faisant au niveau du diocèse.

Les projets ainsi validés sont transmis au rectorat qui décide ensuite, à l'issue d'une procédure de concertation, des ouvertures d'options ou de filières, sans donner d'informations sur ce que compte faire le secteur public. Il faut noter que le secteur public, qui élabore sa carte des formations au même moment, n'a pas non plus d'informations sur ce que projette le secteur privé.

Les principes sont les mêmes dans le secteur public : les chefs d'établissement proposent des évolutions, sans passer par une procédure d'appel d'offres que le rectorat pourrait piloter, ou sans devoir gager les ouvertures demandées par des fermetures de spécialités.

Après examen au niveau académique, notamment pour éviter les doublons de formation sur un même bassin ou le maintien de formations présentant un fort taux de places vacantes, les demandes des proviseurs sont validées ou rejetées en novembre N-1. Les dotations horaires pour la rentrée de septembre sont allouées en février en fonction du nombre de places offertes et après discussion avec les services du conseil régional. Ce nombre est décidé pour faire évoluer la gestion des flux d'élèves en fonction des priorités académiques : ainsi, l'académie de Rennes n'augmente pas le nombre de places en voie professionnelle, car elle souhaite renforcer la voie technologique, qui permet aux élèves d'aller au-delà du BTS. La carte des formations est ensuite présentée en comité technique académique (CTA).

La règle est également qu'on ne ferme pas une formation, même s'il y a peu de candidats, à partir du moment où il existe des perspectives d'emploi pour les élèves, ou pour maintenir un maillage territorial compatible avec les possibilités de déplacement des élèves.

Simultanément à ces opérations, les orientations du recteur sont transmises en mai N-1 au conseil régional. Une carte cible tenant compte des demandes des établissements - expertisées par les directeurs

académiques des services de l'éducation nationale (DASEN), le délégué académique à la formation professionnelle initiale et continue (DAFPIC) et les inspecteurs de l'éducation nationale enseignement général-enseignement technologique (IEN EG-ET) - est également transmise au dernier trimestre de l'année N-1 : elle fait l'objet d'une validation avec les services de la collectivité régionale qui analysent notamment les demandes du point de vue des équipements et se prononcent sur les formations relevant de l'apprentissage. Après concertation, la carte définitive est adoptée au cours du premier trimestre de l'année N. Ce n'est qu'après la phase d'affectation définitive des élèves, en juin, que le nombre de places est exactement fixé.

Au-delà de ce travail technique, les relations institutionnelles entre le rectorat et la région comprennent la tenue d'au minimum deux conseils académiques de l'éducation nationale par an, au sein desquels sont représentés le préfet, le recteur et le président du conseil régional. Dans l'académie de Toulouse, des rencontres mensuelles sont en outre organisées entre les services de la région et le secrétariat général de l'académie.

Le contrat de plan régional de développement des formations professionnelles (CPRDFP) est également un outil de rapprochement entre les services. Il se décline par exemple dans le Nord par un comité de coordination régionale de l'emploi et des commissions spécifiques (orientation tout au long de la vie, qualification tout au long de la vie, dynamique de l'alternance et de la professionnalisation).

III - Les impacts de la carte des formations

L'offre de formation a une forte incidence sur la demande des élèves et sur les choix d'orientation, comme l'attestent de nombreuses sources. La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) résumait d'ailleurs dans une étude de 2006 cette incidence de la manière suivante : « *0n ne sait pas qui, de l'offre de formation ou des souhaits des familles, s'adapte à l'autre* »[43].

[43] « *Origine sociale, offre de formation et niveau atteint dans le secondaire* », DEPP, note d'information 06.15, mai 2006.

A - L'impact de la carte des formations sur le choix d'orientation

L'existence de formations caractérisées par leur proximité géographique, qu'elles soient ou non porteuses en termes de parcours scolaire ou professionnel, est en effet un élément déterminant dans le choix des élèves et de leur famille en fin de troisième.

Le rapport de la mission d'audit de modernisation de décembre 2006 sur la carte de l'enseignement professionnel indiquait déjà que les grandes disparités des taux académiques de passage en BEP ou CAP (qui variaient de 21,8 % dans l'académie de Versailles à 35 % dans l'académie de Lille et qui se sont accrues dans les 15 dernières années) « *sont en corrélation étroite avec l'offre d'enseignement professionnel : dans les académies de Lille, Amiens, Reims et Nancy, où l'offre de formation professionnelle est historiquement importante, l'orientation en BEP et CAP l'est également. Inversement, dans les académies de Montpellier, Lyon, ou Nantes, où l'offre d'enseignement professionnel est moins développée, l'orientation vers cette voie est moins forte* ».

La Cour avait fait le même constat dans son rapport au Président de la République d'avril 2003 sur « *la gestion du système éducatif* » : « *l'ambiguïté des politiques académiques en matière d'orientation tient également au fait que les décisions d'affectation apparaissent parfois moins liées aux intérêts des élèves que conditionnées par les formations disponibles dans l'académie, et notamment par la volonté de mieux utiliser les structures existantes dans l'enseignement professionnel et dans les structures technologiques des lycées* ». Elle a réitéré cette observation dans son rapport public de mai 2010 sur « *L'éducation nationale face à l'objectif de réussite de tous les élèves* ».

Plusieurs études académiques ont, elles aussi, souligné le poids de la « contrainte territoriale » dans l'orientation des élèves. Une étude du centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) de septembre 2008, menée en Dordogne[44], estime ainsi qu'« *aux côtés de la performance scolaire, la contrainte territoriale est (…) l'une des dimensions qui influent fortement sur l'action des services d'orientation. Les personnes les plus mobiles bénéficient réellement de conseil tandis que les moins mobiles et les moins performantes scolairement font plutôt l'objet d'une intervention d'une autre nature. Elles sont amenées à choisir une formation ou un métier vers lesquels spontanément elles ne seraient pas allées. (…). Faible mobilité et faible niveau de qualification*

[44] *Acteurs et territoires de l'orientation scolaire : un exemple aquitain*, Bref du Céreq n°256, septembre 2008.

sont également liés. La contrainte territoriale génère des choix par défaut et compromet les intérêts ou les aptitudes individuelles. Les élèves de seconde orienteront ainsi plus facilement leur choix vers une première présente au sein de leur établissement. Pour beaucoup, l'orientation se pose plus en termes de « partir ou rester » que de choix de filières. En Dordogne, l'offre limitée de types de baccalauréat disponibles en lycée de secteur et de formations supérieures contraint fortement les choix et conduit les personnes les moins mobiles à une plus faible qualification ».

Dans tous les établissements visités au cours de l'enquête de la Cour, le critère de proximité géographique a été mentionné comme un élément déterminant de l'orientation, notamment pour le choix des différentes spécialités de la voie professionnelle, que ce soit dans des zones rurales où les temps de transport peuvent être élevés (dans certains départements de l'académie de Toulouse par exemple) ou en zone fortement urbanisée pour les élèves de milieu défavorisé (conurbation lilloise par exemple). Ainsi, dans l'Aveyron, les parents encouragent leurs enfants à aller vers des métiers de proximité : c'est ce qui explique l'importance pour les garçons de l'orientation vers des CAP préparés en apprentissage et le fait que la poursuite d'études des filles, certes orientées davantage vers la voie générale, se limite après le baccalauréat à des BTS ou DUT proches géographiquement. Pour sa part, le Nord-Pas-de-Calais est, selon l'INSEE, la région française qui a le plus faible taux de migration interne de sa population[45].

B - Une offre qui conditionne les résultats scolaires des élèves

Il ressort de l'étude précitée de la DEPP que l'offre de formation exerce une influence sur les résultats scolaires des académies, en ce sens que plus elle est variée, plus ceux-ci s'améliorent. En effet, « *le groupe composé des académies ayant des niveaux de sortie du secondaire proches des objectifs fixés par les lois successives pour l'école, Clermont-Ferrand, Grenoble, Toulouse, Lyon, Nantes, Rennes, ainsi que Limoges, est caractérisé par une offre de formation diversifiée, tant générale, technologique que professionnelle, publique et privée, de niveau V comme de niveau IV, sous statut scolaire comme d'apprenti. Ces académies ont comme autre particularité d'avoir des élèves issus des différentes catégories sociales. Ainsi, une offre de formation variée,*

[45] Le contrat d'objectifs 2012-2016 signé entre la rectrice de l'académie de Lille et le ministre chargé de l'éducation nationale montre ainsi que 70 % des déplacements se font à l'intérieur de la même aire (zone correspondant à un bassin d'emploi). Cette faible mobilité générale se retrouve dans les souhaits des élèves en fin de troisième.

adaptée aux différents profils socio-économiques, semble permettre aux élèves d'acquérir un niveau de qualification reconnu et plus élevé qu'ailleurs, où l'offre reste globalement ciblée sur un seul niveau et une seule filière de formation »[46].

A l'inverse, lorsque l'offre de formation s'ajuste à la structure sociale dominante de l'académie et est donc peu variée, les résultats sont moins bons, ce constat s'appliquant aussi bien aux académies favorisées sur le plan socio-économique qu'aux académies défavorisées. Ainsi que l'indique la DEPP, « *on trouve une offre en seconde générale et technologique très forte dans les académies où les cadres, professions intellectuelles supérieures et les instituteurs sont surreprésentés. L'offre correspond bien aux vœux de ces familles favorisées d'un point de vue socio-économique mais elle n'est manifestement pas suffisante pour amener la majorité des élèves à un niveau de qualification élevé. En effet, malgré un très fort taux de sortie du secondaire au niveau des baccalauréats généraux et technologiques, peu d'élèves sortent au niveau du CAP ou du BEP et, au contraire, beaucoup sans un niveau de qualification reconnue* ».

L'enquête de la Cour montre que dans une académie comme celle de Lille une offre de formation très importante en voie professionnelle a pour effet de limiter le nombre d'élèves susceptibles de réussir dans l'enseignement supérieur. La structuration de l'offre a donc une incidence réelle sur la qualification de la population.

IV - Des cartes des formations qui évoluent très lentement

Du fait de son inertie, la carte des formations disponibles dans une académie ne correspond pas nécessairement aux demandes des élèves ni aux besoins exprimés par les branches professionnelles ni *a fortiori* aux objectifs du système éducatif. En particulier, l'objectif de 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur suppose que les formations générales et technologiques soient fortement suivies, et par voie de conséquence que les élèves soient incités à s'y diriger et que les formations professionnelles offrant peu de débouchés soient éliminées de l'éventail des choix possibles. Tel n'est pas toujours le cas.

[46] Niveau V : préparation d'un diplôme de second cycle court professionnel, type CAP ou BEP ; Niveau IV : préparation d'un diplôme type brevet professionnel ou baccalauréat professionnel.

On constate en effet que, s'il est aisé d'ouvrir des spécialités ou des options, les rectorats éprouvent des difficultés pour en fermer : il faut attendre le plus souvent que les professeurs qui les enseignent partent en retraite, que les diplômes soient supprimés ou que le nombre d'élèves se situe très en deçà des places disponibles.

A - Des évolutions qui interviennent sous la pression des réformes nationales

La mise en place du baccalauréat professionnel en trois ans a permis, selon tous les responsables des services académiques rencontrés, de « toiletter » fortement la répartition de l'offre de formation professionnelle sous statut scolaire.

Si l'on prend l'exemple de l'académie de Lille, 186 spécialités ont été ouvertes entre 2001 et 2011 dans les lycées professionnels en première année de CAP et 255 ont été fermées ; sur la même période, 235 spécialités ont été ouvertes en seconde BEP et 705 ont été fermées ; entre 2003 (première année d'expérimentation du baccalauréat en trois ans) et 2011, 491 spécialités ont été ouvertes en première année de seconde professionnelle (pour l'essentiel en 2009, date de mise en œuvre de la réforme) et 68 ont été fermées. L'essentiel des mouvements découle donc de la suppression des BEP et du reformatage de la voie professionnelle.

Depuis la mise en place de ces réformes, les évolutions sont plus limitées. Dans les documents relatifs à la rentrée 2012 distribués au comité technique académique du 17 janvier 2012, on constate que les suppressions nettes en lycée professionnel ne concernent en fait que cinq divisions de seconde. Sur l'ensemble des trois voies (générale, technologique et professionnelle) et des formations dispensées en lycée (donc y compris les BTS), on enregistre une suppression nette de 146 divisions sur l'ensemble des deux départements de l'académie, la plupart liées à la réforme de la voie technologique (séries STMG, STI2D, STL).

Dans l'académie de Toulouse, le constat est identique. L'examen de la carte des formations en lycée professionnel depuis la rentrée scolaire 2007 jusqu'à la rentrée 2012 montre que l'évolution des places offertes a été directement liée à la réforme du baccalauréat professionnel et à la suppression des BEP.

B - Les motifs de la lenteur des adaptations

1 - Un nécessaire accord avec les collectivités territoriales

Des désaccords peuvent se faire jour avec les collectivités territoriales, notamment quand il s'agit de fermer un établissement. Des considérations plus strictement politiques peuvent alors prendre le pas sur les considérations d'efficacité pédagogique et de coûts. Parfois un conflit peut conduire à la situation, rarissime, d'un établissement non fermé administrativement dans lequel le rectorat n'affecte plus aucun élève ni aucun enseignant : c'est le cas d'un lycée dans la ville de Lille en 2012.

Dans cette même académie, le rectorat favorise les regroupements fonctionnels de chefs d'établissement et la fusion d'établissements, pour permettre notamment en zone urbaine une mixité scolaire et sociale plus grande et pour mettre à disposition dans toutes les zones une offre plus variée en faisant des économies d'échelle sur les enseignements communs (développement des réseaux de lycées professionnels labellisés « lycées des métiers »[47], mutualisation des enseignements d'exploration et des enseignements facultatifs dans les lycées généraux). Il y a eu ainsi vingt regroupements de directions de collège ou de lycée depuis trois ans, ce qui préfigure théoriquement une fusion. Ce mouvement se heurte toutefois à de fortes oppositions locales. C'est le cas notamment pour deux lycées dans l'agglomération lilloise qui n'ont que trois classes de seconde chacun : les regroupements ne concerneront pourtant que les enseignements d'exploration de seconde. C'est le cas également des deux collèges d'une commune du Nord, tous deux de moins de 300 élèves, qui ne verront leurs directions fusionnées qu'au départ en retraite de l'un des deux principaux.

La situation est la même dans les deux autres académies : les exemples de petits établissements en perte d'effectifs ou de filières professionnelles n'attirant plus d'élèves et maintenues ouvertes malgré les souhaits des services académiques se rencontrent sur tous les territoires.

Pour sa part la direction générale de l'enseignement scolaire préconise, afin de faciliter l'évolution de l'offre éducative tout en maintenant sa variété et sa lisibilité, le développement des internats et la mise en réseau des établissements.

[47] Huit établissements sont concernés à la rentrée 2012 par exemple.

2 - Les difficultés de reconversion des enseignants issus des filières et options fermées

Pour adapter l'offre aux besoins, il faut pouvoir disposer d'enseignants formés dans les matières nouvelles et ne pas accumuler de surnombres disciplinaires dans les matières fermées. Une des façons de procéder à cet ajustement est de permettre la reconversion d'enseignants dans une autre discipline que celle de leur recrutement.

Dans l'académie de Rennes, par exemple, cette reconversion ne touche qu'un nombre très limité des 25 000 enseignants du secteur public. Dans les faits, très peu de reconversions ont lieu chaque année pour les professeurs de la voie professionnelle : on en comptait 16 pour l'année scolaire 2008-2009, 14 en 2009-2010 et 15 en 2010-2011. Il faut y ajouter la reconversion d'enseignants, en majorité professeurs de l'enseignement général, vers la documentation. Celle-ci s'opère sur plusieurs années et avec des durées différentes selon les agents : environ 14 parcours de ce type ont été validés avant la rentrée 2009, cinq en 2009, neuf en 2010, et huit en 2011.

Un effort très important de formation a également été consenti en 2011 dans toutes les académies pour accompagner la mise en place de la seconde ST2I : il ne s'agit pas dans ce cas de reconversions *stricto sensu*, mais plutôt d'un élargissement des domaines de compétences pour des enseignants précédemment recrutés sur des disciplines « pointues ».

Selon tous les interlocuteurs rencontrés par la Cour dans le cadre de la présente enquête, l'existence d'enseignants recrutés sur des spécialités précises constitue un frein majeur à l'évolution des cartes des formations. Les fermetures de spécialités prennent du temps, car l'on ne sait pas toujours comment occuper les enseignants concernés (enseignement d'une discipline voisine, reconversion dans le métier de documentaliste, affectation sur des postes de titulaire sur zone de remplacement,…). Des filières ou des options (portant par exemple sur des langues rares) sont donc maintenues, malgré le très faible nombre d'élèves qui les suivent, du simple fait que des enseignants sont disponibles à cette fin : les « surnombres disciplinaires » sont en effet un des dossiers les plus sensibles à gérer dans les rectorats.

Quand il faut faire évoluer la carte des formations, les contraintes liées aux emplois du temps des enseignants introduisent une difficulté supplémentaire : en effet, supprimer une option revient aussi à restreindre la gamme des enseignements obligatoires dans un établissement, dans la mesure où les heures optionnelles permettent souvent de compléter le service des enseignants (par exemple, dans le cas des langues vivantes ou en français/latin/grec).

Le Haut conseil de l'évaluation de l'école avait, dans un avis de mars 2004, résumé ces contraintes et l'inertie qui en résulte de la façon suivante : « *Trop souvent, les formations demeurent offertes et accueillent des élèves malgré leur inadaptation aux besoins, uniquement parce qu'elles existent et qu'il y a des enseignants qualifiés* ».

Sans méconnaître la persistance de ce constat, la Cour observe que des efforts importants ont été accomplis depuis lors par les académies pour mieux adapter l'offre aux demandes des élèves et aux objectifs généraux d'élévation du niveau de qualification des jeunes, notamment à l'occasion de la mise en place des réformes nationales des voies professionnelle et technologique : il faut donc désormais nuancer en partie ce constat, même s'il correspond encore à une grande partie de la réalité.

CONCLUSION

L'offre de formation sur un territoire donné conditionne en grande partie les choix d'orientation effectués en fin de troisième ainsi que les niveaux de qualification obtenus par les élèves. Elle est d'autant plus structurante que les possibilités de réorientation demeurent encore limitées et que le choix d'une des trois voies de formation est le plus souvent irréversible pour les jeunes.

Cette offre dépendant en grande partie du ministère de l'éducation national, il lui appartient, en étroite collaboration avec les collectivités territoriales, de l'utiliser pour contribuer à l'atteinte des objectifs de réussite assignés à l'enseignement scolaire.

Chapitre III

La construction du projet d'orientation de l'élève

Le système scolaire joue un rôle important dans la construction du projet d'orientation de l'élève : il lui fournit à ce titre des outils particuliers et met en place des dispositifs spécifiques.

I - Les acteurs et les outils de l'orientation au collège

A - Les personnels chargés de l'orientation

Face à une carte des formations et une procédure d'affectation complexes, et compte tenu de leur connaissance limitée des possibilités d'études et des débouchés professionnels, les élèves et les familles ont souvent besoin d'appui pour connaître et utiliser les sources d'information qui leur sont destinées, notamment - mais pas seulement - celles de l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP)[48]. De nombreuses familles, notamment dans les milieux les moins favorisés, se reposent même entièrement sur les équipes éducatives du collège pour prendre en charge l'orientation de leur enfant.

[48] Il est régi par les articles D. 313-14 à D. 313-36 du code de l'éducation.

Le système scolaire a donc une responsabilité importante dans ce domaine, notamment pour réduire les inégalités entre élèves, tant pour la maîtrise des informations utiles pour construire un projet d'orientation que pour la réussite du parcours scolaire.

Trois acteurs importants interviennent : les conseillers d'orientation-psychologues, les enseignants et les chefs d'établissement.

1 - Les conseillers d'orientation-psychologues (CO-P)

Le corps des directeurs de centre d'information et d'orientation et conseillers d'orientation-psychologues, agents de catégorie A, a été créé par décret n°91-290 du 20mars 1991[49]. Aux termes de l'article 2 dudit décret, les conseillers d'orientation-psychologues (CO-P) assurent l'information des élèves et de leurs familles. Ils contribuent à l'observation continue des élèves ainsi qu'à la mise en œuvre de leur réussite scolaire. Ils doivent être titulaires d'un diplôme de psychologie. Ils sont recrutés sur concours et ne peuvent obtenir le diplôme d'Etat qu'à l'issue d'une formation de deux ans très largement centrée sur la psychologie.

Les CO-P, représentant environ 3 700 postes équivalents temps plein, sont également spécialisés dans le conseil en orientation Ils sont rattachés à des centres d'information et d'orientation (CIO) qui dépendent du ministère ou des collectivités territoriales et ont en charge plusieurs établissements scolaires publics du second degré, dans lesquels ils effectuent des permanences en fonction du nombre d'élèves (entre une demi-journée et sept heures par semaine dans les établissements visités, le maximum étant atteint par les établissements ECLAIR). Il faut noter que certains départements ne souhaitent plus mettre à disposition de l'Etat des CIO : ainsi dans le département du Nord, l'Etat a dû reprendre le financement de tous les CIO et en réorganiser le réseau. Le ministère souhaite les engager davantage dans les dispositifs d'appui aux élèves les plus fragiles, notamment ceux en « décrochage scolaire ».

Dans l'académie de Toulouse, on compte 23 CIO dans lesquels travaillent 149 CO-P, ce qui représente 128,5 ETP pour environ 360 établissements du second degré. Chaque CO-P suit théoriquement dans le secteur public entre 1 206 élèves (CIO de Condom) et 1 959 élèves (CIO de Millau). Le nombre de personnes ayant le statut de CO-P est en baisse régulière.

Dans l'académie de Lille, les CIO regroupent 315 ETP pour les CO-P et 74 ETP pour les personnels administratifs.

[49] Ce décret a été modifié en dernier lieu par le décret n° 2011-990 du 25 août 2011.

Dans l'académie de Rennes, on recense 22 CIO et 158 postes de CO-P, occupés de plus en plus par des contractuels. Ces conseillers suivent environ 1 489 élèves (1 090 pour ceux qui relèvent du CIO de Loudéac et 1 864 pour le CIO de Redon).

En revanche, dans l'enseignement privé, les CO-P n'existent pas : la fonction d'orientation est entièrement prise en charge par les enseignants, tout particulièrement les professeurs principaux. L'appui éventuel d'un psychologue est assuré par des personnels recrutés au niveau du département. Cette organisation satisfait les professeurs de l'enseignement privé rencontrés lors de l'enquête, l'un d'eux indiquant ainsi que « *l'orientation, c'est le métier du prof* » : ils considèrent qu'ils sont les mieux placés pour conseiller les élèves, puisqu'ils les connaissent directement. Leurs insatisfactions portent, en revanche, sur la difficulté à obtenir des informations sur les filières et les débouchés, et ils sollicitent un appui sur ces points.

2 - Les enseignants

La circulaire ministérielle n°97-123 du 23 mai 1997 relative à la mission des professeurs exerçant dans le second degré indique que « *le professeur doit...conseiller, aider l'élève et sa famille dans l'élaboration du projet d'orientation. Il participe au suivi, à l'orientation et à l'insertion des élèves en collaboration avec les autres personnels, d'enseignement, d'éducation et d'orientation*».

La participation à l'orientation des élèves fait partie plus spécifiquement des fonctions des professeurs principaux qui perçoivent à ce titre dans le second degré la part modulable de l'indemnité mensuelle de suivi et d'orientation des élèves ou ISOE[50] (pour un montant annuel variant selon la classe dans laquelle ils exercent entre 883,92 € et 1 390,80 €).

En raison de leur formation universitaire initiale et de leur parcours individuel, la majorité des enseignants de collège n'a pas de connaissance précise du monde professionnel, ni de l'ensemble des voies de formation, notamment professionnelles et technologiques. C'est pourquoi l'académie de Lille, comme de nombreuses autres, a mis en place avec le MEDEF

[50] Cette indemnité date de 1989, au moment du plan de revalorisation de la fonction enseignante. Le décret n°93-55 du 15 janvier 1993 en fixe les principes : elle rémunère les activités de suivi individuel et d'évaluation de l'élève (article 2 : « ... *comprenant notamment la notation et l'appréciation de leur travail et la participation aux conseils de classe* »). Sa part fixe, d'un montant total de 1 200 € pour l'année 2011, est allouée à tous les enseignants exerçant dans un établissement du second degré ou affectés au Centre national d'enseignement à distance (CNED).

Nord Pas-de-Calais des stages de connaissance de l'entreprise et des métiers sur une durée d'une journée. Environ 200 enseignants, CO-P et autres personnels participant à l'orientation des jeunes, suivent ces stages chaque année : ce chiffre apparaît toutefois très faible au regard des 77 460 agents, dont 65 627 enseignants, rémunérés par l'académie.

L'académie de Lille a également fourni des éléments relatifs aux formations suivies par les enseignants et les personnels d'information et d'orientation de 2009 à 2011 en matière d'éducation à l'orientation[51]. Il en ressort qu'en quatre ans, 3 267 stagiaires ont été inscrits à des formations portant sur l'orientation, pour une durée moyenne de 2,9 jours par stagiaire. 1 514 provenaient de collèges. Les établissements ont pour leur part demandé 41 stages en formation d'initiative locale. D'autres chiffres fournis par l'académie font état, pour l'année scolaire 2010-2011, de 250 personnes formées au *webclasseur* et de 668 jours de formation consacrés à l'orientation et au parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF) pour environ 200 stagiaires (non CO-P).

En tout état de cause, au vu du nombre d'enseignants potentiellement concernés, ces chiffres apparaissent peu importants.

Par ailleurs, les professeurs de collège doivent, pour s'informer, avoir recours à des ressources documentaires. Ils se servent des documents généraux présentant les réformes des différentes voies de formation distribués par les services académiques. Ils indiquent s'appuyer aussi sur le guide « *Après la troisième* » de l'ONISEP qui détaille par établissement les formations offertes. Cependant, aucun des professeurs rencontrés n'a spontanément indiqué utiliser les autres documents édités par cet organisme, qui présentent par exemple les métiers et les filières au travers des différents enseignements disciplinaires.

Or, les professeurs sont les premiers interlocuteurs « institutionnels » des élèves en matière de formation : de la qualité des informations dont ils disposent sur les contenus des différentes voies offertes après la troisième, sur les débouchés de ces voies et sur la demande existante - et donc sur la plus ou moins grande concurrence entre élèves pour accéder à certains établissements ou enseignements souhaités -, dépend en grande partie l'image de la faisabilité des projets que construisent les jeunes.

[51] Ces données concernent les convocations et sont donc à considérer avec prudence, les personnels ne se présentant pas toujours aux sessions de formation auxquelles ils sont inscrits.

3 - Les chefs d'établissement

Leur action est essentielle : ils jouent un rôle éminent dans la construction du parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF) de leur collège et prennent les décisions d'orientation sur proposition du conseil de classe[52]. Les liens qu'ils entretiennent avec les milieux professionnels et les proviseurs des lycées voisins sont également importants.

Tous les chefs d'établissement rencontrés au cours de l'enquête s'investissent en matière d'orientation. Il apparaît cependant, au vu des entretiens, que, plus que les moyens réglementaires qui leur sont donnés, la personnalité et l'implication des enseignants qui travaillent dans leur collège constituent des facteurs décisifs dans la mise en œuvre d'un parcours de découverte des métiers et des formations ambitieux.

***

Au total, de nombreux interlocuteurs rencontrés, tout comme la direction générale de l'enseignement scolaire, s'interrogent sur la nécessité de maintenir la décision d'orientation finale au niveau du chef d'établissement. Ils considèrent en effet que l'on pourrait suivre systématiquement les souhaits des élèves et de leur famille, après les avoir informés de manière claire et approfondie, en évitant ainsi les recours et les commissions d'appel, et en mettant finalement en accord la règle avec la pratique actuelle, puisque les vœux des familles sont respectés dans la plupart des cas.

Plus fondamentalement, un consensus général existe sur le constat que les élèves et les familles comprennent souvent mal le fonctionnement de la procédure et les critères d'affectation utilisés (barème et bonus). Cette incompréhension est d'autant plus forte que les familles sont éloignées de la « culture » scolaire et n'ont pas les moyens de décoder les mécanismes et les procédures pour pouvoir identifier les « bons parcours ». L'égalité d'accès à l'information et aux parcours scolaires est donc encore largement à construire.

Les équipes éducatives n'ont pas toujours une claire compréhension des conséquences des objectifs poursuivis par le ministère et par les académies. Notamment, la volonté d'augmenter le nombre de diplômés de niveau IV devrait entraîner logiquement la réduction des

[52] Articles D.331-33, D.331-34 et D.331-35 du code de l'éducation.

formations de niveau V. Or, ces formations, qui restent demandées par les élèves, sont souvent considérées par les enseignants comme les seules que pourront suivre les jeunes en difficulté scolaire.

Enfin, la grande majorité des principaux et enseignants de collège rencontrés estiment, au-delà des discours convenus sur l'égale dignité des trois voies de formation, que la voie professionnelle est en réalité essentiellement destinée aux élèves en difficulté, dont ils jugent qu'ils n'ont pas leur place dans la voie générale actuelle.

B - Le parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF)

1 - Des efforts anciens pour aider les élèves à construire leur projet

Au cours des dix dernières années, plusieurs éléments nouveaux sont intervenus dans les procédures d'orientation.

Tout d'abord, depuis 2005, tous les élèves doivent accomplir en classe de 3ème une séquence d'observation en milieu professionnel (décret n°2005-1013 du 24 août 2005). De plus, la circulaire DGESCO n°2006-213 du 14 décembre 2006 a instauré un entretien systématique d'orientation avec les familles en troisième, conduit par les professeurs principaux.

En outre, les académies coordonnent depuis de nombreuses années les activités des branches professionnelles pour la présentation des métiers et le développement de l'attractivité de la voie professionnelle. L'académie de Toulouse a, par exemple, signé une charte académique « éducation-entreprises » en avril 2008 avec des branches et fédérations interprofessionnelles et des accords de partenariat[53]. Les services académiques organisent des forums avec les entreprises en partenariat avec les collectivités territoriales (forum des métiers aéroportuaires à Toulouse, « Olympiades des métiers » en Bretagne ou« Orientibus » en Ille-et-Vilaine, qui présentent des familles de métiers…).

Au niveau des bassins de formation et des collèges, des actions en direction des entreprises sont également organisées (visites d'entreprises par les élèves, présence d'entreprises dans des forums de métiers réalisés dans les collèges, portes ouvertes dans les lycées professionnels). Ces initiatives existent dans tous les établissements retenus pour l'enquête,

[53] Avec les branches du bâtiment, l'union des industries chimiques, les transports, les industries de la métallurgie, le groupement des employeurs mutualistes, etc.

bien qu'à des degrés divers : elles sont parfois limitées à une visite dans une entreprise pour les classes de troisième, ou sont ailleurs très nombreuses (visites, mini-stages pour certains élèves, forums des métiers).

Tous ces éléments sont désormais intégrés au sein du parcours de découverte des métiers et des formations.

2 - Le dispositif actuel : une démarche pluriannuelle

Le parcours de découverte des métiers et des formations, créé par la circulaire du 11 juillet 2008, est présenté par le ministère de l'éducation nationale comme ayant pour objet de permettre par étapes à tous les élèves de la 5ème à la terminale d'accéder à une information minimale en matière d'orientation, afin que chacun se projette dans « *un cursus de formation, dans un établissement, dans un métier demain, et surtout ... (*améliore) *sa connaissance de lui-même en termes d'évaluation de ses capacités et de ses connaissances* ».

Principes du PDMF

« *La conception du PDMF relève de la responsabilité du chef d'établissement, avec l'appui du conseil pédagogique, selon un programme pluriannuel sur 3 ans au collège et au lycée et prend en compte les articulations collège-lycée et lycée-enseignement supérieur.*

Les centres d'information et d'orientation (CIO) apportent leur contribution à l'élaboration de ce parcours qui se fonde sur le diagnostic de l'établissement et sur son contrat d'objectifs en termes d'orientation et de réussite des élèves.

Ce programme établit des activités à chaque niveau ... Il fait chaque année l'objet d'une évaluation ... des actions menées et de leurs effets sur le parcours de l'élève, au regard des indicateurs de l'établissement et des objectifs académiques...

Le programme est inscrit dans le projet d'établissement et est soumis au conseil d'administration. Ce plan doit faire l'objet d'une information spécifique auprès des familles ».

Source : ONISEP

Le PDMF s'appuie sur le livret personnel de l'élève, qui retrace ses activités et ses expériences ainsi que les connaissances et compétences qu'il a acquises en orientation. Il doit être mis en œuvre durant les heures de vie de classe en collège, mais également pendant les heures d'enseignement des différentes disciplines et dans le cadre des deux heures d'accompagnement personnalisé en lycée.

Les académies ont élaboré et diffusé des guides de mise en œuvre du PDMF et des outils pédagogiques, régulièrement mis à jour, à destination des chefs d'établissement et des enseignants afin de les aider à s'approprier la démarche. Les inspecteurs de l'éducation nationale chargés de l'information et de l'orientation (IEN-IO) ont été tout particulièrement mobilisés dans les services départementaux des trois académies pour accompagner sa mise en place.

En outre, l'ONISEP met à la disposition des équipes pédagogiques des documents leur permettant de mettre en œuvre les activités d'orientation à chaque niveau scolaire[54]. Il a également conçu un *webclasseur*, support du livret personnel de l'élève en matière d'orientation (son « passeport » orientation), dans lequel le jeune peut déposer tout au long des années ses travaux et projets, qui lui permettront de construire son parcours.

3 - La mise en œuvre dans les collèges

L'académie de Toulouse a indiqué, dans une réponse à une enquête diligentée par la DGESCO, que 50 % seulement des collèges ont un axe intégrant le PDMF dans leur contrat d'objectifs, que 15 collèges publics sur 293 ont organisé des formations à la démarche orientation, et que sur les 111 collèges ayant un compte *webclasseur*, seulement 74 l'ont utilisé de façon régulière en 2011. Elle a constaté également une insuffisance de l'articulation des disciplines scolaires avec l'orientation et une méconnaissance des outils informatiques par les enseignants. Elle a enfin noté[55] qu'il existait encore peu de liens entre l'orientation et le socle commun.

C'est pourquoi, dans sa circulaire du 5 septembre 2011 relative à la préparation de l'orientation dans les établissements du second degré, le

[54] Ces documents expliquent notamment que la découverte d'une large palette de métiers commence à partir de la 5ème (visites d'entreprises, rencontres avec des professionnels, semaine école-entreprise, actions d'éducation artistique et culturelle, etc.), se poursuit par l'étape de découverte des voies de formation en 4ème (journée dans un lycée, un IUT ou une école spécialisée, visites de différentes établissements, rencontres avec des anciens élèves, etc.), et s'achève par l'étape de préparation du projet de l'élève en 3ème (entretien personnalisé d'orientation, observation en milieu professionnel, connaissance des systèmes de formation, option découverte professionnelle 3 heures ou DP3). Au lycée général et technologique, le processus doit se poursuivre avec l'étape d'adaptation en seconde réalisée à partir des enseignements d'exploration et de l'accompagnement personnalisé, l'étape d'approfondissement en 1ère, et l'étape d'orientation en terminale.

[55] Cf. le bilan d'étape sur la généralisation du PDMF réalisé en 2010 par l'académie de Toulouse.

recteur de Toulouse a indiqué que le PDMF « *doit rester le résultat d'une construction propre à chaque établissement. Pour autant sur les deux dernières années correspondant à la généralisation du PDMF, nous constatons des résultats très contrastés entre les établissements de notre académie* ». Il a précisé les axes d'amélioration suivants :

- accroître l'information des familles ;
- renforcer le lien entre le PDMF et l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences - notamment les piliers 6 et 7 (compétences sociales et civiques et compétences « autonomie et initiative ») - ;
- établir des PDMF de la 5ème à la 3ème ;
- s'assurer que tous les collégiens de 3ème ont bien une séquence d'observation du milieu professionnel de cinq jours.

L'enquête menée par la Cour dans les établissements a permis de constater que le PDMF était très inégalement cité ou utilisé par les enseignants.

On rencontre à cet égard une grande variété de situations à partir du service de base qui peut être assuré par les seuls professeurs principaux de 3ème en matière d'information sur l'orientation au cours de leurs heures de vie de classe, appuyés ou non par le conseiller d'orientation-psychologue chargé de l'établissement, et par l'organisation de quelques jours de stage. Dans un collège à la population pourtant très défavorisée du Nord (241 élèves, 60 % de boursiers au taux maximal, 41 % d'orientation en voie générale et technologique), il a ainsi été constaté que l'entretien individuel entre le professeur principal et chacun des élèves de troisième, pourtant prévu par les textes, n'est pas systématique, l'enseignant se concentrant sur les cas qu'il estime « difficiles », c'est-à-dire les jeunes qui ont un projet d'orientation vers la voie professionnelle difficile à cerner.

Les situations que l'on rencontre le plus fréquemment peuvent être illustrées par l'exemple d'un collège de l'académie de Bretagne (56 élèves en troisième, dont 23,5 % issus de catégories socio-professionnelles défavorisées, 64,2 % orientés en voie générale ou technologique). Dans cet établissement, le PDMF est formalisé pour les classes de troisième. Il est constitué d'une information sur les parcours scolaires au premier trimestre, d'un entretien individuel avec le professeur principal et le CO-P en décembre-janvier (après le conseil de classe), d'un stage de trois jours pour découvrir un milieu professionnel[56]

[56] Chaque élève doit faire un rapport de stage présenté oralement pendant cinq minutes devant des enseignants.

et de la participation à un carrefour des formations en février. Puis les familles inscrivent leurs vœux dans une fiche de liaison. En mars, le conseil de classe du deuxième trimestre formule une proposition provisoire. Les élèves sont ensuite invités à participer aux journées « portes ouvertes » dans les lycées professionnels des environs. Des mini-stages sont organisés en lycée professionnel pour quelques élèves, afin qu'ils affinent leur projet, le tout avant les vœux définitifs effectués en mai, validés ou non par le conseil de classe du troisième trimestre.

Dans une minorité des établissements visités, le PDMF se traduit par des actions menées à tous les niveaux de la scolarité, impliquant plusieurs enseignants de disciplines différentes et pas uniquement les professeurs principaux de troisième et les enseignants de technologie, ainsi que l'illustrent les exemples mentionnés ci-dessous.

Quelques exemples de parcours de découverte des métiers et des formations

Dans un collège du département du Nord (classé en ECLAIR, 416 élèves dont 95 % issus de CSP défavorisées, 27 % d'orientation en seconde GT), les actions du PDMF sont mises en œuvre au moment des heures de vie de classe. Des réunions de professeurs principaux ont lieu pour tous les niveaux du collège. Deux journées de présentation des lycées des environs sont organisées pour les 3èmes.

Dans un collège du département du Pas-de-Calais (classé en ECLAIR, 342 élèves dont 68,84 % issus de CSP défavorisées, 33 % d'orientation en seconde GT), en plus des actions assurées pendant les heures de vie de classe, des stages et des visites d'entreprises, l'équipe pédagogique met en place un cahier de bord d'orientation dès la sixième et une heure d'accompagnement pour une dizaine d'élèves de 3ème pour les aider à maintenir un niveau scolaire correct. Un dispositif en direction des élèves « tangents » est également décidé par le conseil de classe du second semestre. Ce dispositif consiste en deux heures de cours par semaine donnés en français et en mathématiques par des professeurs du lycée général sur des notions se situant à la charnière du collège et du lycée, afin de redonner confiance aux élèves (dispositif financé sur les moyens horaires du lycée voisin) ; en sens inverse, les professeurs de français et de mathématiques du collège accompagnent leurs élèves pendant le premier trimestre de seconde (financement sur les heures d'accompagnement éducatif du collège).

Dans un collège des Hautes-Pyrénées (125 élèves, dont 24 en 3ème, 43 % d'élèves de CSP défavorisées, et 36 % d'orientation en voie générale et technologique), les élèves se familiarisent dès la 5ème avec l'environnement économique (recherches sur 10 heures au centre de documentation et d'information et visite d'une entreprise pour rédiger des fiches métier). En 4ème, le CO-P se rend dans chaque classe afin de présenter les possibilités de parcours après la 3ème et la DP6. En 3ème, le projet est construit avec le professeur principal pour aboutir à des premiers vœux qui soient acceptés.

Dans un collège de l'Aveyron (556 élèves dont 19,7 % issus de CSP défavorisées, orientation à 84 % en voie GT), le PDMF commence dès la 6ème avec une présentation par le CO-P des documents de l'ONISEP ; en 5ème, un forum des métiers exercés par les parents permet de découvrir des professions et d'associer des parents ; en 4ème, les itinéraires de découverte sont utilisés pour permettre des stages en alternance pour les plus de 14 ans et des présentations des différents lycées ; en 3ème, un forum des métiers est organisé avec l'aide des CO-P.

Dans un collège de Toulouse, (307 élèves dont 88 % issus de CSP défavorisées, orientation à 55,6 % en voie GT), le PDMF est mis en œuvre systématiquement dès la 5ème (en 6ème sont uniquement établis des bilans individuels pour les élèves en grande difficulté) sous différentes formes : préparation d'interviews auprès des personnels de l'établissement et rédaction de fiches métier, venue de parents présentant leur métier, réflexion sur la connaissance de soi (goûts, qualités, défauts permettant d'inférer des types de métiers futurs). En classe de 4ème, le PDMF se poursuit avec la construction d'un dispositif en alternance en partenariat avec des lycées professionnels pour certains élèves, un travail spécifique contre le décrochage, des visites d'établissements du bassin, l'utilisation du *webclasseur*, du kiosque des métiers au centre d'information et de documentation (CDI) et du centre d'information et d'orientation (CIO) et la visite d'un forum des métiers en mars.

En parallèle, le CO-P met à disposition des professeurs principaux des documents de travail. En 3ème, le CO-P se rend dans toutes les classes pour présenter le calendrier de l'orientation ; en novembre, il rencontre les classes en demi-groupe avec la documentaliste et reçoit de nombreux élèves (175 entretiens tenus pendant la dernière année scolaire, pour tous les niveaux) ; il organise une réunion d'information avec les parents ; au troisième trimestre il se rend dans toutes les classes avec le professeur principal pour travailler sur le projet des élèves et la cohérence de leurs vœux. En parallèle, les enseignants informent les familles par le « café des parents » (trois fois dans l'année), les élèves ont des entretiens personnalisés avec le professeur principal et utilisent les *webclasseurs* et des supports écrits pour affiner leur

projet. Les élèves en DP3 préparent des ateliers vidéo pour filmer « le métier qui me plaît », et tous les élèves participent aux portes ouvertes des différents lycées des environs. Le collège a inscrit le PDMF dans son projet d'établissement et dans son contrat d'objectifs 2010-2013 (« objectif : *responsabiliser les élèves et les familles en termes d'orientation* »). Il a contractualisé les activités d'orientation avec le CIO de Toulouse le Mirail (le CO-P est présent sept heures par semaine dans l'établissement).

Pour être réussie, l'orientation doit faire l'objet d'un accompagnement au moment de l'entrée au lycée : c'est à ce titre que des initiatives prises dans le cadre du PDMF se multiplient dans les établissements du second cycle, sans qu'il soit encore possible de les quantifier et d'en mesurer l'efficacité. Ainsi, dans toutes les académies se développent des tutorats assurés par des élèves de première pour les entrants en seconde (toutes voies confondues), des stages de remise à niveau, ou des évaluations à l'entrée en seconde pour mettre en place des remédiations immédiates.

En définitive, la mise en œuvre inégale du PDMF n'est pas liée aux orientations plus ou moins importantes vers la voie générale constatées dans le collège, à la catégorie sociale des familles des élèves ni à l'implantation géographique de l'établissement. Elle n'est pas non plus liée à la mention de l'orientation comme axe du projet d'établissement ou du contrat d'objectifs pluriannuel, quand ces documents existent. Elle dépend en fait essentiellement de l'implication d'un nombre suffisant de professeurs pour faire vivre les actions du PDMF à tous les niveaux d'enseignement, de l'existence d'un travail interdisciplinaire sur ces questions - à l'opposé par exemple d'une prise en charge isolée par les enseignants de technologie ou certains professeurs principaux -, et enfin de l'impulsion et de l'appui qu'apporte le chef d'établissement.

C - L'option de découverte professionnelle « trois heures » (DP3)

Cette option d'une durée de trois heures par semaine a été mise en place à la rentrée scolaire 2005. Elle doit en principe permettre la découverte des activités professionnelles par tous les élèves, destinés ou non à s'orienter dans la voie professionnelle à la sortie de troisième. Il s'agit historiquement de la première action d'éducation à l'orientation

mise en œuvre au sein des collèges dans le cadre d'une attribution d'heures hebdomadaires d'enseignement dédiées à cette fin[57].

Tous les enseignants peuvent assurer cette option, mais dans les faits elle est souvent mise en œuvre par les professeurs de technologie. En effet, rien ne permet d'imposer l'enseignement de cette option à un autre professeur[58].

L'existence de cette option est plus ou moins compatible avec d'autres enseignements et dépend des arbitrages des collèges. Ainsi si l'option n'est pas « mise en barrette »[59] avec d'autres enseignements, les élèves qui la suivent sont regroupés dans une classe. Le *vade-mecum* de la DP3, mis au point par le niveau national, précisait pourtant que le travail « en barrette » devait être favorisé pour éviter toute pré-orientation. En effet, les collèges qui regroupent au sein d'une même classe les élèves qui suivent cette option sont aussi ceux qui la « réservent » aux moins performants au plan scolaire, donc à ceux qui « *a priori* » sont destinés à une orientation en voie professionnelle : ils se placent de ce fait en contradiction avec les finalités de la découverte professionnelle trois heures (DP3).

Dans leur réponse à l'enquête de la Cour, les services de l'académie de Rennes observent ainsi que « *soit délibérément, soit du fait des contradictions d'horaires résultant du jeu des options, des dérives existent dans certains collèges, qui conduisent à concentrer dans cette option des élèves que l'on prédétermine à l'enseignement professionnel. Mais ce n'est pas la généralité* ».

La Cour a pu constater que dans la majorité des établissements visités faisant partie de son échantillon qui proposaient cette option, la DP3 est plutôt destinée aux élèves ayant des résultats scolaires faibles. Il s'agit pour une majorité d'entre eux davantage d'une voie de pré-orientation que d'une éducation à l'orientation. De fait, ce n'est que par

[57] Dans l'organisation actuelle du système éducatif français, cette inscription dans l'emploi du temps obligatoire constitue la voie principale de reconnaissance de l'importance d'un enseignement.

[58] Même un certifié qui n'aurait par exemple que 15 heures hebdomadaires de cours dans sa discipline, alors qu'il en doit 18 dans le cadre de ses obligations réglementaires de service, ne pourrait se voir imposer cet enseignement. Le cas est le même pour tous les enseignements non strictement disciplinaires, comme le B2I (brevet d'initiation à l'informatique) ou les cours d'éducation routière. Les chefs d'établissement doivent trouver des professeurs volontaires pour les assurer.

[59] La « mise en barrette » consiste à placer sur le même créneau horaire journalier des enseignements obligatoires ou facultatifs pour plusieurs classes : les élèves suivent alors certains cours avec des élèves d'une ou plusieurs autres classes.

exception que des élèves de 3ème partent en seconde générale et technologique après avoir suivi cette option.

II - Les parcours spécifiques au sein du collège

Depuis la suppression en 1994 du palier d'orientation à la fin de 5ème, les élèves ne se déterminent théoriquement en matière d'orientation qu'en fin de classe de 3ème. Néanmoins des dispositifs particuliers au sein du collège conditionnent fortement l'avenir des jeunes qui y sont affectés.

A - Les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA)

Depuis le décret n°96-465 du 29 mai 1996 et la circulaire du 20 juin 1996 relatifs à l'organisation de la formation au collège, les SEGPA accueillent essentiellement des élèves présentant « *des difficultés scolaires graves et persistantes* »[60]. Ces élèves suivent des enseignements adaptés qui leur permettent à la fois d'acquérir les connaissances et les compétences du socle commun, de construire progressivement leur projet de formation et de préparer l'accès à une formation diplômante de niveau V, un certain nombre de places de CAP leur étant réservées par le biais de bonus d'affectation[61] .

Le rapport de l'IGEN n°03-033 de juillet 2003 intitulé « *Les élèves en difficulté à l'entrée au collège - rapport de la commission élèves en difficulté* » indiquait que le problème essentiel des SEGPA provenait d'un déséquilibre entre les places ouvertes respectivement en collège, en SEGPA et en instituts spécialisés, ce qui aboutissait parfois à une affectation en SEGPA par défaut. Le rapport soulignait en outre que les SEGPA sont souvent isolées à l'intérieur du collège, ce qui amène de fait cette structure à s'estimer protégée, mais également à devenir un lieu de relégation des mauvais élèves. D'après les quelques éléments recueillis au cours de la présente enquête, la situation ne semble guère avoir évolué sur ce point depuis ce constat effectué il y a près de dix ans.

[60] Il s'agit normalement d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage graves et durables, qui ne maîtrisent pas toutes les connaissances et compétences attendues à la fin de l'école primaire.
[61] Cf. en annexe 13 une présentation du dispositif SEGPA

B - Les 3ème DP6 et 3ème prépa pro

La classe de découverte professionnelle « six heures » (3ème DP6) a été créée pour remplacer les différentes déclinaisons du cycle d'orientation en vigueur avant la rentrée 2005 (3ème technologique en lycée professionnel, 3ème à option technologique, 3ème à projet professionnel en collège et 3ème préparatoire à la voie professionnelle en collège ou lycée professionnel prévue par la circulaire de rentrée 2003, centrées elles aussi sur la découverte des métiers).

Sa spécificité est normalement fondée sur une pédagogie de projet (deux réalisations d'élèves sont prévues dans l'année) et sur une équipe pédagogique pluridisciplinaire (incluant normalement un CO-P).

Dans les trois académies analysées par la Cour, les élèves sont admis en DP6 après avis d'une commission de bassin. Les classes sont par ailleurs implantées dans des lycées professionnels, choix qui n'a pas été celui de toutes les académies en France, certaines les laissant dans des collèges. Cette implantation dans les lycées professionnels peut soulever des difficultés : ainsi, les équipes éducatives du second cycle ne sont pas nécessairement préparées à s'occuper d'élèves moins âgés ; ceux-ci sont normalement soumis au régime scolaire des collèges (interdiction de sortie de l'établissement entre les cours par exemple) ; ils ont enfin besoin de beaucoup plus d'attention et de soutien de la part des enseignants. En outre, si la DP6 est située dans un lycée professionnel, les élèves sont conduits à souhaiter y rester pour leur orientation post-troisième.

Certains collèges refusent d'envoyer en DP6 leurs élèves, soit pour pouvoir les conserver et éviter des suppressions de classes si leurs propres effectifs sont faibles, soit parce qu'ils considèrent que ce sont, selon une expression entendue au cours de l'enquête, des « *classes-dépotoirs* ». Ce point de vue est toutefois minoritaire dans les établissements visités, la plupart des enseignants soulignant que la concurrence est forte pour affecter des élèves en DP6 : entre un tiers et un quart des demandes selon les collèges sont refusées par la commission d'admission. En conséquence, les élèves de DP6 ne sont pas ceux qui sont le plus en difficulté au sein du système scolaire : ceux-ci ont plutôt tendance à rester en 3ème générale.

La troisième « prépa-pro » a vocation à remplacer à terme la troisième DP6 dont elle se distingue principalement par l'annualisation et la globalisation de certaines heures, notamment professionnelles, et l'introduction d'heures d'accompagnement personnalisé. Elle a fait l'objet d'une expérimentation en 2011 dans certains établissements et doit être généralisée à la rentrée 2012.

Dans l'académie de Lille, les classes de troisième « prépa pro » seront préférentiellement ouvertes en lycée professionnel et remplaceront à la rentrée 2012-2013 les classes « DP6 ». Elles accompagneront également l'extinction des troisièmes d'insertion, classes qui auraient dû disparaître dans l'académie au moment de la mise en place de la DP6 mais qui ont perduré jusqu'à présent. De ce fait, l'académie va remplacer 50,5 classes de DP6 par 52 classes « prépa pro » en répartissant l'offre de manière légèrement différente selon les territoires (3,5 ouvertures nettes de structures dans le Pas-de-Calais, deux fermetures nettes dans le Nord).

C - Le dispositif d'initiation aux métiers en alternance (DIMA)

Un jeune ayant au moins quinze ans[62] ou ayant terminé le collège et pouvant donc avoir moins de quatorze ans révolus[63], et qui souhaitait entrer en apprentissage, pouvait demander jusqu'en juin 2012 à accéder à un dispositif d'initiation aux métiers en alternance ou DIMA[64]. Cette formation lui permettait de commencer une activité de type professionnel, tout en demeurant sous statut scolaire. Elle n'était pas rémunérée[65]. Le gouvernement a suspendu ce dispositif pour la rentrée 2012, dans l'attente du dépôt d'un projet de loi destiné à abroger la loi n° 2011-893 du 28 juillet 2011 pour le développement de l'alternance et la sécurisation des parcours professionnels.

Le DIMA se composait d'enseignements généraux pour au moins la moitié du temps, d'enseignements technologiques et pratiques, et de périodes d'immersion en milieu professionnel. L'implication de l'élève par rapport au travail dans l'entreprise était progressive : elle se composait d'abord de simples visites, ensuite de stages d'initiation, enfin de stages d'application. La formation durait au maximum douze mois : elle se concluait lorsque l'élève avait signé un contrat d'apprentissage ou revenait dans l'enseignement classique (en collège ou en lycée). Pendant cette

[62] En application de la loi n°2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie.

[63] En application de l'article 18 de la loi n°2011-893 du 28 juillet 2011 pour le développement de l'alternance et de la sécurisation des parcours professionnels et du décret n°2012-566 du 24 avril 2012 relatif à l'accès au dispositif d'initiation aux métiers en alternance.

[64] Un élève souhaitant intégrer un DIMA doit remplir les conditions cumulatives suivantes : avoir terminé son collège, c'est-à-dire avoir passé une année entière en classe de troisième, ou, à défaut, être âgé d'au moins 15 ans à la prochaine rentrée scolaire ; avoir en vue un métier (ou une famille de métiers) de façon relativement précise ; avoir l'accord de ses parents (ou représentants légaux).

[65] Cf. article L. 337-3-1 du code de l'éducation et D. 337-172 et sq.

scolarité, les jeunes pouvaient se présenter au diplôme national du brevet (DNB) ou au certificat de formation générale (CFG).

Le DIMA touchait en fait très peu d'élèves.

Ainsi, dans l'académie de Lille, deux projets ont été retenus à titre expérimental et financés à parité par le rectorat et le conseil régional : ils ont intéressé chacun 20 jeunes repérés comme « décrocheurs » qui ont débuté leur formation en décembre 2011.

De même, dans l'académie de Toulouse, au 31 décembre 2011, 813 jeunes étaient concernés par cette initiation, en légère baisse par rapport au 31 décembre 2010 (798 jeunes dans les effectifs des classes préparatoires à l'apprentissage et 50 élèves dans les dispositifs implantés sur des moyens du rectorat).

Dans l'académie de Rennes, tous les DIMA ont été implantés dans des centres de formation d'apprentis (CFA), sous le régime d'une convention avec la collectivité territoriale compétente. Les capacités d'accueil étaient au total de 220 places. Il est à noter que le conseil régional ne souhaitait pas développer ce dispositif au-delà de l'existant. Le rectorat va mettre en œuvre des parcours dérogatoires au collège qui doivent bénéficier aux élèves de 4ème et de 3ème encourant un risque de « décrochage » au regard des difficultés qu'ils rencontrent dans les apprentissages ordinaires.

D - Les parcours dérogatoires au sein des établissements

Il existe dans les établissements des classes à enseignement dérogatoire, qui sont autorisées par le décret n°2005-1013 du 24 août 2005 relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves au collège[66]. Leur dénomination peut varier selon les établissements, où elles sont plus ou moins « officialisées ».

Leur objectif est toujours le même : regrouper des élèves ayant des difficultés scolaires telles que les enseignants estiment qu'ils ne sont pas en mesure de suivre l'enseignement traditionnel délivré en collège. Ces

[66] Ledit décret précise en effet : *« Le collège offre, sans constituer de filières, des réponses appropriées à la diversité des élèves, à leurs besoins et leurs capacités afin de leur permettre d'acquérir le socle commun de connaissances et de compétences. Une aide spécifique est apportée aux élèves qui éprouvent des difficultés dans l'acquisition du socle commun ou qui manifestent des besoins éducatifs particuliers, notamment par des dispositifs spécifiques à vocation transitoire comportant le cas échéant des aménagements d'horaires et de programmes, proposés à l'élève avec l'accord de ses parents ou de son représentant légal ».*

classes ont été préconisées dans le passé par l'administration, notamment sous la forme des classes d'insertion, avant que la DGESCO ne souhaite les supprimer, considérant qu'une grande partie de la difficulté scolaire peut et doit être prise en charge au sein de la classe, conformément à l'objectif essentiel de la loi de programme et d'orientation de 2005 de « *réussite de tous les élèves* ».

Les troisièmes d'insertion dans l'académie de Lille

Les 3èmes d'insertion sont concentrées dans les collèges ayant des populations aux résultats scolaires inférieurs à la moyenne. Les élèves issus de ce dispositif sont normalement orientés ultérieurement vers des CAP, pour lesquels ils bénéficient d'une priorité dans l'affectation. Le rectorat a annoncé leur suppression à la rentrée 2013 : à la rentrée 2012, de nombreuses classes de 3ème d'insertion seront, en l'état des informations communiquées à la Cour, d'ores et déjà fermées.

Ce dispositif existe par exemple au collège Vauban de Calais où il concerne 15 élèves de troisième sur 104. Il regroupe des élèves volontaires et sélectionnés par les enseignants dans le but de les faire parvenir à un CAP : la formation est constituée en partie de stages et en partie d'enseignements classiques assurés par un plus petit nombre de professeurs, avec une liberté d'approche par rapport aux programmes nationaux.

Au collège Jean-Baptiste Lebas de Roubaix, un enseignant dédié assure 15 heures d'enseignement par semaine dans une classe de 17 élèves ayant des difficultés scolaires mais pas de problèmes de discipline. D'autres professeurs interviennent ponctuellement auprès d'eux.

Certains chefs d'établissement et enseignants rencontrés lors de l'enquête se sont déclarés attachés à ces dispositifs, qui présentent pour eux l'avantage pratique « d'externaliser » la grande difficulté scolaire. Toutefois, ces classes sont de fait une voie de pré-orientation : leurs élèves n'ont pas vocation à rejoindre les filières générales et technologiques. Cette caractéristique, contraire au principe général de l'orientation en fin de 3ème, explique leur suppression progressive.

A l'autre extrémité de la réussite scolaire, de nombreux établissements constituent de manière non officielle des classes de niveau scolaire homogène, de la sixième à la troisième, notamment en affectant dans ces classes des élèves inscrits dans des options nécessitant un bon niveau scolaire pour être suivies efficacement : classes européennes, options latin ou langues rares[67].

[67] Par exemple, dans un collège du Finistère (470 élèves dont 50 % issus de CSP défavorisées, 46,8 % d'orientation en voie générale et technologique), la troisième européenne regroupe les meilleurs élèves.

III - L'impact de la scolarité sur l'insertion des jeunes

De l'orientation en fin de troisième, dépend pour une grande part l'insertion professionnelle des jeunes.

A - L'échec des sorties sans diplôme ou qualification

En France métropolitaine[68], environ 700 000 jeunes sont sortis en moyenne chaque année du système éducatif[69] entre 2007 et 2009.

Parmi eux, 65 000 n'avaient aucun diplôme (soit 9 %). Ils étaient 11 % sur la période précédente (2004 à 2006). Les filles sont proportionnellement moins nombreuses à sortir sans diplôme du système éducatif (6 %) que les garçons (13 %).

Par ailleurs, 57 000 jeunes (soit 8 %) sortent du système éducatif avec comme seul diplôme le diplôme national du brevet (DNB), ce qui ne correspond pas à une qualification. Pour les sorties avec le seul DNB, l'écart entre les garçons (10 %) et les filles (6 %) est moins élevé que pour les sorties sans diplôme.

En outre, en 2009, 26,7 % des élèves engagés dans la voie professionnelle[70] sont sortis du système scolaire sans diplôme : 5,8 % des élèves ont abandonné dès la première année (5,1 % pour les premières années de CAP ou de BEP et 0,7 % pour les secondes professionnelles) et 20,9 % ont quitté le lycée avant l'obtention de leur diplôme (18,8 % pour les CAP ou BEP et 2,1 % pour le bac professionnel).

L'insertion dans la vie active est d'autant plus difficile que le jeune ne peut se prévaloir d'aucun diplôme ou bien que le dernier diplôme obtenu est d'un niveau faible[71]. Ainsi, seuls 21 % des non-diplômés et 31,1 % des titulaires du seul DNB (ou CFG[72]) ont trouvé un emploi sept mois après la fin de leur formation initiale (contre 48 % des lycéens professionnels ou technologiques sortant l'année du diplôme). Leur situation professionnelle est également plus précaire : seuls 7,1 % des non-diplômés et 10,5 % des titulaires du DNB (ou CFG) ont un contrat à

[68] Source : RERS 2011 et Géographie de l'Ecole n°10 (mai 2011).
[69] Soit après la scolarité obligatoire, soit en cours de scolarité après 16 ans ou après un diplôme (y compris de l'enseignement supérieur).
[70] Première année de CAP ou BEP et seconde professionnelle.
[71] Champ : France métropolitaine + DOM, hors Guadeloupe, période 2009-2010.
[72] Certificat de formation générale.

durée déterminée (contre 16 % des lycéens professionnels ou technologiques).

Ces difficultés à trouver un emploi se rencontrent quel que soit le secteur. Pour les non-diplômés, le taux d'emploi est de 20 % dans l'industrie[73]. Pour les titulaires d'un DNB (ou CFG), il est légèrement supérieur (26,5 %) alors qu'il atteint plus de 53 % pour les titulaires d'un baccalauréat professionnel. Dans le secteur des services, l'écart entre les non-diplômés ou titulaires d'un DNB (ou CFG) et les titulaires d'un baccalauréat professionnel est un peu moins important (respectivement 19,7 %, 29,8 % et 49,9 %).

Les écarts dans la situation professionnelle persistent enfin après la fin de la formation initiale : alors qu'en moyenne, en 2010, 20,1 % des jeunes ayant quitté les études initiales depuis un à quatre ans sont au chômage, ils sont 44,3 % lorsqu'ils n'ont aucun diplôme ou le seul brevet, contre 10,7 % seulement lorsqu'ils sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur.

B - Les différences d'insertion selon les territoires

La conjoncture régionale a également un impact sur l'insertion professionnelle, comme le relève le ministère chargé de l'éducation nationale dans le numéro 11 de « *Géographie de l'école* » : « *Les régions dont les sortants ont les taux d'emploi les plus faibles sont en général celles dans lesquelles le chômage est le plus élevé* », comme c'est le cas dans la région Nord-Pas-de-Calais, alors que « *les taux d'emploi élevés de la Bretagne et des Pays de la Loire (…) correspondent bien à des taux d'emploi élevés à tous les niveaux de formation, y compris pour les diplômés de BEP ou CAP*».

Néanmoins, la relation entre la situation locale de l'emploi et l'insertion des jeunes sortis du système scolaire n'est pas mécanique, comme le souligne également cette enquête. Une analyse des conditions d'insertion professionnelle des jeunes dans les régions a en effet été conduite sur la base des enquêtes « générations » du Céreq, qui portent sur les trois premières années de vie active des jeunes arrivés sur le marché du travail en 1998 et en 2004 (*cf. encadré ci-dessous*) : elle montre fondamentalement que les jeunes ne s'insèrent pas de la même manière sur le marché du travail selon leur niveau de diplôme. En fait, l'insertion professionnelle n'est pas strictement corrélée à la situation économique de la région : on peut en déduire, comme les auteurs de

[73] 8,6 % dans le travail des matériaux souples, 23,5 % dans la mécanique et les structures métalliques.

« Géographie de l'école » « *que ces évolutions sont en partie le résultat de politiques « éducatives »* ».

Principaux résultats de l'analyse de la DEPP sur les conditions d'insertion professionnelle des jeunes entrés sur le marché du travail en 2004

La situation du marché du travail régional influe d'autant moins sur l'accès à l'emploi des jeunes qu'ils ont un diplôme élevé et qu'ils ont vécu une mobilité géographique au cours de leurs études.

Entre les deux générations (1998 et 2004), la situation des jeunes sur le marché du travail s'est largement dégradée. Pour autant, l'ampleur de la dégradation distingue très nettement les sortants de l'enseignement supérieur des sortants de l'enseignement secondaire. Le taux de chômage moyen observé trois ans après la sortie du système éducatif est passée de 5 % à 7 % pour les premiers et de 13 % à 20 % pour les seconds.

Concernant les sortants du secondaire, l'aggravation du taux de chômage s'observe dans toutes les régions à l'exception de Midi-Pyrénées et de Poitou-Charentes.

L'ampleur de la dégradation est cependant variable. Elle peut être limitée : c'est le cas de la Bretagne et des Pays-de-Loire, régions où le taux de chômage était relativement peu élevé pour la génération 1998 ; c'est également le cas dans des régions où ce taux était au contraire très élevé, comme en PACA et en Languedoc-Roussillon. Si toutes les régions sont marquées par une augmentation du taux de chômage des sortants du secondaire, la proportion de jeunes très éloignés de l'emploi[74] ne s'aggrave pas systématiquement : dans cinq régions particulièrement touchées par ce phénomène - Franche-Comté, Poitou-Charentes, Champagne-Ardenne, PACA et Languedoc-Roussillon - cette proportion de jeunes très éloignés de l'emploi s'est même réduite.

La dégradation de la conjoncture affecte beaucoup moins les conditions d'emploi des sortants de l'enseignement secondaire que leur accès à l'emploi. Trois ans après la sortie du système éducatif, la proportion de jeunes en emploi à durée indéterminée (EDI) ne perd qu'un point, passant de 59 % pour les sortants du secondaire en 1998 à 58 % pour ceux sortis en 2004. La part des emplois à temps partiel s'accroît plus significativement, passant de 14 % à 17 %.

[74] Ce sont les jeunes qui ont travaillé moins de six mois au cours de leurs trois premières années d'activité.

Cette étude montre donc, comme l'ensemble des enquêtes du Céreq, que si l'évolution des conditions d'insertion des jeunes sortis du second degré est largement influencée par l'évolution générale de la situation du marché du travail régional, cette relation est nettement moins vérifiée pour les diplômés du supérieur, dont le taux de chômage est nettement plus faible. Toutes les académies ont donc le plus grand intérêt à accroître la proportion de leurs élèves poursuivant des études supérieures, et donc principalement le nombre de bacheliers généraux ou technologiques : ce constat peut être pris en compte comme un des éléments de la politique générale de l'orientation.

IV - Le coût de l'orientation

En l'absence de comptabilité analytique dans les rectorats et les établissements scolaires, il est très difficile de connaître le coût financier des procédures d'orientation en classe de 3ème.

Interrogés lors de l'enquête, les services académiques ont fourni des éléments partiels, tels que le coût des centres d'information et d'orientation (CIO) et de quelques actions de formation et d'information. Cependant ces coûts ne retracent pas la totalité des actions engagées, ni le nombre d'heures consacrées par les enseignants et les chefs d'établissement à cette activité, qu'ils ne sont d'ailleurs pas en mesure d'évaluer.

Ainsi, l'académie de Toulouse n'a communiqué que le budget de fonctionnement, hors salaires et hors loyers et charges locatives, des CIO relevant de l'Etat et des départements (respectivement 127 600 € et 104 000 €).

L'académie de Lille, pour l'année 2011, indique avoir consacré à l'orientation respectivement 19 846 067 € pour les salaires des personnels des CIO, 72 453 € pour leurs frais de déplacement et 779 769 € pour le fonctionnement des CIO relevant de l'Etat, soit un total de 20,7 M€.

L'académie de Rennes mentionne pour la même année 10 221 095 € de dépenses de rémunération des personnels des CIO et y ajoute 347 263 € de rémunération des agents affectés au service académique d'information et d'orientation. Elle précise que 247 361 € ont été consacrés aux frais de fonctionnement des CIO. Elle chiffre enfin quelques actions (réalisation d'une semaine de l'industrie avec les professionnels, édition de documents divers, fonctionnement du site

internet NADOZ[75]) à un montant total de 28 430 €. Les coûts de certaines actions, conduites dans toutes les académies, sont également fournis : ainsi la diffusion du guide de l'ONISEP « Après la 3ème » à tous les élèves de troisième (public et privé), aux professeurs principaux et aux collèges coûte 17 927 €.

S'agissant de la charge de travail, un directeur académique indique, de façon très estimative, que la procédure AFFELNET repose probablement à 50 % sur le travail effectué dans les collèges, à 30 % sur celui qui est réalisé dans le service départemental académique - en amont à temps partiel pendant l'année, puis par quatre ETP de mi-juin à mi-juillet et par un ou deux ETP de fin août au 10 septembre -, et à 20 % sur les services du rectorat, sans pouvoir en estimer le coût financier.

Au total, comme pour de nombreuses autres politiques scolaires, le coût global réel des procédures d'orientation apparaît donc très mal connu.

——— *CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS* ———

La mission de conseil en orientation concerne plusieurs intervenants dans les établissements scolaires mais également en dehors, notamment dans les centres d'information et d'orientation (CIO) : leurs fonctions ne correspondent pas toujours aux attentes des élèves et de leur famille.

En outre, les enseignants, qui sont les premiers interlocuteurs des élèves en matière d'orientation, sont peu formés à cet effet. Ils ont le plus souvent de faibles connaissances tant des débouchés professionnels que de certaines voies de formation. La mise en place dans tous les établissements des parcours de découverte des métiers et des formations, outil essentiel de l'orientation au collège, en est rendue d'autant plus difficile.

Enfin, les dispositifs spécifiques ayant vocation à adapter les programmes du collège pour certaines catégories d'élèves en difficulté sont peu évalués, alors qu'ils constituent souvent des voies de pré-orientation.

La Cour formule les recommandations suivantes :

1. préciser la répartition des rôles de conseil et d'information des divers intervenants du système éducatif - chefs d'établissement, professeurs principaux, enseignants, conseillers principaux d'éducation -,

[75] Ce site régional grand public conçu dans le cadre du contrat de plan Etat-Région donne des informations du CAP au Master sur les métiers, les formations initiales, le statut des établissements, les secteurs d'activité.

ainsi que la nature des missions d'expertise incombant aux conseillers d'orientation-psychologues (CO-P) et aux centres d'orientation et d'information (CIO) ;

2. dans le cadre de l'adaptation des obligations règlementaires de service des enseignants à la diversité des missions qui leur incombent, recommandée par la Cour dans son rapport public thématique de mai 2010, inclure dans ces obligations l'aide à l'orientation des élèves ;

3. faire évoluer la formation initiale et continue des enseignants, afin de mieux les former à la connaissance des filières d'enseignement et des débouchés professionnels ;

4. évaluer, au regard de l'objectif de la maîtrise par tous les élèves du socle commun à la fin de la scolarité obligatoire, les dispositifs spécifiques (sections d'enseignement général et professionnel adapté, découverte professionnelle 6 heures, dispositif d'initiation aux métiers en alternance, 3ème d'insertion, 3ème en alternance, etc.) et ne conserver que ceux qui répondent effectivement à cet objectif, en excluant d'en faire des filières de pré-orientation.

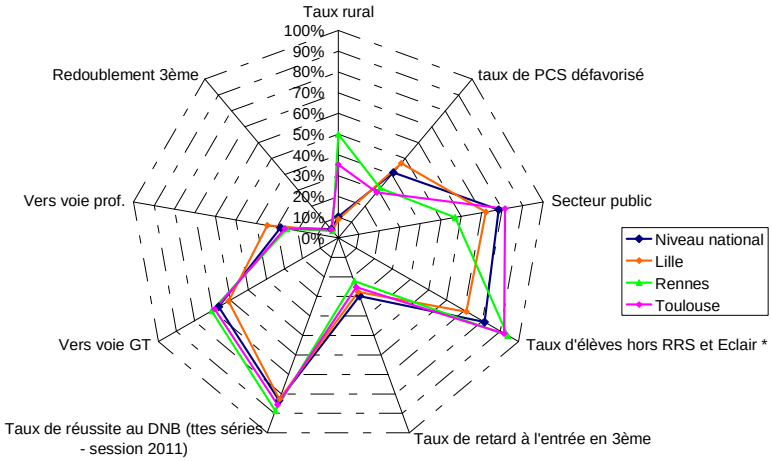
Deuxième partie

Les résultats de l'orientation dans les trois académies

Les trois académies étudiées présentent des caractéristiques très différentes en termes socio-économiques ou de répartition des établissements sur leur territoire. En outre, le profil des élèves de 3ème a évolué au cours des quinze dernières années : ils sont proportionnellement moins nombreux dans les dispositifs spécifiques, arrivent plus jeunes au premier palier d'orientation, et réussissent mieux au brevet. Néanmoins, l'orientation à la fin de la classe de 3ème évolue sur un rythme lent, même si on observe depuis 2007 que le choix de la voie professionnelle fléchit légèrement au profit de la voie générale et technologique.

Le graphique ci-dessous met en perspective quelques caractéristiques fortes de chacune des académies, comparées aux données nationales. Ainsi par exemple, en France et pour l'année scolaire 2010-2011, 28,2 % des élèves de 3ème ont une année de retard ou plus (22 % dans l'académie de Rennes et 28 % dans l'académie de Lille), 83,4 % obtiennent le brevet national (88,5 % dans l'académie de Rennes et 82,7 % dans l'académie de Lille), 66,4 % sont orientés en voie générale et technologique (70,3 % dans l'académie de Rennes et 61 % dans l'académie de Lille).

Tableau n°3 Indicateurs nationaux et académiques



Source : académies

Les limites des comparaisons entre les académies portent sur les écarts qui peuvent exister à l'intérieur de chacune d'elles, entre les départements[76], et entre les bassins d'éducation et de formation : cette dernière maille n'a toutefois pu être utilisée dans la présente enquête, faute de données systématiquement disponibles pour les trois académies.

Cette partie analyse pour chacune des trois académies leurs caractéristiques et l'évolution des résultats des élèves de troisième, puis les tendances observées en matière d'orientation.

[76] *cf.* monographies en annexes 4 à 6.

Chapitre I

Les profils des trois académies et les résultats des élèves

Les résultats obtenus par les élèves dans les trois académies connaissent des évolutions communes. Les différences qui subsistent entre elles en termes de résultats des élèves ne s'expliquent qu'en partie par leur profil territorial.

I - Les profils des trois académies

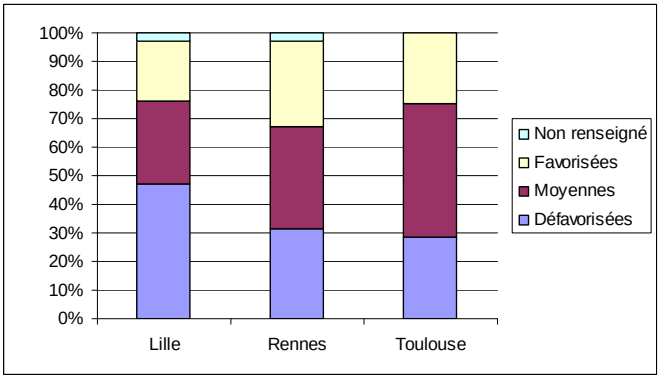
Les profils des académies ont évidemment une incidence sur les résultats des élèves. Ils tiennent à la fois aux catégories socioprofessionnelles des familles et à la répartition des établissements sur les territoires.

A - Les catégories socioprofessionnelles des familles des élèves de troisième

Alors que l'académie de Rennes présente une répartition équilibrée et stable dans le temps des trois groupes principaux de catégories

socioprofessionnelles (CSP[77]) des familles des élèves de troisième, le groupe des CSP moyennes est surreprésenté dans l'académie de Toulouse (47 %) et celui des CSP défavorisées dans l'académie de Lille (47 % en 2011, 50 % en 2004).

Tableau n°4 : Répartition des catégories socioprofessionnelles des élèves de 3ème en 2011



Source : académies

En outre, 24 % des établissements du premier cycle de l'académie de Lille appartiennent à un réseau de réussite scolaire (RRS), alors que la moyenne nationale est de 16 %. Par ailleurs, 9 % des établissements de cette académie relèvent du dispositif ECLAIR (programme écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite).

[77] Le ministère de l'éducation nationale regroupe les professions et les catégories socioprofessionnelles sous la dénomination dite « défavorisée » (ouvriers, retraités ouvriers et employés, chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle), « moyenne » (agriculteurs-exploitants, artisans et commerçants et retraités correspondants, employés) et « favorisée et très favorisée » (cadres et professions intellectuelles supérieures, chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus, professions intermédiaires dont instituteurs et professeurs des écoles, retraités cadres et des professions intermédiaires). Ce classement est effectué à partir des déclarations des familles.

Tableau n°5 : Nombre et proportion d'établissements et d'élèves dans un réseau de réussite scolaire (RRS) à la rentrée 2010

	Collèges	%	Effectifs	%
NATIONAL	824	15,7	379 205	15,1
LILLE	79	24,2	34 846	22,4
RENNES	17	8	5 570	6,3
TOULOUSE	19	8,1	5 827	5,5

Source : RERS 2011

B - La répartition des établissements sur les territoires

L'académie de Rennes se caractérise par une forte présence du secteur privé qui scolarise plus de quatre élèves du premier cycle[78] sur dix, alors que dans l'académie de Lille, cette proportion est de trois sur dix et dans l'académie de Toulouse de moins de deux sur dix.

L'académie de Rennes se caractérise également par un important secteur rural, où est scolarisé un enfant sur deux. Dans l'académie de Lille, moins de 10 % des effectifs sont inscrits dans un établissement rural ; dans l'académie de Toulouse, cette part est d'un tiers. Toutefois, les huit départements de cette académie présentent des situations contrastées, entre l'aire urbaine de Toulouse et un vaste territoire relevant du rural isolé : si 22 % des effectifs du premier cycle sont accueillis dans un établissement rural en Haute-Garonne, ils sont 59 % dans le Lot et 84 % dans le Gers.

Tableau n°6 : Part des établissements privés, de l'enseignement agricole et des établissements en zone rurale

	Part du secteur privé		Part Ens. Agricole		Part du secteur rural	
	Nb étab.	Effectifs	Nb étab.	Effectifs	Nb étab.	Effectifs
Lille	28%	28%	3%	0,6%	10%	9%
Rennes	44%	43%	NC	NC	52%	50%
Toulouse	26%	18%	8%	1,2%	38%	32%

Sources : académies

[78] 1er cycle hors SEGPA et EREA et hors enseignement agricole.

II - L'évolution des résultats des élèves

Au cours des quinze dernières années le profil des élèves de troisième a changé : le nombre d'élèves relevant de dispositifs spécifiques a diminué, les redoublements se sont réduits et le taux de réussite au diplôme national du brevet a augmenté.

A - La montée en puissance de la 3ème « générale » : l'exemple de l'académie de Lille

En 1995, 85 % des élèves de troisième de l'académie de Lille poursuivaient leur scolarité au sein d'une 3ème hors dispositifs spécifiques - module de découverte professionnelle de 6 heures (DP6), section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) -. En 2011, ils sont plus de 91 %.

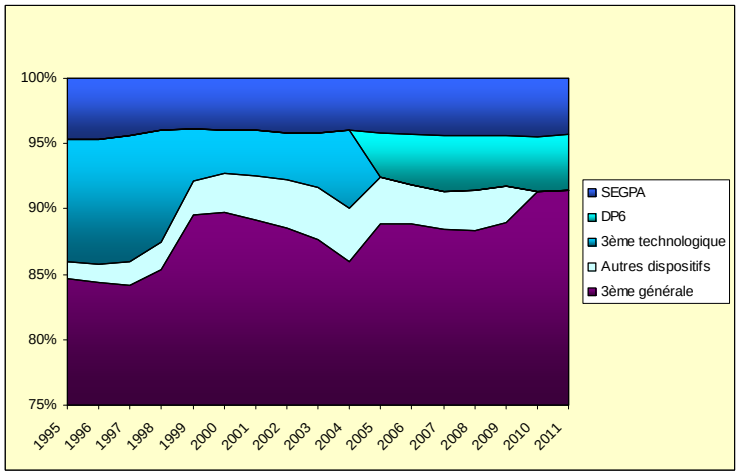
Si la proportion des élèves accueillis en SEGPA est restée stable sur toute la période et représente environ 4 % des élèves de 3ème, les autres dispositifs réservés aux élèves en difficulté scolaire voient, en revanche, leur part se réduire. Au début de la période étudiée, les 3èmes « technologiques »[79] recevaient jusqu'à 10 % des élèves de 3ème de l'académie. A compter de la rentrée 2005-2006[80], les 3èmes DP6 s'y sont substituées, et accueillent entre 3 et 4 % des effectifs de 3ème. Les 3ème d'insertion, classes à effectif réduit et en relation avec le milieu professionnel, complétaient le dispositif scolaire et ont regroupé jusqu'à 4% des élèves de 3ème[81].

[79] Ces dispositifs accueillaient des publics similaires à ceux des troisièmes d'insertion, créées plus tard.

[80] Arrêté du 2 juillet 2004 relatif à l'organisation des enseignements du cycle d'orientation de collège (classe de troisième)

[81] Elles ne seront plus proposées dans l'académie de Lille à compter de la rentrée 2013.

Tableau n°7 : Evolution de la répartition des élèves de 3ème dans l'académie de Lille



Source : académie

Les académies de Rennes et de Toulouse montrent une évolution similaire : les élèves en 3ème hors dispositifs spécifiques représentent en Bretagne 93,5 % du total en 2011 contre 88 % en 1995. En Midi-Pyrénées ils sont 91 % en 2011 contre 87 % en 1995. Les élèves scolarisés en 3ème DP6 représentent respectivement 3 % et 6 % des effectifs de 3ème de chacune de ces deux académies.

B - La baisse des redoublements

Au niveau national, la proportion d'élèves de 3ème [82] en retard d'au moins une année a baissé régulièrement de 2002 (41 %) à 2007 (36,5 %). Elle a diminué plus rapidement ensuite, pour atteindre 28,2 % en 2010. Les trois académies étudiées, dont les taux de retard en fin de 3ème sont inférieurs à la moyenne nationale, suivent cette tendance.

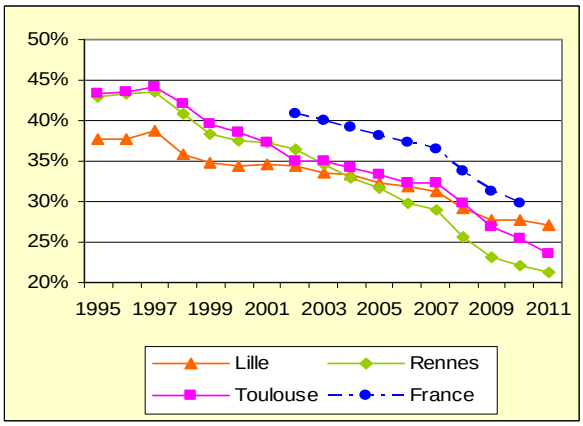
Ainsi, dans l'académie de Rennes, un peu plus d'un élève sur cinq avait en 2011 au moins une année de retard en 3ème, contre plus d'un sur trois en 2002 et plus de deux sur cinq en 1995.

[82] Données disponibles de 2002 à 2010. Toutes classes de 3ème, y compris celles de l'enseignement adapté. Champ : France - enseignements public et privé, ministère de l'Éducation nationale. Source : Ministère de l'éducation nationale, DEPP.

L'académie de Toulouse a également enregistré une forte baisse de la proportion d'élèves en retard en 3ème entre 2007 (31,7 %) et 2011 (23,5 %).

En revanche, dans l'académie de Lille, le taux de retard des élèves de 3ème était plus faible en 1995 (38 %) que celui des académies de Rennes et de Toulouse (43 %). Ce taux a diminué moins rapidement que dans les deux autres académies, et est désormais supérieur (27 % en 2011, contre respectivement 21 % et 23,5 % pour les académies de Rennes et de Toulouse).

Tableau n°8 : Evolution du taux de retard des élèves de 3ème



Sources : données académiques et DEPP ; Champ : Toutes classes de 3ème (y compris celles de l'enseignement adapté pour la France)

En France métropolitaine, la proportion d'élèves[83] en retard d'au moins deux ans en classe de 3ème est passée de 9 % en 2000 à 2,9 % en 2010.

Sur ce point, l'académie de Lille bénéficiait d'un écart favorable de 2,5 points par rapport à la moyenne nationale en 2000, et présente désormais un écart défavorable en 2010. A l'inverse, l'académie de Rennes qui avait un taux proche de la moyenne en 2000, a vu chuter sa proportion d'élèves en retard d'au moins 2 ans en 2010 (moins de 2 %). L'académie de Toulouse, pour sa part, se comporte conformément aux moyennes nationales.

[83] Source : Géographie de l'école - secteur public et privé, y compris EREA

La proportion d'élèves en retard en classe de 3ème (quelle que soit la 3ème) diminue donc progressivement, tant au niveau national que dans les trois académies étudiées.

En conséquence, les élèves arrivent en classe de 3ème en moyenne plus jeunes qu'auparavant : en 2010, environ 7 élèves sur 10 avaient 14 ans ou moins en 3ème contre 6 sur 10 en 2002. Ainsi, les élèves qui optent, par choix ou par défaut, pour la voie professionnelle sont obligés de choisir un métier en moyenne dès l'âge de 14 ans. En revanche, les élèves qui s'orientent vers la voie générale et technologique ont une année supplémentaire pour se déterminer, sans que ce choix implique celui d'un métier.

C - La réussite croissante au diplôme national du brevet

Depuis la session 2007, le taux de réussite au DNB[84] dépasse 80 % au niveau national (83,4 % en 2011). Des écarts existent entre les séries (près de 18 points d'écart entre le taux de réussite des séries collège et professionnelle), entre les académies (14 points séparent les séries collège des académies de Rennes et de Guyane) et entre départements d'une même académie (7,5 points séparent les séries collège des départements du Gers et de l'Ariège)[85].

Le diplôme national du brevet

Le diplôme national du brevet évalue les connaissances et les compétences acquises à la fin du collège. Sous sa forme actuelle, le DNB comprend trois séries : la série collège, accessible aux élèves des classes de 3ème des collèges et les séries technologiques et professionnelles accessibles aux élèves des lycées professionnels (3ème DP6) et aux candidats des lycées agricoles. Pour obtenir le diplôme national du brevet, il faut avoir obtenu d'une part la moyenne sur l'ensemble des notes en contrôle continu et à l'examen national terminal et d'autre part, depuis la session 2011, la validation du socle commun.

[84] Note d'information DEPP 12.02 Avril Diplôme national du brevet – Session 2011
[85] Ces résultats font l'objet d'une présentation plus détaillée en annexe 10.

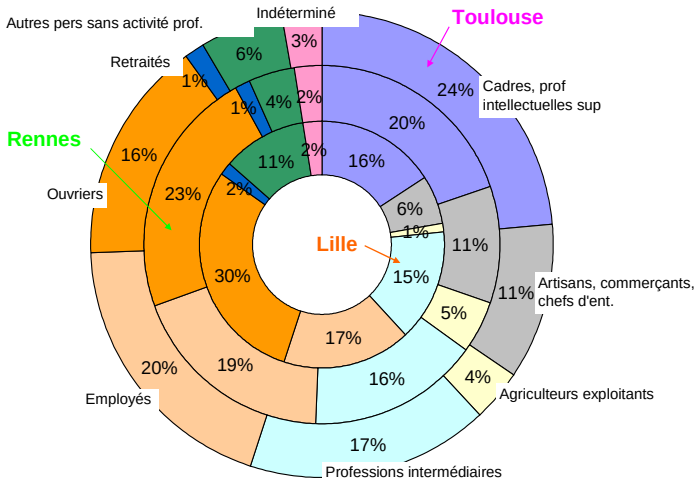
1 - Taux de réussite et catégorie sociale des familles des élèves

Les taux de réussite[86] restent très conditionnés par le profil des élèves.

Au niveau national, si 95 % des enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures - et même 97 % des enfants de professeurs et assimilés - sont admis au DNB[87], ils ne sont que 69 % pour les enfants dont le chef de famille n'exerce pas d'activité professionnelle.

Ainsi, le taux de réussite au DNB de l'académie de Lille (83 % toutes 3èmes et toutes séries) peut s'expliquer par une composition sociale des cohortes d'élèves présentées à l'examen sensiblement différente par rapport aux deux autres académies.

Tableau n°9 : Répartition des élèves présentés au DNB par CSP et par académie



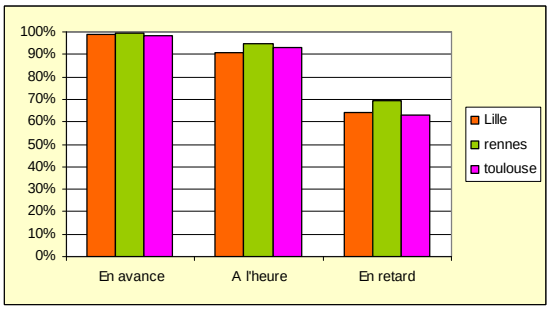
Source : académies

[86] Sources : académies – Champ : 3ème – série collège – session 2011 ; note d'information de la DEPP n°12.02 « Diplôme national du brevet – Session 2011 » (les données « France » correspondent aux données France + DOM hors Mayotte).
[87] Dans la série collège.

2 - Taux de réussite et âge des élèves

Alors que 91 % des élèves de 3ème obtiennent le DNB (série collège) lorsqu'ils sont « à l'heure » dans leurs études et 98,6 % lorsqu'ils ont une année d'avance ou plus, ils ne sont que 60 % lorsqu'ils ont un an de retard ou plus.

Tableau n°10 : Taux de réussite au DNB en fonction du retard de l'élève en 3ème



Source : académies

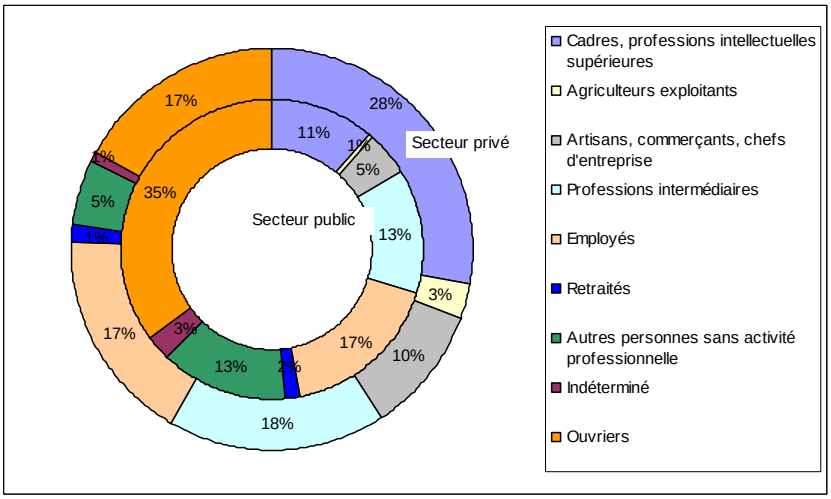
Le fait de redoubler la classe de troisième n'aide pas les élèves à obtenir le diplôme. Ainsi, dans l'académie de Toulouse, le taux de réussite des 3 % d'élèves redoublant leur troisième n'est que de 67 %, contre 88 % pour les élèves qui passent pour la première fois leur brevet.

3 - Taux de réussite et lieux de scolarisation

Le secteur privé présente des taux de réussite traditionnellement plus élevés que le secteur public. Ces résultats doivent cependant être examinés avec prudence, car la variable sociale est un des déterminants essentiels de la réussite au DNB et les populations scolaires accueillies par les deux secteurs peuvent présenter un profil très différent.

Ainsi, dans l'académie de Lille, où l'écart entre les taux de réussite au DNB (série collège) du secteur privé et du secteur public est important (plus de 15 points), la part des candidats dont le chef de famille est cadre ou exerce une profession intellectuelle supérieure est de 28 % dans l'enseignement privé, contre 11 % dans l'enseignement public.

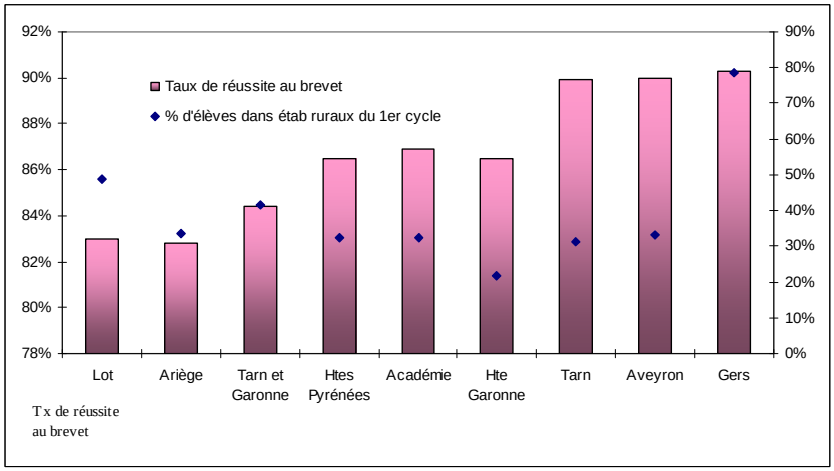
Tableau n°11 : Répartition des élèves présentés au DNB par CSP et par secteur (public/privé) dans l'académie de Lille



Source : académies

Par ailleurs, le taux de réussite n'est pas lié à la ruralité, comme le montre par exemple, pour l'académie de Toulouse, la mise en relation entre le taux de réussite au DNB (série collège) et le taux d'élèves scolarisés dans un collège rural.

Tableau n°12 : Taux de réussite au brevet et taux d'élèves scolarisés dans un collège rural dans l'académie de Toulouse



Source : académies

Le taux de réussite au brevet doit encore être relativisé par l'importance plus ou moins grande des sorties des élèves les plus en difficulté en fin de 4ème vers des structures telles que les Maisons familiales rurales (MFR) du secteur privé de l'enseignement agricole. Ainsi, le département du Tarn présente un taux de réussite au DNB d'environ 90 %, notamment du fait de sorties importantes vers les MFR[88].

4 - Un lien non systématique entre les résultats et l'orientation

Un plus fort pourcentage d'élèves « à l'heure » en 3ème et une progression du taux de réussite au DNB ne conduisent pas systématiquement à un pourcentage plus élevé d'orientations vers la voie générale et technologique.

Ainsi, dans l'académie de Toulouse[89], les élèves de 3ème des départements de l'Aveyron, du Gers et du Tarn obtiennent en 2011 des taux de réussite au DNB (série collège) supérieurs de trois points au taux de réussite académique[90]. Pourtant, dans les départements de l'Aveyron et du Gers, le taux d'orientation des élèves de 3ème (hors SEGPA) vers la voie générale et technologique est de 70 %, soit seulement un point de plus que la moyenne académique[91] ; dans le département du Tarn, il est même inférieur.

En Ariège, le taux de réussite au brevet et le pourcentage des élèves « à l'heure ou en avance » en 3ème (hors SEGPA) sont inférieurs de plus de 4 points à la moyenne académique. Or, l'écart entre les taux d'orientation départemental et académique vers la voie générale et technologique est encore plus élevé (6,6 points) : il existe une déperdition importante d'orientation des élèves vers cette voie.

A l'inverse, en Haute-Garonne, alors que le taux de réussite au brevet est inférieur à la moyenne académique, le taux de passage en seconde générale et technologique est légèrement supérieur à la moyenne académique.

---

[88] Les élèves scolarisés dans des établissements de l'enseignement agricole représentent dans le Tarn 2,1 % des élèves du premier cycle (public + privé, SEGPA comprises), contre 1,2 % dans l'académie.

[89] L'académie de Toulouse comprend 8 départements : celui de Haute-Garonne regroupe 44 % des élèves de 3ème.

[90] Les taux de réussite au DNB (série collège) de ces trois départements dépassent le taux de réussite académique depuis 2001 (à l'exception de la session 2007 du Gers).

[91] Les taux d'orientation vers la voie générale et technologique de ces deux départements est traditionnellement supérieur à la moyenne académique (à l'exception de l'année 2008 pour le Gers et de l'année 2006 pour l'Aveyron).

CONCLUSION

Les trois académies présentent des profils différents tant en termes socio-économiques que de répartition des établissements, ce qui a une incidence sur les résultats des élèves.

Même si le profil des élèves de troisième a changé, s'ils sont plus jeunes et moins nombreux à relever de dispositifs spécifiques et s'ils réussissent davantage au diplôme national du brevet, on n'observe cependant aucune corrélation nette entre cette progression au collège et l'orientation vers la voie générale et technologique. L'origine socio-professionnelle des familles et leur domiciliation en milieu rural ou urbain continuent de peser sur les résultats de l'orientation.

Chapitre II

Les grandes tendances observées en matière d'orientation à l'issue de la 3ème

En fin de 3ème, un élève peut s'orienter vers la voie générale ou vers la voie professionnelle. Il peut également redoubler ou s'engager dans l'apprentissage ou l'enseignement agricole. Plus rarement, il peut quitter le système de formation initiale[92].

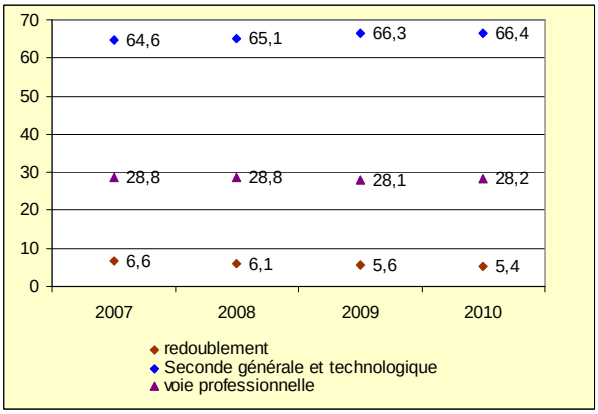
Il convient de préciser que si, au niveau national, le nombre et l'origine scolaire des élèves qui s'engagent dans l'apprentissage sont recensés, les académies ne peuvent fournir qu'un nombre global d'apprentis au sein du second degré (hors agriculture).

[92] Taux de sortie : pourcentage d'élèves inscrits l'année n-1 dans une classe qui ne se réinscrivent pas l'année n dans une classe du second degré dépendant du ministère chargé de l'éducation nationale. Les sorties incluent les élèves qui s'inscrivent dans un établissement du second degré relevant d'autres ministères, ceux qui s'orientent vers l'apprentissage, ceux qui s'inscrivent dans une classe préparatoire à l'apprentissage dans un centre de formation d'apprentis (CFA), enfin ceux qui arrêtent leurs études.

I - Une lente évolution de l'orientation en fin de 3ème

A l'issue de la 3ème[93], au niveau national, le taux d'orientation des élèves vers la seconde générale et technologique progresse de manière continue : il représentait 66,4 % des élèves en 2010, soit près de 2 points de plus par rapport à 2007. A l'inverse, le taux de redoublement s'est réduit à 5,4 %, soit -1,2 point par rapport à 2007. Enfin, le taux d'orientation vers la voie professionnelle (28,2 % en 2010) subit une légère érosion, soit -0,8 point entre 2007 et 2010.

Tableau n°13 : Evolution de l'orientation des élèves à la fin de la 3ème (en %)



Source : académies

Ces moyennes nationales masquent toutefois de fortes disparités entre les académies.

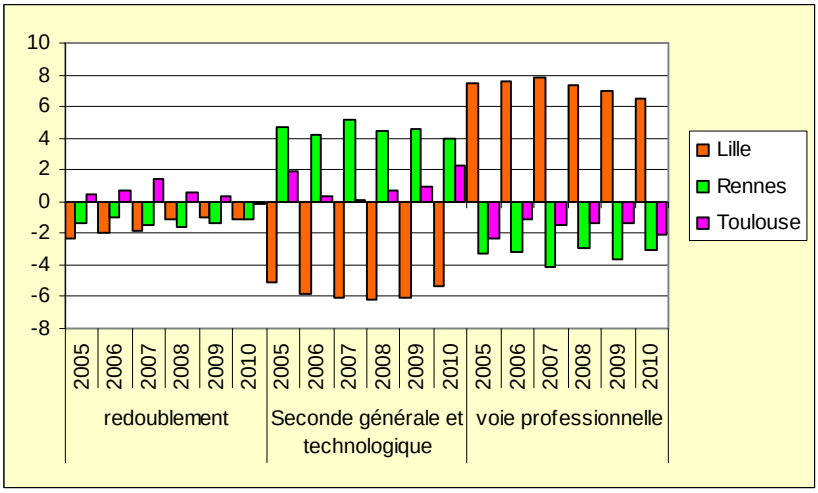
Ainsi, l'académie de Lille apparaît atypique par rapport aux deux autres académies analysées. En 2010, elle orientait près de 35 % de ses élèves de 3ème (hors 3ème d'insertion et SEGPA) vers la voie professionnelle, soit nettement plus que la moyenne nationale (+ 6,5

[93] Les statistiques présentées sont d'origine académique et leur champ est restreint aux élèves de 3ème hors 3ème d'insertion et SEGPA (la circulaire n° 2009-060 du 24 avril 2009 relative aux orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré précise que « l'objectif visé prioritairement en classe de troisième est de préparer l'élève à la poursuite ultérieure d'une formation professionnelle diplômante»). En 2011, les élèves de 3ème d'insertion et de SEGPA se sont orientés respectivement à 67% et à 94% vers une première année de CAP (lorsqu'ils restaient dans le système éducatif).

points). Par rapport à l'académie de Rennes (25 % en 2010), ce sont dix élèves de plus sur cent qui sont orientés en voie professionnelle. En effet, cette dernière académie oriente, depuis 2007, 70 élèves sur 100 vers la voie générale et technologique, soit près de quatre élèves sur cent de plus que la moyenne nationale, avec un taux de redoublement légèrement inférieur à la moyenne nationale.

L'académie de Toulouse, qui orientait déjà 65 élèves sur 100 en voie générale et technologique en 2007, en oriente désormais 69 en 2010, notamment grâce à une politique de moindre redoublement (8 % en 2007 et 5 % en 2010) et à une légère diminution de l'orientation en voie professionnelle (27 % en 2007 et 26 % en 2010).

Tableau n°14 : Ecart (en points) entre l'orientation en France métropolitaine et l'orientation dans les trois académies étudiées des élèves de 3ème



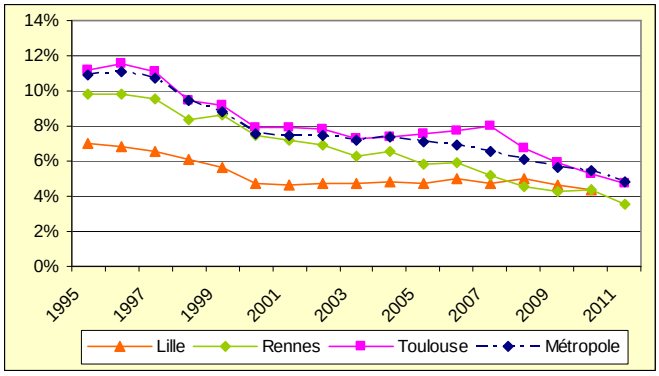
Source : académies[94]

[94] Les statistiques présentées sont d'origine académique et portent sur les élèves de 3ème hors 3ème d'insertion et SEGPA.

II - La diminution des redoublements en fin de 3ème

Le taux de redoublement en fin de 3ème [95] a fortement diminué depuis une quinzaine d'années, notamment dans l'académie de Toulouse où près de 12 % des élèves redoublaient leur classe de 3ème en 1995-1996. L'académie de Lille, qui faisait redoubler proportionnellement deux fois moins d'élèves, a depuis les années 2000 un taux de redoublement qui oscille autour de 4 %. Elle a été rejointe depuis 2007 par l'académie de Rennes.

Tableau n°15 : Evolution du taux de redoublement en classe de 3ème

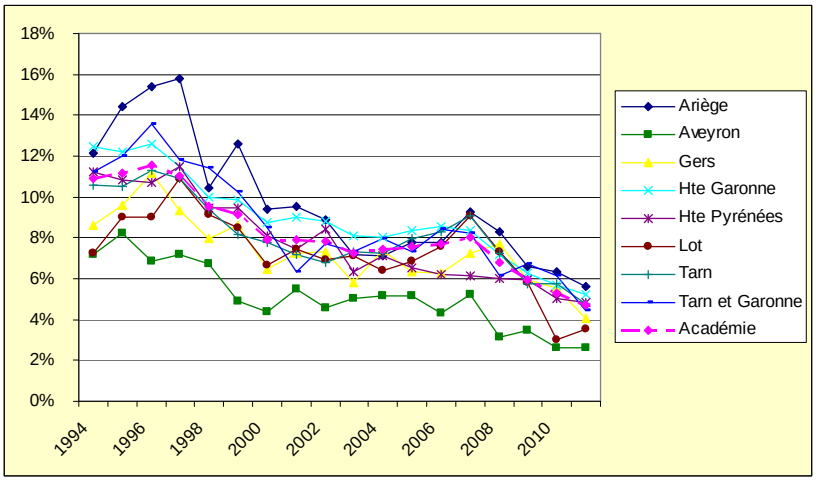


Source : académies

Toutefois, en 2010-2011, des écarts persistent entre départements d'une même académie. Ainsi, dans l'académie de Toulouse, trois points séparent le taux le plus élevé de redoublement à la fin de la 3ème (5,6 % en Ariège) du plus faible (2,6 % en Aveyron). Dans l'académie de Lille, dont les deux départements présentent des profils assez similaires, l'écart est de 2 points (4 % dans le Nord et 2 % dans le Pas-de-Calais).

[95] Les statistiques présentées sont d'origine académique et portent sur les élèves de 3ème hors 3ème technologique, 3ème d'insertion et SEGPA.

Tableau n°16 : Evolution du taux de redoublement en fin de 3ème dans l'académie de Toulouse



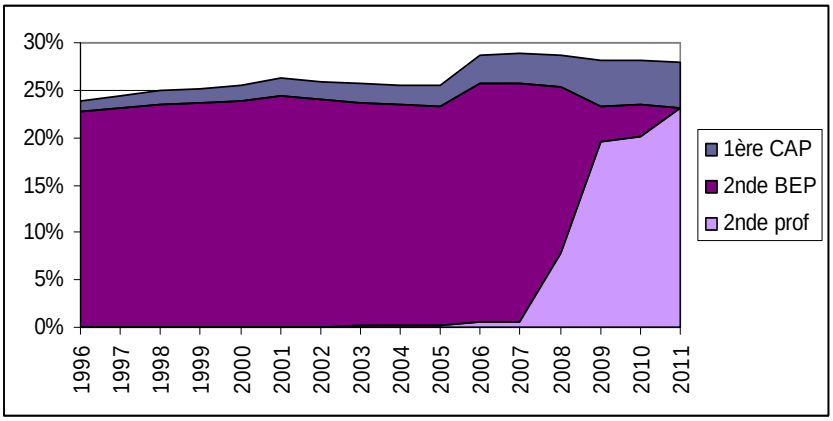
Source : académie

III - La stabilité relative de l'orientation vers la voie professionnelle

Au niveau national, un peu moins d'un quart des élèves (entre 22 % et 25 % selon les années) sortant de 3ème [96] étaient orientés de 1996 à 2006 vers la voie professionnelle. A partir de 2006, cette proportion a augmenté (environ 29 %) à la suite de la disparition des 3èmes technologiques dont une forte majorité d'élèves s'orientait vers la filière professionnelle et à cause de la progression du baccalauréat professionnel en 3 ans (4 200 élèves à la rentrée 2007)[97]. Depuis 2009, ce pourcentage oscille autour de 28 %. Le même mouvement s'est opéré dans les trois académies étudiées.

[96] Les statistiques présentées sont d'origine académique et portent sur les élèves de 3ème hors 3ème technologique, d'insertion et SEGPA.
[97] Source : Education & formations n°77 (novembre 2008). DEPP.

Tableau n°17 : Evolution de l'orientation des élèves de 3ème vers la voie professionnelle (niveau national)



Source : académies[98]

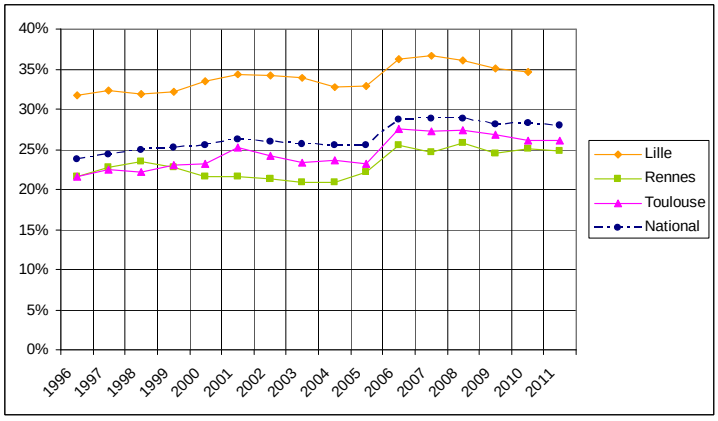
Depuis 1996 et jusqu'en 2005, entre 21 et 23 % des élèves de 3ème générale de l'académie de Rennes et entre 22 et 25 % de ceux de l'académie de Toulouse étaient orientés vers la voie professionnelle. L'année 2006 a marqué une progression, suivie d'une stabilité pour l'académie de Rennes (autour de 25 %), alors que l'académie de Toulouse a enregistré un pic (27,5 %) suivi d'une légère baisse (26,1 % en 2011). Ces deux académies continuent à orienter proportionnellement moins d'élèves en voie professionnelle que la moyenne nationale.

A l'inverse, l'académie de Lille oriente traditionnellement un pourcentage élevé des jeunes vers la voie professionnelle. Jusqu'en 2005, cette orientation représentait 32% à 35 %. Elle a atteint 36,2 % en 2006 puis 36,6 % en 2007, avant de redescendre légèrement depuis lors (34,7 % en 2010).

Au total, entre 1996 et 2011, la voie professionnelle a progressé de 4 points au niveau national, de 3,1 points dans l'académie de Rennes, et de 4,5 points dans l'académie de Toulouse. Elle a progressé également de 3 points entre 1996 et 2010 dans l'académie de Lille, où elle était déjà fortement présente.

[98] Les statistiques présentées sont d'origine académique et leur champ est restreint aux élèves de 3ème hors 3ème technologique, d'insertion et SEGPA

Tableau n°18 : Evolution de l'orientation vers la voie professionnelle



Source : académies

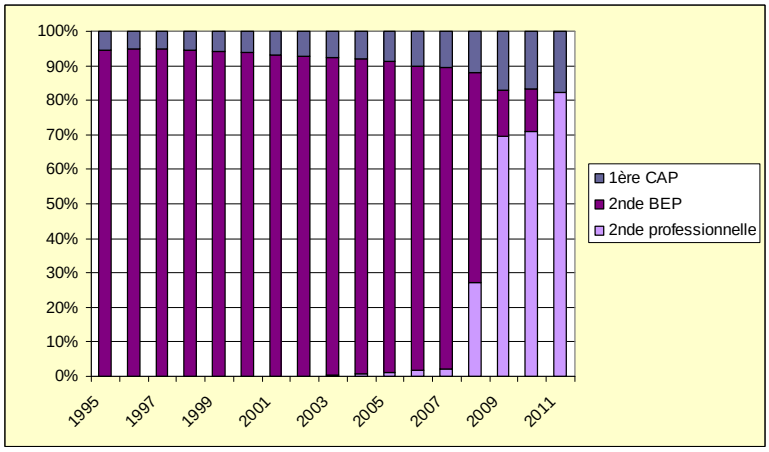
Au sein de la voie professionnelle, l'orientation vers la première année de CAP progresse également.

Avant la réforme de la voie professionnelle, les élèves s'orientaient en fin de 3ème (hors dispositifs spécifiques) vers un BEP, et plus marginalement vers un CAP. En 1995, le CAP était choisi par environ 5 % des élèves orientés en voie professionnelle. Dix ans plus tard, le CAP était choisi par 9 % de ces élèves. Cette montée en puissance s'est accélérée avec l'entrée en vigueur de la réforme de la voie professionnelle pour atteindre près de 18 % des élèves en 2011.

Dans le même temps, alors qu'au début de la période observée, la seconde BEP était choisie par 95 % des élèves optant pour la voie professionnelle, l'orientation vers la seconde professionnelle n'est plus choisie en 2011 que par 82 % des élèves.

En effet, le transfert vers la seconde professionnelle des élèves qui s'orientaient antérieurement vers un BEP n'a été que partiel. Une partie de ces élèves a préféré se tourner vers une formation sanctionnée par un diplôme de niveau V pour accéder directement à un métier, plutôt que vers une formation débouchant sur le baccalauréat professionnel, diplôme de niveau IV qui permet la poursuite d'études supérieures. Cette évolution soulève un problème de cohérence avec les grandes orientations assignées sur le plan national au système éducatif, qui privilégient explicitement les sorties à un niveau IV.

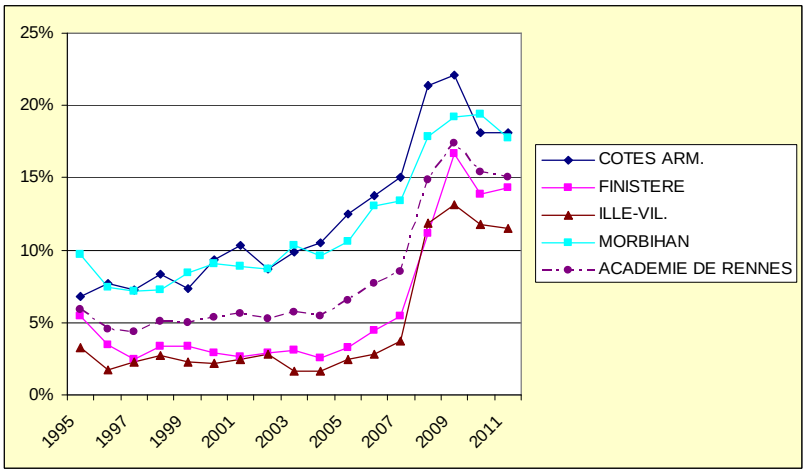
Tableau n°19 : Evolution de la répartition de l'orientation à l'intérieur de la voie professionnelle au niveau national



Source : académie

Par ailleurs, dans la même académie, des écarts peuvent exister entre les départements : par exemple dans l'académie de Rennes, sur 100 élèves s'orientant vers la voie professionnelle, 18 choisissent une première année préparant au CAP dans le Morbihan et les Côtes d'Armor, mais seulement 12 en Ille-et-Vilaine.

Tableau n°20 : Orientation vers un CAP des élèves de la voie professionnelle (en %)



Source : académie

IV - Les sorties du système scolaire

L'apprentissage n'est pas la seule voie de sortie du système scolaire, mais c'est la seule qui fasse l'objet d'un recensement.

A - L'apprentissage

Près de 13 000 jeunes de 15 ans et 55 000 jeunes de 16 ans (soit respectivement 1,7 % et 7,2 % de ces classes d'âge) suivent une formation en apprentissage[99]. L'apprentissage peut être précédé d'une classe préparatoire à l'apprentissage (CPA), d'une classe d'initiation préprofessionnelle par alternance (CLIPA) ou par un dispositif d'initiation aux métiers de l'alternance (DIMA), l'ensemble de ces dispositifs ayant accueilli en 2010 environ 2 000 élèves sur le territoire national.

Pour l'année scolaire 2009-2010, la France - métropole + DOM - comptait près de 210 000 apprentis de niveau V et 112 000 apprentis de niveau IV[100] (dont respectivement 96 700 et 55 500 en première année, directement accessible depuis une 3ème). L'apprentissage est lié à l'environnement économique local : son poids sur l'ensemble du second cycle professionnel varie d'une académie à l'autre, et cette « *diversité (…) traduit un engagement régional différent en matière de développement de l'apprentissage* » (source : RERS 2011).

[99] Source : RERS 2011.
[100] Niveau V : préparation d'un diplôme de second cycle court professionnel, type CAP ou BEP ; Niveau IV : préparation d'un diplôme type brevet professionnel ou baccalauréat professionnel.

Tableau n°21 : Poids de l'apprentissage dans le second cycle professionnel en 2009-2010

Académie	Effectifs du second cycle professionnel				Poids de l'apprentissage (%) (1)	
	Statut scolaire		Statut apprenti			
	Niveau V (2)	Niveau IV (3)	Niveau V	Niveau IV	Niveau V	Niveau IV
Rennes	15 446	24 793	10 184	5 074	39,7	17,0
Toulouse	13 659	18 622	9 545	4 136	41,1	18,2
Lille	26 843	36 996	9 650	5 746	26,4	13,4
France métropol.	**307 257**	**439 353**	**205 188**	**110 267**	**40,0**	**20,1**
France métropol.+ DOM	**325 055**	**462 438**	**209 767**	**111 900**	**39,2**	**19,5**

(1) Apprentis / ensemble du second cycle professionnel (%)

(2) Niveau 5 statut scolaire : CAP, BEP, mention complémentaire

(3) Niveau 4 statut scolaire : Bac pro, BMA (brevet des métiers d'art)

Source : MEN-MESR-DEPP / Système d'Information sur la Formation des Apprentis (SIFA)

Les apprentis de première année[101] de niveau V sont essentiellement originaires de 3ème (42 %), d'une seconde professionnelle (12 %), de 4ème et d'enseignements spécifiques (6 %), enfin de seconde générale et technologique.

La moitié (47 %) des apprentis de 1ère année de niveau IV provient d'une formation de niveau V, déjà sous statut d'apprentissage. Une minorité est originaire de 3ème (7 %).

B - Les autres sorties

Les sorties vers d'autres formations que celles relevant des établissements de l'éducation nationale ne sont pas répertoriées.

Le ministère de l'éducation nationale a évalué la trajectoire scolaire et le diplôme le plus élevé obtenu dans l'enseignement secondaire d'un panel de la population scolarisée en classe de sixième en

[101] 2009/2010, France métropolitaine + DOM.

septembre 1995 et en France métropolitaine[102]. Les principaux enseignements de cette enquête sont les suivants :

- 3,6 % des élèves n'ont pas atteint la classe de 3ème (0,7 % des enfants de cadres supérieurs, 5,6 % des enfants d'ouvriers non qualifiés et 12,7 % des enfants d'inactifs) ;

- 2,9 % des élèves sont sortis en fin de 3ème (0,8 % des enfants de cadres supérieurs, 5,3 % des enfants d'ouvriers non qualifiés et 11,9 % des enfants d'inactifs) ;

- le risque de terminer ses études secondaires sans diplôme ou avec seulement le brevet croît au fur et à mesure que l'on descend dans l'échelle sociale ;

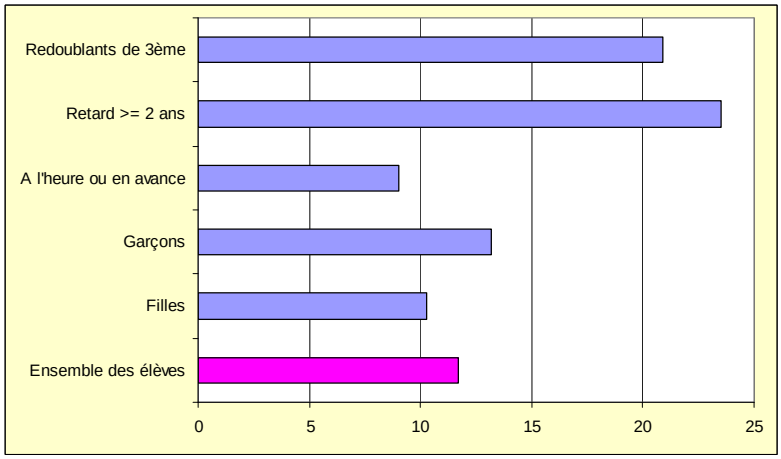
- les disparités sociales se creusent à la fin de la 3ème puisque seul un quart des enfants d'ouvriers non qualifiés ou d'inactifs accomplissent tout le second cycle dans l'enseignement général ou technologique.

L'académie de Toulouse a également réalisé une étude[103] sur les sorties[104] de sa « base élèves académique » à la rentrée 2011. Si le taux académique de sorties s'élève à près de 11,7 %, il s'explique pour 6,4 % par des départs vers l'enseignement agricole et pour 2,4 % par des départs vers des établissements de l'éducation nationale d'une autre académie. Le solde (2,9 %) se répartit entre des formations en centre d'apprentissage (3 % de demandes recensées dans la procédure AFFELNET) et des sorties du système de formation initiale. Les deux autres académies concernées par l'enquête n'ont pas mené d'étude comparable : les chiffres ne sont donc pas disponibles pour Lille et Rennes.

Le taux de sortie varie en fonction du profil des élèves : 23,5 % des élèves qui ont 2 ans de retard ou plus en 3ème et 21 % des redoublants de 3ème sortent de la base élèves de l'académie de Toulouse.

[102] Source : RERS 2011.
[103] Rectorat de l'académie de Toulouse – D2P – Brevet 2011 Résultats et analyses, performances réelles et attendues, niveau d'entrée dans les lycées et LP.
[104] « Le terme « sortie » signifie que l'élève est sorti de la « Base élèves académique des établissements publics et privés sous contrat de l'éducation nationale » et non nécessairement du système scolaire. Il peut être affecté dans une autre académie, dans un établissement agricole (lycée général et technologique ou lycée professionnel), se trouver en apprentissage ou avoir arrêté ses études.

Tableau n°22 : Taux de sorties des élèves de 3ème selon leurs principales caractéristiques



Source : académie de Toulouse

V - L'offre de formation professionnelle

Deux notions doivent être distinguées : la capacité d'accueil, c'est-à-dire le nombre d'élèves susceptibles d'être accueillis dans les établissements en tenant compte des normes de sécurité, et le taux d'occupation - ou de remplissage -, qui fait référence au nombre d'élèves effectivement affectés, puis accueillis dans ces mêmes établissements.

Ne sont pris en compte ci-après que les établissements publics du ministère de l'éducation nationale, seuls lycées pour lesquels des données ont été fournies[105].

A - Les capacités d'accueil des formations professionnelles

Dans l'académie de Lille, les capacités d'accueil en première année de la voie professionnelle (baccalauréat professionnel, BEP et CAP) étaient de l'ordre de 19 250 places en 2010. Elles ont diminué de 11% entre 2004 et 2010. Toutefois, la capacité d'accueil en première année de CAP a progressé de 12%, alors que la capacité d'accueil en

[105] Hors établissements scolaires relevant d'autres ministères que l'éducation nationale, notamment du ministère chargé de l'agriculture.

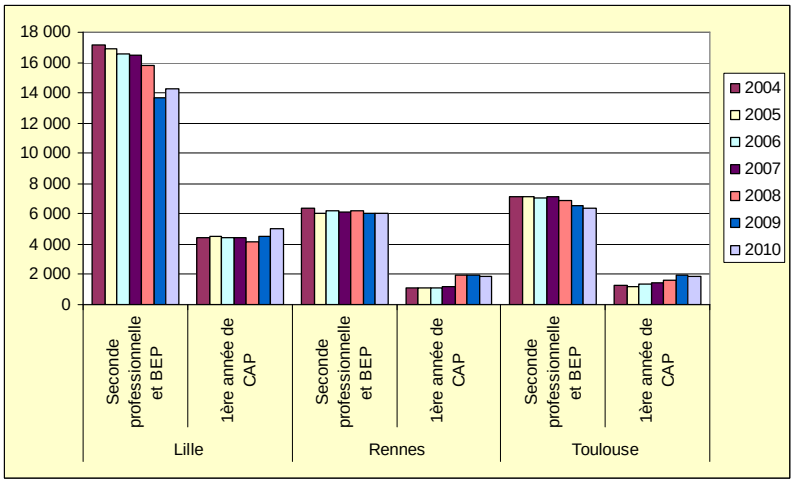
seconde professionnelle ou BEP a diminué de 17%. La part des places en première année de CAP représente au total 26% des places en première année de voie professionnelle (contre 21% en 2004).

L'académie de Rennes présente une capacité d'accueil post-3ème dans la voie professionnelle de 7 900 places, en progression de 6 % entre 2004 et 2010 : la seconde (professionnelle ou BEP) a perdu 5 % de ses capacités d'accueil, alors que la première année de CAP a vu ses capacités augmenter de 70 %, notamment depuis 2008[106]. La répartition des capacités d'accueil se modifie donc, là aussi, au bénéfice du CAP, qui représente 24 % de la capacité d'accueil en première année de la voie professionnelle (contre 15 % en 2004).

Avec 8 300 places en 2010, l'académie de Toulouse a vu sa capacité d'accueil post-troisième en première année de voie professionnelle se réduire légèrement depuis 2004 (-1 %). Au sein même de la voie professionnelle, alors que la seconde (professionnelle et BEP) perdait 10 % de ses capacités d'accueil, la première année de CAP a vu ses capacités augmenter (+48 %), notamment depuis 2008 (1 320 places en moyenne jusqu'en 2008, 1 810 depuis). La première année de CAP représente désormais 23 % des capacités d'accueil de la voie professionnelle (contre 15 % en 2004).

[106] La première année de CAP passe d'une moyenne d'environ 1 120 places entre 2004 à 2007 à une moyenne de 1 900 places depuis 2008 (la capacité d'accueil de la seconde menant au baccalauréat professionnel en 3 ans passe de 200 places en 2004 et 5 500 places en 2010 et la capacité d'accueil de la seconde BEP passe de 6 100 en 2004 à 500 en 2010).

Tableau n°23 : Evolution des capacités d'accueil post-3ème de la voie professionnelle des académies de Lille, Rennes et Toulouse



Sources : académies

B - Le taux d'occupation des formations professionnelles

La voie générale et technologique connaît très peu de défections entre le nombre d'élèves affectés en juin de l'année N et celui des élèves présents en septembre et à la fin de l'année scolaire N+1[107] (1 à 2 % par an).

La situation n'est pas aussi favorable en seconde professionnelle et en première année de CAP, comme l'indiquent les graphiques présentés en annexes 14 et 15.

Certes, la réforme du baccalauréat professionnel a entraîné, simultanément à la forte augmentation des places offertes[108], un meilleur taux de remplissage des secondes, notamment dans les académies de Lille et de Toulouse où il dépasse 90 % depuis 2008. Au total, dans l'académie de Toulouse, le taux d'occupation reste globalement stable. On observe toutefois que, dans l'académie de Lille[109], les établissements publics font

[107] Source : académie de Lille

[108] Entre 2008 et 2010, dans les académies de Lille, Rennes et Toulouse, les capacités d'accueil de la seconde professionnelle sont passées respectivement de 3 100 places à 12 600, de 3 400 places à 5 500 et de 2 000 places à 5 400.

[109] Elle suit les indicateurs d'occupation en juin de l'année scolaire N-1, en septembre et en fin d'année scolaire N.

face depuis 2009 à une déperdition d'élèves (de -1 à -4 % en septembre et -4 à -7 % en fin d'année scolaire par rapport à l'inscription en juin de l'année précédente). De même, si l'académie de Rennes améliore son taux d'occupation (environ 81 % en juin), en dépit d'une hausse modérée des capacités d'accueil[110], elle perd 5 à 6 points à la rentrée effective des élèves en septembre[111].

En définitive, c'est au cours de la première année de CAP que les académies étudiées constatent le plus fort taux de déperdition des élèves.

Depuis 2009 les académies de Lille et de Toulouse affichent en juin des taux d'inscription, par rapport aux places disponibles, proches ou supérieurs à 95 %. Elles perdent quelques élèves à la rentrée ou à la mi-octobre[112], mais la première année de CAP a un taux de perte très supérieur, entre 6 et 10 % de ses élèves en septembre. Pour sa part, l'académie de Rennes affiche un pourcentage de remplissage de ses formations en première année de CAP inférieur aux deux autres académies (environ 89 %) et un taux très élevé de déperdition d'élèves entre juin et septembre (11 %).

C - Des capacités d'accueil excédentaires en voie professionnelle

L'ensemble de ces évolutions soulève la question de la capacité d'accueil en voie professionnelle.

a) Ainsi, dans l'académie de Rennes, la surcapacité de la filière professionnelle est avérée : elle pourrait accueillir 65 % des élèves de 3ème, alors que seulement 32 % d'entre eux s'y dirigent[113]. En 2010, on comptait 31,7 % de places vacantes en CAP privé, 21,6 % en CAP public, 22,7 % en bac Pro privé, 23,0 % en bac Pro public, 9,8 % en BTS privé et 13,8 % en BTS public pour l'ensemble de l'académie, sur un total de 28 900 élèves scolarisés dans ces filières[114]. Pourtant, en 2011, il n'a été proposé la suppression, dans l'enseignement privé, que de quatre sections de CAP, de sept mentions complémentaires et d'une section de baccalauréat professionnel, et, dans l'enseignement public, de sept

[110] Les capacités d'accueil de l'académie de Rennes ont été multipliées par 1,6 alors que les académies de Lille et de Toulouse les multipliaient respectivement par 4,3 et 4,5.
[111] Le SAIO ne réalise pas d'enquête sur les présents au cours de l'année scolaire.
[112] De 1 à 6 places pour l'académie de Lille et 5/6 places pour l'académie de Toulouse.
[113] Chiffres tirés des documents remis au GTA du 27 janvier 2011.
[114] Par ailleurs l'enseignement agricole scolarise dans la voie professionnelle 10300 élèves et l'académie compte 14200 apprentis.

sections de CAP, de trois mentions complémentaires et de deux sections de baccalauréat, soit un total de 204 places en CAP et 66 en baccalauréat supprimées sur une offre globale de 13 393 places post 3ème [115]. Au total, la capacité d'accueil en voie professionnelle n'a été ajustée qu'à hauteur de 2,5 %, en tenant compte des réorganisations de filières et des modifications liées au baccalauréat professionnel, et avec très peu de suppressions nettes de places.

b) Dans l'académie de Lille, malgré les efforts importants des services académiques lors de la mise en place du baccalauréat professionnel en trois ans, la situation est également peu favorable : l'offre de formation reste surcalibrée dans un contexte de diminution constante des effectifs entre 2000 et 2010. Cette baisse a certes été stoppée : depuis deux ans, l'académie a accueilli 3 400 élèves de plus dans l'enseignement public, alors qu'entre 2000 et 2007 elle en perdait entre 6 500 et 8 000 chaque année. Malgré cette évolution récente, la structure de l'offre reste surdimensionnée.

En outre, si la voie professionnelle scolarise 48 % des jeunes sortis de troisième, leur orientation les dirige vers des domaines qui ne sont pas nécessairement toujours porteurs (en comptabilité-gestion par exemple) ou de manière disproportionnée par rapport au poids du secteur dans l'économie : ainsi, les métiers du secteur « nettoyage-propreté » représentent un peu plus du quart des places disponibles en voie professionnelle. En revanche, les formations industrielles sont fuies par les élèves - notamment en mécanique et travail des métaux - alors qu'il existe des débouchés, même dans cette région marquée depuis de nombreuses années par la désindustrialisation. On comptait ainsi, à la rentrée 2011, 1 300 places vacantes en première année de CAP et en seconde professionnelle.

c) L'académie de Toulouse se caractérise également par des surcapacités dans la voie professionnelle : même si des efforts de rationalisation ont permis d'améliorer le taux de remplissage au moment des inscriptions en seconde (de 84,8 % en 2004-2005 à 91,7 % en 2010-2011), celui-ci s'est dégradé pour les premières années de CAP (de 99,4 % à 94,6 % sur la même période). On relève une surcapacité réelle « chronique » d'environ 9 % dans la voie professionnelle par rapport aux élèves qui restent effectivement dans le système scolaire.

Ce taux moyen recouvre des disparités. Par exemple, dans le département des Hautes-Pyrénées, le taux de remplissage de la voie professionnelle en octobre était de 88,3 % à la rentrée 2010 pour l'éducation nationale et de 87,8 % pour l'enseignement agricole.

[115] Source : CTPA du 18 janvier 2011.

Certaines spécialités sont beaucoup plus demandées que d'autres, ce que mesure le « taux de pression » (nombre de demandes sur premier vœu par rapport au nombre de places disponibles). Ainsi les CAP coiffure, cuisine ou charpentier bois sont très demandés, donc de fait très sélectifs, alors que d'autres ne le sont pas (restaurant, employé de commerce multi-spécialités ou couvreur). Les baccalauréats professionnels les plus souhaités relèvent des secteurs commerce, cuisine, esthétique et boulangerie-pâtisserie et les moins recherchés sont ceux des secteurs comptabilité, vente, secrétariat et maintenance des équipements industriels.

Il faut noter que des « surcapacités » peuvent exister tout autant dans la voie générale, bien qu'elles soient beaucoup plus difficiles à quantifier pour les académies[116] : ainsi, par exemple, le nombre de lycées généraux est sans doute plus élevé que ce que la recherche d'une efficience optimale devrait entraîner dans certaines zones fortement urbanisées (dans l'agglomération lilloise par exemple).

——— *CONCLUSION ET RECOMMANDATION* ———

Dans les trois académies analysées, les évolutions constatées en matière d'orientation sont lentes. Il est notamment plus aisé d'agir sur les redoublements que de modifier les décisions d'orientation en fin de troisième : celles-ci dépendent d'éléments qui structurent le système éducatif, comme la carte des formations disponibles, l'image des différentes voies scolaires, et les ambitions des élèves et de leur famille.

Les trois académies ont cependant un point commun particulièrement préoccupant dans une période de forte tension sur les finances publiques : elles présentent des surcapacités dans la voie professionnelle, qui correspondent en partie à l'inadaptation de l'offre tant aux demandes des élèves qu'aux objectifs d'élévation du niveau de qualification de la population et aux possibilités d'insertion professionnelle. Ainsi, le taux de remplissage des formations en seconde professionnelle en juin 2010 était de 94 % dans l'académie de Lille, de 91 % dans l'académie de Toulouse mais seulement de 81 % dans celle de Rennes.

[116] La notion de capacité d'accueil en seconde générale et technologique n'est pas utilisée dans les académies étudiées, dans la mesure où les élèves qui la demandent sont toujours inscrits dans cette voie, même si ce n'est pas nécessairement dans l'établissement ou pour suivre les formations contingentées qu'ils ont demandées.

Une action résolue visant à accélérer les mutations nécessaires de la carte des formations apparaît désormais indispensable. Elle relève autant du niveau national que de la responsabilité des académies.

En conséquence la Cour formule la recommandation suivante :

5. déterminer des référentiels ministériels de réduction des surcapacités constatées dans la voie professionnelle, pour que les recteurs puissent engager un dialogue avec les régions en vue de l'adaptation nécessaire de l'offre de formation, ce qui permettra de dégager des moyens supplémentaires pour mieux accompagner les élèves dans leur parcours scolaire.

Troisième partie

Les conditions d'une orientation réussie

Les deux premières parties du présent rapport montrent les divergences marquées entre les destins scolaires des élèves selon leur orientation à la sortie de 3ème : cette orientation est non seulement très variable d'une académie à l'autre, mais également au sein-même de chaque académie, pour des raisons multiples, certaines extérieures et d'autres directement liées aux caractéristiques du système scolaire.

Le constat de ces importantes divergences des destins scolaires entre les élèves de 3ème rend nécessaire :

- de les confronter aux objectifs de niveaux de qualification fixés par l'Etat pour la formation de la jeunesse ;
- d'analyser les obstacles qui s'opposent, chez les élèves, à l'affirmation d'ambitions et de choix cohérents avec ces objectifs et, dans les établissements scolaires, au suivi des parcours souhaités ;
- enfin, d'examiner les modifications de l'organisation du système éducatif qui apparaissent nécessaires pour atteindre ces objectifs.

La Cour a recueilli sur ces trois points les observations des différents interlocuteurs rencontrés lors de l'enquête.

Chapitre I

Les objectifs nationaux

L'action de l'Etat en matière scolaire peut être appréciée au regard d'un certain nombre d'objectifs quantitatifs explicités dans les textes nationaux et académiques.

I - Les trois objectifs de 100 %, 80 % et 50 %

Dans le cadre de la stratégie dite de Lisbonne, les Etats membres de l'Union européenne se sont engagés au cours de l'année 2000 sur la voie d'une économie et d'une société fondées sur la connaissance et l'innovation. A ce titre, la France a fixé à son système éducatif des objectifs qui devraient logiquement influer sur l'orientation scolaire et professionnelle des élèves.

Bien qu'en raison d'une décision du Conseil constitutionnel[117], le rapport annexé au projet de loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, ne fasse plus partie en définitive de la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005, il en reste la référence pour sa mise en application par voie réglementaire. Or ce rapport indique précisément que : « *La Nation fixe au système éducatif l'objectif de garantir que 100 % des élèves aient acquis au terme de leur formation scolaire un diplôme ou une qualification reconnue, et d'assurer que 80 % d'une classe d'âge accèdent au niveau du baccalauréat. Elle se fixe en outre comme objectif de conduire 50 % de l'ensemble d'une classe d'âge à un diplôme de*

[117] Entraînée par l'omission d'une formalité substantielle, constituée par l'avis du Conseil économique et social. Celui-ci s'appelle désormais Conseil économique, social et environnemental.

l'enseignement supérieur. Toutes les composantes, publiques et privées sous contrat, du système éducatif, relevant de l'éducation nationale, de l'enseignement agricole ou d'autres statuts concourent à la réalisation de ces objectifs ».

Le système scolaire reste éloigné de ces objectifs fondamentaux, puisque :

- sur les quelque 700 000 jeunes qui parviennent à 16 ans au terme de l'enseignement obligatoire, environ 122 000 sortent du système scolaire sans diplôme ou avec le seul brevet, soit environ 17 % d'une classe d'âge[118], sans qu'une réduction très importante de cette proportion ait été constatée ces dernières années ;
- malgré l'amélioration constante du taux de réussite au baccalauréat (85,7 % en 2011), seulement 65,1% d'une génération ont obtenu ce diplôme en 2010[119] et 71,6 % en 2011[120] ;
- l'objectif de 50 % d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur entendu comme une formation supérieure d'une durée de trois ans au moins, au sens du dispositif LMD (licence, master, doctorat)[121] - donc en dehors des formations supérieures courtes de deux ans - restera hors de portée aussi longtemps que 36,3% seulement des jeunes obtiendront leur baccalauréat dans la voie générale[122] . En effet, seuls les baccalauréats généraux ont la vocation affichée de permettre d'y accéder dans des conditions normales. La proportion de diplômés d'études supérieures est de 42 %, si

[118] RERS 2011 (années 2007-2009)
[119] RERS 2011.
[120] Note d'information 12-03 : « *L'augmentation de la proportion de bacheliers dans une génération, qui passe de 65,1% en 2010 à 71,6% en 2011 est principalement imputable à l'afflux conjoncturel de candidats et de lauréats dans la voie professionnelle. La session 2011 du baccalauréat s'inscrit dans un contexte de généralisation de la réforme de la voie professionnelle : arrivent au niveau de la terminale professionnelle les premiers élèves ayant préparé le baccalauréat professionnel en trois ans avec encore un fort contingent d'élèves étant passés par le cursus BEP, suivi d'un baccalauréat en deux ans. Ainsi, même si le taux de réussite au baccalauréat professionnel est moins élevé en 2011 qu'en 2010, la part de bacheliers professionnels dans une génération augmente de 4,8 points et atteint 19,1 % en 2011. Cette voie rassemble plus du quart des bacheliers, contre un peu plus d'un cinquième en 2010* ».
[121] Le dispositif LMD résulte de l'harmonisation des cursus d'enseignement supérieur européens
[122] Note d'information 12-03.

l'on tient compte des diplômes en deux ans, mais de 30 % seulement si la formation est au moins de trois ans[123].

- même si l'on tient compte des 16,2 % d'élèves qui ont obtenu en 2011 un baccalauréat technologique, les destinant en principe le plus souvent à des formations supérieures en deux ans, l'ensemble des bacheliers généraux et technologiques ne dépasse pas 52 % d'une classe d'âge[124]. Or, les taux d'échec constatés dans l'enseignement supérieur sont tels, tout particulièrement en première année, que l'objectif de conduire 50 % de l'ensemble d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur - y compris sur deux ans - est inatteignable sans apporter des modifications majeures aux orientations des élèves. Dans la mesure où le système éducatif fixe actuellement comme débouché principal aux bacheliers professionnels leur insertion immédiate dans la vie active, leur proportion, qui dépasse désormais 19,1 % d'une classe d'âge, apparaît trop élevée pour permettre d'atteindre l'objectif de 50 % précité.

Ces différents constats soulignent l'importance primordiale de l'orientation des élèves à la fin de 3ème, plus qu'à tous les autres paliers d'orientation, puisqu'elle est à l'origine de la constitution des viviers des différentes voies du baccalauréat.

Cette orientation est certes en partie conditionnée par les capacités et les ambitions des élèves, mais également par la conformité à leurs demandes des offres de formation qui leur sont proposées. Ainsi, on constate - sur la base des chiffres de sortie de toutes les catégories de 3ème en juin 2010 (et non pas des seules 3èmes hors dispositifs spécifiques) -, qu'après leur orientation, les élèves sont allés :

- en moyenne nationale, à 64,4 % en seconde générale et technologique, à 30,3 % en voie professionnelle (seconde Pro et CAP), et à 5,3 % vers le redoublement ;
- en Bretagne, à 69,2 % en seconde générale et technologique, à 26,5 % en voie Pro, à 4,3 % vers le redoublement ;
- en Midi-Pyrénées, à 67 % en seconde générale et technologique, à 27,8 % en voie Pro, à 5,2 % vers le redoublement ;

[123] RERS 2011
[124] Note d'information 12-03

– en Nord-Pas-de-Calais, à 57,6 % en seconde générale et technologique, à 38,3 % en voie professionnelle, à 4,1 % vers le redoublement.

Ainsi, d'une académie à l'autre, on observe sur le seul échantillon de trois académies analysé par la présente enquête des écarts considérables - de près de 12 points - pour l'orientation vers la seconde générale et technologique ou vers la voie professionnelle. Les politiques académiques jouent donc un rôle décisif dans la traduction des objectifs nationaux.

II - Les orientations du ministère et des académies

A - Les orientations des PAP 141 et 214

Le projet annuel de performances (PAP) du programme 141 - *enseignement scolaire public du second degré* - comprend pour l'année 2012 une action n°8 qui évoque la politique de l'orientation dans les termes suivants :

"*L'orientation est une des grandes priorités de l'action éducative. Elle s'inscrit étroitement dans les objectifs de politique publique d'élévation des niveaux de qualification pour tous fixés par la loi, à travers deux évolutions majeures, dont elle précise les modalités* :

– *intégration croissante dans les activités scolaires pour favoriser la capacité à s'orienter tout au long de la vie ;*

– *renforcement de l'accompagnement individualisé ... (par) des entretiens personnalisés d'orientation ... mis en place et assurés par les professeurs principaux, en coopération avec les conseillers d'orientation- psychologues, pour tous les élèves et à plusieurs niveaux... (et) en classe de 3ème pour préparer les choix de fin d'année* ».

Cette action du programme 141 insiste sur l'importance du rôle qui revient aux recteurs "*pour mettre en œuvre les priorités nationales et académiques*" à partir des moyens de pilotage du programme 214 - *soutien de la politique de l'éducation nationale* -, grâce à « *la modernisation des procédures d'affectation* [qu'apporte] ... *le déploiement d'applications nationales -AFFELNET pour le second degré et Admission-post-bac comme dossier unique pour l'enseignement supérieur - (et) ... la mise en place sous leur responsabilité d'une commission de coordination académique des formations post-baccalauréat* ».

Cette rédaction confirme l'importance du rôle des autorités académiques dans la mise en œuvre de la politique de l'orientation. On note, en revanche, qu'aucun objectif quantitatif n'est assigné au niveau national pour les différentes voies d'orientation : il n'est pas possible, en l'état, de déterminer combien d'élèves devraient, selon les grandes orientations fixées par le ministère, s'engager dans la voie générale et technologique ou la voie professionnelle. Une telle indication - fût-elle limitée au simple sens de l'évolution souhaitée - serait pourtant souhaitable pour montrer la cohérence des politiques scolaires avec les grandes orientations assignées au système éducatif.

B - Les instructions du DGESCO, des recteurs et des directeurs académiques

L'examen des circulaires annuelles de rentrée du directeur général de l'enseignement scolaire (DGESCO) et des circulaires d'application des recteurs illustre les contraintes structurelles du système éducatif.

1 - La circulaire de rentrée 2012

La circulaire applicable à la rentrée 2012, publiée le 27 mars 2012, traite, à travers neuf thèmes, ce qu'elle considère comme « *les deux mots clés du progrès du système éducatif : personnaliser et responsabiliser* ». Le thème n° 6 - "*accompagner l'orientation et aider à l'insertion professionnelle*"- est directement lié à l'orientation en fin de 3ème, qui est abordée sous un angle général. La circulaire rappelle en effet que "*l'orientation occupe désormais une place significative au sein des enseignements du second degré à travers le parcours de découverte des métiers et des formations -PDMF- au collège et au lycée*". Elle souligne l'importance du « *webclasseur* » orientation de l'ONISEP qui est un « *support privilégié du PDMF puisqu'il permet l'accompagnement de l'élève par les différents membres de l'équipe éducative et associe les parents dans la démarche* », de même que l'intérêt pour les centres d'information et d'orientation (CIO) de s'inscrire dans la démarche partenariale de sollicitation du label national "*Orientation pour tous - pôle information et orientation sur les formations et les métiers*", relevant du délégué à l'information et à l'orientation (DIO)[125].

[125] Le délégué à l'information et à l'orientation auprès du Premier ministre est chargé de mettre en place avec les régions et les partenaires sociaux le service public de l'orientation tout au long de la vie. Ce service doit permettre à toute personne, qu'elle soit sous statut scolaire, apprenti ou étudiant, en activité ou en recherche d'emploi, d'accéder à une information complète sur les emplois, les métiers et les formations

Par ailleurs, la circulaire se concentre sur le cas des décrocheurs scolaires recensés par le « système interministériel d'échange d'informations » (SIEI), pour lequel l'éducation nationale intervient « *en soutien aux préfets de départements, responsables de la mise en œuvre opérationnelle du dispositif* ». La circulaire précise que la réduction de leur nombre « *est plus que jamais une priorité nationale* ». Elle indique que « *la lutte contre le décrochage scolaire repose sur la mise en œuvre opérationnelle des plates-formes de suivi et d'appui aux décrocheurs qui ont pour objectif de trouver une solution à chaque jeune ayant décroché »*[126].

En définitive, ce sont les cinq premiers thèmes de la circulaire - « *construire l'Ecole du soc*le », « *consolider la réforme des lycées* », « *mettre la personnalisation au service de l'égalité des chances* », « *renforcer l'enseignement des langues* », « *aménager des parcours spécifique »*" -, qui sont susceptibles d'avoir le plus d'importance pour l'orientation des élèves à la sortie de 3ème. Les actions correspondantes concernent en effet un grand nombre de domaines essentiels pour l'orientation, tels que :

- les besoins de remédiation concernant les fondamentaux à maîtriser le plus tôt possible, dès la grande section de maternelle et le primaire ;

---

ainsi qu'à un conseil personnalisé afin de pouvoir choisir en connaissance de cause un métier, une formation ou une certification adapté à ses aspirations, à ses aptitudes et aux perspectives professionnelles liées aux besoins prévisibles de la société, de l'économie et de l'aménagement du territoire.

[126] « *Recteurs et directeurs académiques des services de l'éducation nationale - DASEN- facilitent la mobilisation des établissements et des acteurs relevant de leur autorité, en soutien des responsables départementaux et locaux des plates-formes, notamment pour garantir la qualité des informations transmises au SIEI et encourager la mutualisation des expériences de terrain réussies et innovantes, tant dans le champ de la prévention que du raccrochage. L'ensemble des dispositifs permettant l'accompagnement de ces jeunes vers le diplôme devront être utilisés sous le label Réseau Nouvelle chance (RNC)... La mission générale d'insertion -MGI- sera au cœur du RNC par des actions préventives et des actions de raccrochage élaborées avec les établissements et les partenaires de l'insertion rassemblés dans les plates-formes de suivi et d'appui aux décrocheurs* ». L'annexe apporte certaines précisions : le SIEI doit mener trois campagnes en 2012 : début mars, juin et fin octobre, pour lesquelles la circulaire demande aux services statistiques et aux services d'orientation académiques de *"s'assurer de la qualité des informations transmises et d'effectuer toutes les corrections opportunes en ce sens, en lien avec les établissements d'enseignement*". Elle précise également les dispositifs d'accompagnement des jeunes identifiés par le SIEI que l'éducation nationale peut apporter en soutien du RNC : "*structures de raccrochage, dispositif spécifique d'accueil pour des jeunes décrocheurs, proposition des places vacantes en lycées professionnels ou technologiques aux jeunes en rupture de scolarité*".

- la nécessité de la continuité école-collège par des apprentissages et le travail en commun des professeurs ;
- l'importance de l'exploitation des évaluations nationales de CE1 et de CM2, puis en fin de 5ème dans une perspective de remédiation ;
- l'utilité du livret personnel de compétences (LPC) pour dresser le bilan précis et nécessaire des connaissances et des compétences maîtrisées, et s'appuyer sur ses acquis pour progresser ;
- la spécificité de toutes les formes d'aide personnalisée aux élèves : l'aide personnalisée à l'école, le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) au collège, l'accompagnement personnalisé au lycée, l'accompagnement éducatif ;
- la mise en place de modalités nouvelles d'enseignement adaptées au contexte de chaque établissement, notamment les groupes de compétences ;
- une organisation renouvelée du territoire de l'offre de formation en lycée, privilégiant la complémentarité et la mutualisation entre établissements plutôt que la concurrence.

Pour autant, par-delà ces axes directeurs, l'orientation en fin de 3ème ne fait pas l'objet d'une détermination précise d'objectifs spécifiques dans la circulaire de rentrée 2012.

2 - Les projets pluriannuels académiques et les circulaires de rentrée des recteurs des trois académies

Les recteurs adaptent les orientations nationales à la situation des académies dont ils ont la responsabilité à travers les projets pluriannuels académiques et les circulaires académiques de rentrée : la teneur de ces documents apparaît plus précise en ce qui concerne les objectifs et les modalités de l'orientation en fin de 3ème.

Académie de Rennes

Ainsi, le projet académique de Rennes pour la période 2011-2015 rappelle que « *l'accès au niveau IV s'opère au travers de trois voies d'égale dignité, ces trois voies étant constitutives du lycée d'aujourd'hui : la voie générale, la voie technologique et la voie professionnelle...* ». Dans sa circulaire du 2 février 2012 relative à la rentrée 2012, le recteur de Rennes précise que :

pour "*réduire les sorties sans diplôme*", "*l'offre de formation en CAP dans les lycées professionnels ... doit permettre à tous les élèves d'acquérir une qualification au minimum de niveau V... La démarche de préinscription (avec octroi d'un bonus de 2 000 points pour l'affectation sur le vœu de préinscription s'il est mis finalement en premier) contribue à valoriser les spécialités traditionnellement moins demandées en encourageant les contacts entre les collèges et les lycées professionnels... Les formations agricoles et les formations maritimes participent à la préinscription*" ;

pour "*augmenter le nombre de bacheliers*", "*la rénovation de la 2nde GT* [générale et technologique] *doit conforter le taux des décisions d'orientation vers les 2nde GT obtenu dans les collèges en 2011 : 66 %. Cette nouvelle 2nde, intégrant un accompagnement personnalisé pour chaque élève et des possibilités de correction de trajectoire a l'ambition d'amener chaque élève au baccalauréat pour lui offrir l'accès aux formations supérieures. La voie professionnelle contribue comme la voie GT à amener chaque élève au baccalauréat. C'est l'un des objectifs de l'extension des baccalauréats professionnels en 3 ans. Un élève de 2nde GT candidat à une passerelle vers la voie Pro a vocation à l'entrée en 1ère Pro, où il poursuit ainsi son parcours vers le baccalauréat. L'utilisation optimale de l'offre de formation professionnelle représente donc un enjeu majeur*".

"*l'affectation* (par AFFELNET grâce au module PAM - pré-classement automatique multicritères -) *doit permettre d'affecter les élèves le plus possible sur leur 1er vœu, tant en 2nde GT - 92 % en 2011 - que dans la voie Pro - 64 % en 2011 -*."

Cette circulaire est complétée par une note technique qui détaille précisément la procédure d'expression et de prise en compte des vœux jusqu'aux affectations définitives. Des annexes décrivent les formations par lycées concernés, les traitements particuliers des disciplines, notes, coefficients et bonus 1er vœu pour les secondes générale et technologique contingentées et pour la voie professionnelle, ainsi que les formulaires de saisie des vœux.

Académie de Toulouse

Le projet académique de Toulouse pour la période 2010-2013 s'appuie sur la présentation de nombreuses données statistiques pour fixer deux objectifs directement liés à l'orientation des élèves : "*améliorer les parcours scolaires*" et "*assurer un égal accès à l'éducation, à la formation et à l'insertion*".

S'agissant de l'amélioration des parcours scolaires, le recteur constate que : "*le redoublement à l'école, au collège ou en classe de seconde, les sorties en cours de cycle au lycée professionnel, l'orientation post 3ème et post bac constituent autant de freins à la fluidité des parcours scolaires de nos élèves. (Il convient) ... de réguler les choix et d'agir sur la continuité, la diversité et la réversibilité des parcours. Le premier degré représente à cet égard un des enjeux essentiels pour l'amélioration de la performance. La classe de seconde au lycée offre également une opportunité à saisir à compter de la rentrée 2010*".

Le tableau suivant montre que l'académie se fixe des objectifs de réduction des écarts observables entre les résultats des élèves, mais également entre les principales voies d'orientation en fin de 3ème.

Tableau n°24 : Indicateurs 2010 - moyennes académiques et amplitudes*

	Moyenne académique	**Ecart entre les moyennes des départements de l'académie**	**Cible de réduction de l'écart entre les moyennes des départements de l'académie**
Elèves en retard en 6ème	15,4 %	7	3
Élèves en retard en 3ème	25,3 %	7,9	4
Taux de passage 3ème vers 2nde GT	65,1 %	9,5	4
Taux de passage 3éme vers lycée professionnel	19,4 %	6,8	4
Taux de sortants en cours de formation professionnelle	14,2 %	7,4	4

** écarts (en points) entre le département présentant les taux les plus élevés et celui où les taux sont les plus faibles. Source : académie de Toulouse.*

Le recteur souligne la nécessité de réduire les écarts liés "*aux situations de vie*" et de "*renforcer les ambitions de chacun*". Il remarque tout particulièrement que "*les différences d'ambitions entre les filles et les garçons, entre les élèves de milieux urbains, ceux de secteurs ruraux et ceux qui sont scolarisés au sein de l'éducation prioritaire conduisent à une réelle rupture d'égalité",* et qu'il en résulte des *"mécanismes d'autocensure (qui) sont d'autant plus difficiles à compenser qu'ils*

peuvent faire l'objet d'un relatif consensus élèves/parents/système scolaire".

Le tableau suivant illustre ainsi la différenciation des parcours, selon que les élèves sont ou non scolarisés en zone rurale.

Tableau n°25 Indicateurs 2009 : Parcours des élèves ruraux 2006-2009

	Moyenne des élèves scolarisés en zone rurale	**Moyenne académique**	**Écarts en points**
Accès au baccalauréat depuis la 3ème	37,6 %	40,8 %	- 3,2
Accès en BTS depuis la Terminale GT	13,2 %	12,1 %	+ 1,1
Accès en CPGE	3,4 %	6,4 %	- 3

Source : académie de Toulouse.

Au total, les projets académiques successifs se sont fixé notamment deux objectifs chiffrés : des taux de redoublement divisés par deux entre 2008 et 2011 ; 70 % de bacheliers dans une génération à l'horizon 2011.

Comme dans l'académie de Rennes, un guide de l'affectation après la 3ème fournit enfin de façon transparente toutes les informations relatives à la procédure d'orientation en fin de 3ème.

Académie de Lille

Le projet académique de Lille pour la période 2012-2015 retient trois orientations principales : la réduction des « *inéquités scolaires* » dans l'académie, l'augmentation des poursuites d'études, l'amélioration de la gouvernance et de son articulation en gestion des ressources humaines. Dans cette perspective, il fixe cinq axes d'actions décomposés en de nombreux objectifs opérationnels, tels que, par exemple :

- améliorer les résultats des élèves par la personnalisation des parcours de l'école du socle à l'enseignement supérieur ;
- élever le niveau de formation et de qualification afin de faciliter l'insertion professionnelle des jeunes de la région Nord Pas-de-Calais ;
- faire évoluer les pratiques pédagogiques dans l'intérêt des élèves (prise en compte de la diversité des besoins) ;

- développer une offre de formation équilibrée et en cohérence avec le contrat de plan régional de développement des formations professionnelles (CPRDFP), qui réponde aux attentes des élèves en matière d'insertion et d'évolution de qualification adaptée au développement économique régional et national ;
- passer d'une déconcentration de gestion - pilotage par les procédures - à une déconcentration de stratégie - pilotage par les résultats – grâce à un suivi académique territorialisé et un accompagnement de proximité, etc.

Dans ce cadre, le projet académique précise les objectifs opérationnels qui découlent des cibles fixées par l'annexe de la loi de 2005 pour l'avenir de l'école. Il prévoit ainsi :

- pour *"qualifier 100 % des jeunes au moins au niveau V (CAP–BEP)", de "faire de l'orientation un levier de réussite (et) réduire le décrochage scolaire" ;*
- pour *"conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau IV par des voies d'orientation diversifiées", d' "augmenter l'orientation vers les filières technologiques et industrielles (et) fluidifier les parcours" ;*
- pour *"amener 50 % de jeunes au premier diplôme de l'enseignement supérieur", de "développer l'information des élèves sur l'offre de formation du supérieur (et) apporter à chaque élève un conseil personnalisé".*

Le projet académique déduit de ces orientations des indicateurs et des cibles pour les décisions d'orientation prises en fin de 3ème, mais également pour les principaux résultats scolaires (taux de décrochage en 2nde générale et technologique et professionnelle, taux de redoublement en 2nde générale et technologique, proportion d'élèves de 1ère en STI2D,...) :

Tableau n°26 : Indicateurs et cibles relatifs aux décisions d'orientation

			Indicateur 2011 (%)	Cible 2015 (%)
Indicateur décrochage	Proportion de sortants après la classe de seconde dans le public (données en provenance de SIEI en Octobre)	Après une seconde professionnelle	15,7	10
		Après une seconde GT	3	2
Taux de décisions d'orientation en 2nde GT avant appel	Pourcentage de décisions d'orientation vers la Seconde GT (fin de 3e)	Total	54	60
		Pourcentage de filles orientées vers la seconde GT	58,4	64
		Pourcentage de garçons orientés vers la seconde GT	49,6	55
Taux de redoublement en 2nde GT	Pourcentage de décisions de redoublement (avant appel)	Total	11,8	8
		Pourcentage de filles faisant l'objet d'une décision de redoublement	11,7	7,9
		Pourcentage de garçons faisant l'objet d'une décision de redoublement	11,9	8,1
Part de l'enseignement technologique industriel	Poids des effectifs en 1er STI2D dans l'ensemble des premières (public)		5,8	9,5

Source : académie de Lille.

On note que, de même que dans les rectorats de Rennes et de Toulouse, les règles de l'orientation en fin de 3ème sont exposées de façon transparente et précise dans les circulaires rectorales de l'académie de Lille.

3 - Les objectifs des directeurs académiques

Les directeurs académiques adaptent de façon plus ou moins précise les instructions rectorales aux caractéristiques des départements dont ils ont la charge. L'encadré suivant expose ainsi l'exemple du Lot.

La direction académique du Lot

Le contrat d'objectifs proposé au recteur de Toulouse par le directeur académique du Lot recense certaines adaptations envisageables pour améliorer l'orientation des élèves en fin de 3ème. Ce contrat observe en effet que les décisions de passage en seconde GT augmentent depuis 6 ans, mais avec des évolutions annuelles irrégulières et inférieures aux moyennes de l'académie, et avec une orientation en CAP anormalement élevée au sein de la voie professionnelle. En outre, à la sortie de seconde GT, 7 % des élèves se réorientent vers la voie professionnelle (5,3 % vers la seconde professionnelle et 1,7 % vers une 1ère professionnelle). Cette situation met en lumière les problèmes soulevés par l'orientation, qui devrait être aménagée de façon spécifique pour trois catégories d'élèves.

Le DASEN identifie les élèves qu'il appelle "fragiles", qu'ils soient en section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), en difficulté scolaire, démotivés, orientés par défaut ou pensant ne pas être à leur place. Pour ces élèves, il prévoit de développer l'exploitation pédagogique des protocoles d'évaluation entre les cycles, de mieux piloter les heures d'accompagnement éducatif et les heures individualisées sur les items non validés du socle aux paliers 1, 2 et 3, d'organiser un tutorat en lycée, de développer des stages passerelles, de limiter les réorientations-redoublements en fin de seconde.

La deuxième catégorie est constituée par les élèves "sortants", décrocheurs, scolarisés en dehors de l'éducation nationale, ou sortant du département. Les causes très différentes de ces sorties doivent être traitées spécifiquement, et être prises en compte très tôt avec les familles. L'offre de formation doit être accrue dans le département pour réduire l'attractivité qu'exercent sur les élèves et leurs familles, d'une part les qualifications rapides et de proximité de l'apprentissage et, d'autre part, les offres de formations plus diversifiées et attractives des départements voisins.

La troisième catégorie est enfin celle des élèves "qui réussissent", mais qui nécessitent une attention prioritaire, car leur potentiel est bridé par leur manque d'ambition. Pour eux, le DASEN fixe comme objectif en fin de 3ème d'augmenter le taux de passage en seconde GT et, corrélativement, de limiter le taux d'orientation en voie professionnelle, surtout vers des CAP prioritaires. Il envisage de porter à cet égard une attention particulière aux filles, de créer à proximité des élèves des filières d'excellence pour enclencher une dynamique favorable, et de développer les langues étrangères dans les cursus scolaires dès la 6ème.

L'édiction de priorités peut toutefois se heurter à un contexte départemental particulièrement difficile, ainsi que la Cour a pu le constater dans le Pas-de-Calais : la faiblesse de l'orientation vers les voies générale et technologique à la sortie de 3ème y est particulièrement soulignée et constante (entre 53 % et 56 % de 1995 à 2011). Les services académiques se fixent comme objectif de lutter contre ce qu'ils estiment être une cause essentielle de cette situation, c'est-à-dire la démarche tacite, dès l'école primaire, d'éviction de la voie générale des élèves en difficulté, que l'on a trop vite fait d'attribuer au manque persistant d'ambition des familles, aux médiocres résultats scolaires des enfants et à l'absence de mobilité, qui sont certes des réalités, mais qui ne suffisent pas à expliquer l'insuffisance des résultats atteints.

Il apparaît en définitive que, par-delà les grandes orientations générales arrêtées au niveau national, les services déconcentrés de l'éducation nationale ont pu le plus souvent élaborer des analyses et des stratégies précises pour l'orientation en fin de 3ème, en tenant compte de particularités locales souvent fortes.

III - Le diagnostic du Haut conseil de l'éducation en 2008

En 2008, le Haut conseil de l'éducation (HCE), a établi un bilan critique de l'orientation scolaire qui peut être résumé par l'encadré suivant.

L'analyse du Haut conseil de l'éducation

1) "*L'orientation scolaire : mécanique d'exclusion ?*" :

- L'orientation au collège et au lycée dépend étroitement du niveau initial des élèves à l'école primaire.

- L'orientation consiste à « trier » les élèves en fonction de leurs seuls résultats scolaires dans les savoirs abstraits, ce que l'évaluation à partir du socle commun de compétences a pour objet de modifier en élargissant la prise en compte des potentialités des élèves.

- L'origine sociale et les diplômes des parents sont des facteurs déterminants.

- Dans un système très hiérarchisé, l'orientation est faite trop souvent d'exclusions successives.

- Une mauvaise orientation est difficile à rattraper, malgré les dispositifs de réorientation et de classes passerelles.

2) "*L'orientation tend à fonctionner en circuit fermé*" :

- L'orientation des élèves et leur niveau de qualification final sont conditionnés par la structure de l'offre éducative.

- L'offre de formation professionnelle est abondante, mais le choix pour chaque élève est limité de fait aux lycées situés à proximité de son domicile.

- L'offre de formation professionnelle s'adapte difficilement aux nécessités économiques, car l'adaptation aux évolutions économiques des plans régionaux de développement des formations -PRDF- met notamment en cause, pour les régions, l'allocation des moyens et, pour l'éducation nationale, le devenir des enseignants en fonction et à recruter.

- Dans la voie professionnelle courte, les formations tertiaires sont préférées à celles du secteur de la production, qui offrent pourtant plus de débouchés.

Pour autant, si le HCE a recensé les principales caractéristiques du système français d'orientation (orientation-exclusion, inégalité des chances, parcours figés, influence majeure de l'offre de formation existante...), il n'a pas formulé de recommandations les concernant et a limité ses propositions de réforme à l'organisation et au fonctionnement du dispositif d'orientation. Le HCE a en effet recommandé, à partir de ces analyses, « *quatre priorités pour l'orientation scolaire* » :

« *Faire prendre en charge les missions d'accueil et d'information par les régions*", pour mettre fin à « *l'enchevêtrement, le défaut de coordination et les coûts inutiles* » de « *l'empilement et la juxtaposition* »

d'une vingtaine d'organismes, l'Etat gardant les responsabilités générales avec l'appui de la délégation interministérielle à l'orientation.

« *Redéfinir la fonction de conseil en orientation aujourd'hui mal exercé* », les CO-P devant être placés sous l'autorité des chefs d'établissement et avoir à l'avenir des profils plus diversifiés, notamment par des recrutements de spécialistes de l'insertion, de représentants des milieux professionnels, etc.

« *Donner aux professeurs toute leur place dans l'orientation* », pour laquelle, au-delà des conseils de classe, ils perçoivent déjà une indemnité forfaitaire de suivi et d'orientation (ISOE), en leur assurant une formation initiale avec stage en entreprise et une formation continue, certains devenant professeurs référents coordonnateurs, à côté des professeurs principaux qui, spécifiquement rémunérés à cette fin, conserveraient les tâches plus pédagogiques, dont le suivi des élèves en difficulté.

« *Renforcer l'éducation à l'orientation pour aider les élèves à faire des choix* », grâce à l'appui des professeurs documentalistes au sein des centres de documentation et d'information (CDI) et au développement dans le temps scolaire d'une éducation à l'orientation, telle que la généralisation de la découverte professionnelle de 3 heures (DP3) en classe de 3ème, ainsi que la découverte des métiers et des parcours de formation dans le cadre de l'acquisition de la compétence "autonomie et initiative" du socle commun.

———— CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS————

Les objectifs fixés au système éducatif devraient conduire le ministère à définir une politique plus volontariste en matière d'orientation en fin de troisième, afin de conduire le maximum de jeunes vers des études supérieures. En effet actuellement seuls 27 % des jeunes qui sortent de formation initiale sont diplômés de l'enseignement supérieur long et 15 % de l'enseignement supérieur court, alors que l'objectif est de 50 % de diplômés au niveau de la licence[127].

Si une déclinaison identique sur chaque territoire de cibles à atteindre en la matière n'est pas envisageable, le ministère devrait néanmoins piloter de manière claire le deuxième cycle du second degré, en organisant les différentes voies en fonction des objectifs qui lui sont assignés.

[127] Source : Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, 2011.

En conséquence la Cour formule la recommandation suivante :

6. fixer au niveau ministériel des objectifs indicatifs, adaptables par les recteurs aux situations locales, concernant les flux d'élèves attendus pour les trois voies du baccalauréat, afin d'assurer leur cohérence avec l'objectif de 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur.

Chapitre II

L’organisation du système scolaire et les objectifs de l’orientation

Dans son rapport public thématique de mai 2010 "*L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*", la Cour avait particulièrement souligné le fait que l'organisation du système éducatif constituait un des obstacles à l'atteinte des objectifs scolaires nationaux, notamment celui de la réussite de tous les élèves, qui découle de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 (cf. annexe n°16).

L’analyse de l’orientation en fin de 3ème confirme ce constat et le bien-fondé de ces recommandations, ainsi que le montrent les informations recueillies au cours de la présente enquête dans les trois académies de Rennes, Toulouse et Lille.

I - Les obstacles à l'affirmation de choix d’orientation correspondant aux souhaits des élèves et à leurs possibilités scolaires

La modestie des ambitions que révèlent les demandes d'orientation scolaire de nombreux élèves à la sortie de 3ème s'explique très largement par leur situation personnelle, familiale et territoriale, par leur parcours scolaire, par les limites des remèdes apportés aux difficultés scolaires d'une forte minorité d'entre eux, ainsi que par les modalités de la prise en compte de leurs vœux d’orientation.

A - L'influence de la situation personnelle des élèves sur leurs ambitions

Les analyses statistiques du ministère de l'éducation nationale montrent l'importance, parmi les facteurs qui influent directement sur les demandes de formation des élèves, du milieu socio-professionnel et du niveau de formation des parents, de la résidence urbaine ou rurale de l'élève, et de son genre - masculin ou féminin -. Les constats faits dans les trois académies confirment l'influence qu'exercent ces critères sur les vœux de l'élève. Les interlocuteurs rencontrés par la Cour soulignent ainsi l'importance de l'image que l'élève et ses parents se font de ses aptitudes, de son avenir, des différentes professions, des voies de formation, et de l'attachement de l'élève à son cadre de vie - familial, local, amical - dont résulte souvent la priorité qu'il accorde à la proximité du futur établissement scolaire, avant même les formations qui y sont enseignées.

Les facteurs personnels, familiaux et territoriaux

L'équipe enseignante d'un collège du Morbihan souligne les facteurs psychologiques qui influent sur les vœux d'orientation : la distance géographique des différents types de lycées, l'éloignement affectif qui en résulte, l'image de qualité des lycées sont des facteurs de choix importants. D'autres motifs peuvent également jouer : dans un milieu rural, l'image de l'artisanat est positive, car elle est associée à l'emploi et à des formes d'entraide familiale ; de même, les stéréotypes sur les métiers « masculins » et « féminins » restent marqués et influent sur l'orientation.

Dans un collège du Tarn, l'équipe pédagogique note la difficulté de pousser vers l'excellence des élèves qui le méritent, car les familles sont réticentes à se séparer de leurs enfants et particulièrement des filles, en les laissant partir dans une grande ville. Les services académiques estiment que le genre de l'élève - masculin ou féminin - jouer dans le département un rôle plus important que la distinction entre secteurs ruraux et urbains : en moyenne, les filles sont 10 % plus nombreuses que les garçons en seconde GT.

Les enseignants d'un collège du Finistère, dans lequel 50 % des familles relèvent de catégories socioprofessionnelles défavorisées, soulignent que les élèves n'établissent pas de lien entre l'orientation scolaire et leur insertion ultérieure dans la vie professionnelle. Ils reproduisent en général dans leurs objectifs les métiers qu'ils observent directement auprès d'eux, ce qui limite fortement leurs ambitions, ainsi que le montre par exemple l'adjonction fréquente du mot "aide" à la désignation du métier qu'ils voudraient exercer (aide maternelle, aide infirmier, etc.).

A l'inverse, un établissement d'Ille-et-Vilaine, dont le niveau de résultats est très élevé et qui est composé d'élèves issus de catégories socio-professionnelles favorisées, se caractérise par les stratégies particulières des familles pour intégrer ce collège « coté ». Dans ce contexte, 95 % des élèves de 3ème poursuivent leur scolarité en seconde générale et technologique et 5 % seulement entrent en seconde de lycée professionnel, du fait des réticences des familles à l'encontre de cette voie.

B - Les conséquences d'une faible implication scolaire des élèves

L'influence des facteurs familiaux et territoriaux est inévitablement accentuée par les insuffisances de résultats scolaires des élèves ou leur faible implication, notamment si les conséquences d'un travail scolaire insuffisant ne sont tirées que trop tardivement, au moment de l'orientation à la sortie de 3ème, dès lors que la reconnaissance - désormais largement consensuelle - de l'inutilité des redoublements en a fortement réduit la fréquence.

Les effets d'une faible implication des élèves

L'équipe pédagogique d'un collège de l'Aveyron observe que l'école n'est pas toujours ressentie comme un vecteur d'ascension sociale ni le diplôme considéré comme protecteur. Dès lors, l'objectif d'un élève, avec l'acceptation tacite de sa famille, n'est pas toujours d'augmenter son niveau général de formation, mais de se limiter à ce qui lui paraît indispensable : c'est ainsi que dans certains milieux ruraux, le fait d'apprendre l'anglais peut ne pas être jugé important, à la différence des mathématiques par exemple. Certains élèves veulent simplement obtenir la validation de la compétence requise au titre du socle commun, ce qui réduit fortement leurs ambitions lors de l'orientation en fin de 3ème.

Dans le Lot, un collège essaie de susciter l'ambition d'élèves qui en sont dénués, en concluant avec eux et leurs familles des contrats d'objectifs. Cette démarche peut toutefois entraîner des incompréhensions. Ainsi, le fait de présenter les passerelles qui permettent ultérieurement des réorientations vers des études supérieures peut être interprété « à l'envers », non comme une sécurisation, mais comme la justification de ne pas prendre la voie directe jugée plus difficile.

C - L'impact de l'insuffisante remédiation aux difficultés scolaires

Les interlocuteurs rencontrés par la Cour soulignent les risques liés à l'arrivée en 6ème d'une proportion importante d'élèves qui ne maîtrisent pas les connaissances et compétences fondamentales en écriture, lecture et arithmétique : cette proportion peut aller, selon les établissements, de 10 % à un tiers de leurs effectifs. Si les collèges ne parviennent pas à opérer le « *rétablissement scolaire* » nécessaire, les conséquences de cette situation seront fortement négatives lors de l'orientation. Le recteur d'une des trois académies a souligné la nécessité d'articuler les dispositifs existants de façon cohérente : il faudrait ainsi systématiser les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) pour tous les redoublements, ce qui n'est aucunement assuré.

Les moyens alloués dans l'organisation actuelle du temps scolaire peuvent également être ressentis comme insuffisants : dans le département du Nord, pratiquement toutes les équipes enseignantes des collèges analysés par la Cour ont indiqué que de nombreux élèves avaient de très grandes lacunes à leur arrivée en 6ème, nécessitant de leur consacrer des moyens de remédiation[128] sans commune mesure avec ceux qui peuvent aujourd'hui leur être affectés.

Les dispositifs de soutien et de remédiation

Un collège du Nord organise un accompagnement éducatif le midi pour tous les niveaux du collège. Il est assuré par des professeurs volontaires. 230 élèves sur 300 s'y inscrivent librement, pour bénéficier majoritairement d'une aide aux devoirs sur les crédits du PPRE.

[128] La remédiation est le terme consacré en langage de l'éducation nationale pour désigner la correction ou la diminution de difficultés scolaires.

Dans le Pas-de-Calais, un collège Eclair, dont plus de 90 % des élèves relèvent de catégories socioprofessionnelles défavorisées, voit arriver à l'entrée en 6ème des élèves dont 28 % ont déjà au moins un an de retard - au lieu de 20 % dans l'académie -, et dont 30 % sont en dessous du score à atteindre aux évaluations de CM2. De ce fait, ce collège affecte la moitié de ses moyens de remédiation non seulement aux 6ème et 5ème, mais aussi met en place avec le primaire de nouvelles méthodes de travail.

Dans ce même département, un autre collège, rural, constate lui aussi qu'à l'entrée en 6ème, le tiers de ses élèves a déjà au moins un an de retard. Il constitue ses classes en concertation avec les enseignants de CM2. En 6ème, un programme personnalisé de réussite éducative est mis en place pour les élèves qui ont le plus de difficulté, ainsi qu'une aide individualisée pendant 1h par semaine en français et en mathématiques. L'accompagnement éducatif (aide aux devoirs, ateliers, etc.) est organisé de 17h à 18h, mais est limité aux élèves volontaires, et ceux qui sont tributaires du transport scolaire sont de fait exclus.

Un autre collège du département, privé, qui reçoit chaque année en 6ème des élèves de CM2 dont environ 10 % sont en grande difficulté, exclut que le soutien ait lieu après le temps scolaire, estimant que la journée est déjà suffisamment longue pour les élèves : une aide personnalisée (aide aux devoirs et organisation du travail) figure dans l'emploi du temps des élèves, grâce à une durée réduite de l'heure de cours, les 55 minutes effectives normalement prévues étant ramenées à 45 minutes. Les élèves peuvent choisir, deux heures par jour, un renforcement ou un approfondissement des programmes, mais ceux qui ont un besoin particulier de soutien individualisé se le voient imposer.

Dans un collège du Morbihan, des programmes personnalisés de réussite éducative sont organisés en 6ème à raison de deux heures par semaine par groupes de 4 ou 5 élèves. Les enseignants ne constatent toutefois pas d'amélioration. Ils considèrent qu'il faudrait engager un processus continu de travail en commun entre l'école primaire et le collège sur le socle commun de mathématiques et de français, et que le programme du primaire devrait être traité de façon plus sélective et moins exhaustive.

De même, un collège rural du Finistère souligne qu'avant de tester les élèves en 3ème en vue de leur orientation, il faudrait s'assurer déjà de leur acquisition du palier du socle commun à l'entrée en 6ème, pour accompagner immédiatement ceux qui ne sont pas en mesure de suivre une scolarité normale en collège, ce qui supposerait de disposer de moyens plus importants que ceux qui sont donnés à cette fin aux établissements. Selon l'équipe pédagogique, l'accompagnement éducatif est en pratique impossible, en raison des emplois du temps variables des élèves et de la nécessité de les libérer suffisamment tôt pour les transports scolaires.

L'impact des difficultés à l'entrée au collège est important sur les conditions de l'orientation en fin de 3ème. L'équipe pédagogique d'un collège d'Ille-et-Vilaine indique que, si on ne dispose pas du socle commun à la sortie du collège, on ne l'atteindra plus, sauf à opérer un rattrapage incertain en voie professionnelle. De surcroît, les redoublements réussis sont rares : le redoublement n'est donc pas une solution.

Dans l'académie de Toulouse, un des directeurs académiques observe également que les problèmes de l'orientation commencent pour nombre d'élèves dès la 6ème, car nombreux sont ceux qui, venant de CM2, arrivent au collège sans maîtriser les bases fondamentales en mathématiques et en français. Le rôle prioritaire des enseignants de collège devient alors de prendre en charge individuellement ces élèves à partir d'une vue d'ensemble de leur cursus. A cette fin, il souligne l'intérêt de constituer des groupes d'élèves nécessitant un soutien particulier, en dérogeant par des expérimentations aux horaires et modalités disciplinaires des programmes, sur la base de l'article 34[129] de la loi du 23 avril 2005.

Un collège de l'académie de Toulouse, constatant qu'environ 15 % des élèves de CM2 arrivent en 6ème avec des difficultés importantes ou graves en mathématiques et en français, a mis en place en 6ème, sur sa dotation globale horaire (DGH), un dispositif de liaison entre le CM2 et la 6ème destiné à soutenir les élèves pour lesquels il apparaît que le passage en 6ème va être difficile, sans pour autant que leurs difficultés relèvent d'une section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA).

[129] Cet article a inséré dans le code de l'éducation un article L. 401-1 ainsi rédigé :
« *Art. L. 401-1. - Dans chaque école et établissement d'enseignement scolaire public, un projet d'école ou d'établissement est élaboré avec les représentants de la communauté éducative. Le projet est adopté, pour une durée comprise entre trois et cinq ans, par le conseil d'école ou le conseil d'administration, sur proposition de l'équipe pédagogique de l'école ou du conseil pédagogique de l'établissement pour ce qui concerne sa partie pédagogique.*
Le projet d'école ou d'établissement définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux et précise les activités scolaires et périscolaires qui y concourent. Il précise les voies et moyens qui sont mis en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et pour associer les parents à cette fin. Il détermine également les modalités d'évaluation des résultats atteints.
Sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques, le projet d'école ou d'établissement peut prévoir la réalisation d'expérimentations, pour une durée maximum de cinq ans, portant sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire. Ces expérimentations font l'objet d'une évaluation annuelle. Le Haut Conseil de l'éducation établit chaque année un bilan des expérimentations menées en application du présent article ».

Le directeur académique a donné son accord pour que le collège, en mathématique et en français, répartisse les élèves de ses trois classes de 6ème en quatre groupes de niveaux.

D - Les conditions de la prise en compte finale des vœux des élèves

1 - Le cadre défini par les objectifs nationaux et académiques et par l'avis du conseil de classe

Les données statistiques développées dans la seconde partie du présent rapport montrent que des divergences importantes peuvent s'observer entre l'orientation des élèves constatée à la sortie de 3ème et les objectifs fixés par les recteurs. Pour autant, les principaux de collège ont conscience que leurs décisions d'orientation doivent aller dans le sens souhaité par le ministère. Ainsi, la plupart des collèges ont fait état explicitement lors de l'enquête des souhaits des académies qu'au moins 70 à 75 % des élèves aillent en seconde générale ou technologique (GT) et que, par conséquent, 25 à 30 % seulement aillent en voie professionnelle. Ces cibles sont perçues par le corps enseignant comme des objectifs à atteindre, et non comme de simples références indicatives sans obligation de résultat. Tel est particulièrement le cas en matière de diminution des redoublements, mais aussi de réduction des sorties de 3ème vers la 1ère année de CAP au profit des secondes professionnelles, et des sorties vers les secondes professionnelles au profit des secondes générales et technologiques.

Toutefois, si une conjonction entre les objectifs globaux du système scolaire et les décisions d'orientation des chefs d'établissement apparaît aisée à réaliser lorsqu'elle rejoint les aspirations des élèves et de leurs familles - ce qui est le plus souvent le cas dans les grandes villes où le choix de la voie générale et technologique l'emporte sur celui de la voie professionnelle -, une situation plus complexe peut se présenter dans certains cas.

Politique volontariste et résultats effectifs de l'orientation

Les effets d'une politique volontariste de l'orientation peuvent être illustrés par les évolutions des décisions de passages d'élèves de 3ème en lycée général et technologique dans le Tarn-et-Garonne. Si le taux de passage de 3ème en seconde générale et technologique est resté, de manière quasiment constante, inférieur d'environ 3 points à la moyenne de l'académie de Toulouse, il a atteint 66,1 % en 2010-211 après une progression à peu près

continue depuis 2003-2004 (57 %). En outre, dans presque tous les collèges du Tarn-et-Garonne, les décisions d'orientation vers la seconde générale et technologique sont supérieures de plusieurs points aux demandes que les élèves et leurs familles formulent. Le rectorat ne veut en effet favoriser les orientations vers le niveau IV que pour les élèves qui le demandent en premier vœu, car il constate que ceux qui l'obtiennent au titre d'un second ou d'un troisième vœu échouent ensuite le plus souvent.

Pour autant, les orientations du rectorat ne sont pas toujours suivies. Dans un collège du Tarn-et-Garonne, seulement 52 % des élèves de 3ème s'orientent ainsi vers la voie générale et technologique, alors que 35 % vont en seconde professionnelle, 4 % redoublent, et 9 % partent en apprentissage ou sortent du système éducatif. L'équipe enseignante est consciente que ses décisions d'orientation ne sont pas conformes aux objectifs rectoraux, mais elle estime devoir prendre acte de l'absence d'autres solutions individuelles. En conseil de classe de sortie de 3ème, son attitude n'est donc pas de respecter à tout prix l'objectif fixé par le rectorat, mais de s'interroger sur le potentiel des élèves.

De même, un collège du Gers note que l'académie fait explicitement pression pour qu'environ 70 % des élèves aillent en seconde générale et technologique et 30 % seulement en voie professionnelle, alors que les élèves souhaitent souvent s'orienter vers celle-ci, qui est valorisée dans le monde rural. La voie technologique est donc une solution de repli suggérée par le collège pour inciter à aller en 2nde générale et technologique.

Un collège des Hautes-Pyrénées estime que les injonctions de l'éducation nationale sont contradictoires : elle souhaite à la fois faire monter le niveau des élèves en accroissant la proportion de ceux qui vont en voie générale et technologique et simultanément rénover la voie professionnelle pour démontrer qu'il s'agit aussi d'une voie d'excellence.

Un collège privé du Pas-de-Calais indique que sa « DP3 » accueille le quart des élèves de 3ème, et qu'elle est conçue pour leur faire découvrir le plus possible de professions. Pourtant presque tous ces élèves demandent en fin d'année à aller en voie générale, alors que les conseils de classe considèrent le plus souvent que le quart d'entre eux seulement en est capable, bien que le collège ait abaissé son critère d'exigence pour la moyenne des notes (de 12 à 11 sur 20).

2 - Le dialogue du principal, du professeur principal et du CO-P avec l'élève et sa famille

L'enquête a permis de vérifier que, de façon générale, en cas de conflit entre les objectifs cibles de l'éducation nationale et ceux de l'élève, appréciés par le chef d'établissement en accord avec la famille, ce sont toujours le vœu et l'intérêt exprimés par l'élève et la famille qui l'emportent. S'il y a un désaccord avec le principal, celui-ci s'incline le

plus souvent devant le choix de l'élève et de la famille, ce qui explique que les recours devant les commissions d'appel soient relativement rares, d'autant que celles-ci donnent le plus souvent satisfaction à leur demande. Cette approche consensuelle peut parfois générer certaines difficultés.

Les vœux des familles et les avis des établissements

Un directeur de l'académie de Toulouse souligne que l'orientation fait intervenir trois prescripteurs différents (les élèves, les parents, les enseignants), qu'il faut convaincre de s'accorder jusqu'à la prise de décision par le chef d'établissement. Or, il observe qu'un consensus peut exister objectivement entre parents et enseignants, à partir de critères totalement différents, en aboutissant à des choix contraires aux intérêts ou aux ambitions des élèves. Il estime donc nécessaire d'activer dès le primaire la curiosité et la confiance en soi des élèves et de saisir toutes les occasions qui se présentent dans les programmes ordinaires pour modifier les images négatives qui sont véhiculées sur certaines formations.

Un collège ECLAIR du Nord estime que les parents qui n'ont pas gardé une image positive de l'école sont peu impliqués, ne viennent pas régulièrement aux réunions et n'envoient pas forcément leurs enfants aux journées « portes ouvertes » des établissements. La voie professionnelle est, par ailleurs, vue très négativement par les élèves, qui pourtant n'ont pas d'assez bonnes notes pour aller dans les voies qui les intéressent : ils aboutissent finalement souvent dans une spécialité professionnelle tertiaire, bien que la moitié seulement choisisse ce type de formation en premier vœu.

Dans un collège du Pas-de-Calais, l'équipe enseignante s'estime obligée de composer avec des familles qui considèrent que leurs enfants, qu'ils estiment rétifs à l'effort et peu motivés par les études, ne peuvent réussir. Malgré les actions entreprises par ce collège pour faire évoluer les mentalités et les représentations culturelles, l'absence d'ambition des élèves se traduit par des taux anormaux d'élèves orientés vers la 1ère année de CAP (27,6%) ou la seconde professionnelle. De surcroît, ceux qui vont en seconde générale et technologique partent ensuite pour la plupart en 1ère technologique.

Un collège du Nord souligne que le dialogue constant avec les familles a pour conséquence qu'il n'y a quasiment jamais de recours devant la commission d'appel. Dans un autre collège, qui relève de l'enseignement privé, le dialogue qui s'instaure entre les élèves, leurs parents, le professeur principal et la principale permet d'aboutir souvent à un accord, mais, dans le cas contraire, le collège n'hésite pas à maintenir sa position d'envoi en voie professionnelle, et, en appel la commission ne donne pas toujours raison aux parents : ainsi, l'an passé, sur les cinq ou six appels, toutes les décisions ont confirmé la décision du collège.

En sens inverse, l'équipe pédagogique d'un collège de l'Aveyron estime que la commission d'appel donne toujours raison à l'élève si sa moyenne toutes notes confondues est de 10, voire un peu moins, quand bien même les notes dans les matières fondamentales enseignées en seconde seraient mauvaises : les enseignants en déduisent qu'il ne sert à rien pour le collège d'essayer de s'opposer aux choix des élèves, et que l'essentiel est de s'assurer que les élèves s'orientent vers des formations qui les motivent réellement.

Le rectorat de Toulouse observe enfin que le comportement du chef d'établissement explique largement les écarts que l'on constate dans l'orientation des élèves entre des collèges comparables. La cartographie des établissements de l'académie montre que les résultats à l'écrit du brevet ne se reflètent pas dans l'orientation réalisée vers la seconde.

La capacité à surmonter les vœux des familles, lorsqu'ils sont jugés infondés, apparaît donc diverse selon les établissements.

3 - Les corrections ultérieures des décisions d'orientation lors de l'affectation dans l'établissement

Les phases successives de l'orientation et de l'affectation des élèves sont distinctes, mais en pratique interdépendantes.

Les affectations effectuées dans les établissements par AFFELNET, en application de critères connus de tous, intégrant les vœux hiérarchisés exprimés par les élèves, les notes et la décision du principal de collège après dialogue avec les familles et avis du conseil de classe, constituent un progrès généralement reconnu par rapport aux discussions opaques antérieures entre chefs d'établissement, sur la base d'échanges informels de dossiers d'élèves.

De fait, l'objectif de cette procédure automatisée est de satisfaire le maximum de premiers vœux exprimés par les élèves, grâce à des simulations successives effectuées par les rectorats pour ajuster au mieux les vœux des élèves aux capacités d'accueil disponibles. Statistiquement le résultat est globalement atteint en voie générale et technologique pour la très grande majorité des élèves, puisque les refus d'accéder à un établissement donné ne résultent que de l'impossibilité de dépasser un nombre maximum d'élèves par classe ou de créer de nouvelles classes, ou bien du contingentement des effectifs de certaines options. Il en va différemment dans la voie professionnelle en raison de l'impossibilité d'offrir simultanément dans chaque lycée professionnel les formations correspondant à la centaine de baccalauréats professionnels et aux

centaines de CAP théoriquement accessibles sur l'ensemble du territoire national.

Dans ce contexte, les familles et les élèves les mieux informés élaborent souvent des stratégies pour se conformer aux critères favorisant l'obtention du lycée ou des formations particulières qu'ils souhaitent intégrer. Ces stratégies peuvent reposer par exemple sur le choix d'options enseignées seulement dans certains établissements ou bien sur des doubles inscriptions simultanées dans le public et dans le privé. Les principaux de collèges et les équipes éducatives peuvent également participer à ces stratégies en surévaluant les notes des élèves ou en créant les conditions propres à faire obtenir à certains d'entre eux des bonus pris en compte par AFFELNET, afin qu'ils bénéficient d'affectations prioritaires ou plus aisées. Toutes ces interventions destinées à contourner le fonctionnement normal d'AFFELNET ne peuvent que susciter des critiques, particulièrement les sur-notations des élèves, notamment pour la voie professionnelle, où ce critère peut être déterminant.

De l'orientation à l'affectation

AFFELNET est généralement considéré comme un outil remplissant bien son office, fiable et souple d'utilisation. Ainsi, en Ille-et-Vilaine, il a été constaté en 2011 que l'on décomptait 300 élèves insatisfaits au début juillet, 150 à la mi-juillet, et 50 à la fin août : ces derniers cas d'élèves contestant leur affectation ont été traités avant la fin septembre par les quatre CIO du département.

Toutefois, un collège du Lot a émis des critiques à l'encontre de l'inégale situation dans laquelle se trouvent les élèves en matière d'affectation, selon qu'ils choisissent la voie générale ou la voie professionnelle. Pour les lycées GT, l'acceptation de la décision d'orientation est de droit : seuls sont donc en jeu la disponibilité des places dans le lycée demandé et les résultats de la sectorisation, avec éventuellement des règles dérogatoires. En revanche, pour les lycées professionnels, il est nécessaire d'avoir les points nécessaires pour obtenir une place disponible pour une formation donnée. Ce collège précise en outre qu'il subit une forte déperdition d'élèves à l'entrée en 4ème ou en 3ème, ceux-ci préférant parfois aller dans des collèges plus proches des lycées attractifs pour mieux se positionner en amont de l'orientation en seconde.

L'équipe pédagogique d'un collège du Gers note que l'avancement au début du mois de juin du calendrier de saisie des vœux des élèves dans les établissements implique que cette saisie s'effectue avant les conseils de classe du troisième trimestre, et donc sur la base des notes et des appréciations concernant seulement les deux premiers trimestres.

Certes une saisie de rattrapage est prévue après les conseils de classe du troisième trimestre, si l'orientation retenue à leur issue se révèle différente des vœux précédemment saisis. Dans ce cas, cette deuxième saisie survient alors que la procédure AFFELNET a déjà été mise en œuvre, ce qui réduit de fait les chances de l'élève d'obtenir satisfaction pour ce qui est devenu son premier vœu. Cette difficulté se limite pour la seconde générale et technologique à la sélection de l'établissement d'affectation, mais elle met en cause pour la seconde professionnelle l'acceptation même du métier demandé, en particulier pour les formations tertiaires.

L'équipe pédagogique d'un collège du Tarn-et-Garonne s'est élevée lors de l'enquête contre ce qu'elle considère comme « *l'imposture des décisions de relèvement des notes* » par le jury pour le diplôme national du brevet, de même que par la Mission générale d'insertion pour le certificat de fin d'études générales (CFEG), dont la délivrance ne serait pas toujours justifiée par la réalité. Selon cette analyse, dès lors que « *tout le monde connaît ces pratiques* », les collèges ne veulent pas défavoriser leurs élèves pour le brevet et encore plus pour la prise en compte des notes par AFFELNET, et ils sont donc fréquemment conduits à surévaluer les élèves.

De même, dans un autre collège du Lot, il a été expliqué à la Cour une autre pratique, jugée courante dans les autres académies, pour contourner les effets d'AFFELNET : l'orientation est décidée par le principal, en accord avec les familles, en validant systématiquement en 4ème vœu l'orientation correspondant à la formation du niveau le plus élevé acceptée en règle générale par le conseil de classe ; il s'agit de garantir à l'élève qui émet en premier vœu le désir d'aller vers une formation professionnelle spécifique, que, s'il n'obtient pas satisfaction sur ce choix, il ne sera pas obligé de suivre une formation professionnelle qui ne l'intéresse pas, mais pourra rejoindre une seconde générale et technologique.

Au vu de ces critiques, il n'est pas étonnant que le constat de la lourdeur et du coût des procédures d'affectation ait conduit un certain nombre d'interlocuteurs à faire part de leurs interrogations sur l'intérêt du recours général à AFFELNET, plutôt que de laisser les familles choisir librement, non seulement la voie d'orientation, mais également l'affectation dans les établissements, et de ne traiter *in fine* que les situations correspondant aux demandes excédant les capacités d'accueil. Les services académiques considèrent toutefois qu'un abandon de la régulation actuelle de l'affectation serait ingérable dans la plupart des territoires : s'il est possible de laisser le choix de la voie d'orientation aux familles, celui de l'affectation doit être maîtrisé par les services déconcentrés.

La direction générale de l'enseignement scolaire est également en faveur d'une décision finale d'orientation relevant des familles et non plus du chef d'établissement au motif que cette mesure aurait un impact

psychologique important, l'orientation n'étant plus vécue comme une sanction.

II - Le soutien des élèves en difficulté

Différents dispositifs sont mis en place au collège afin de traiter la difficulté scolaire.

A - Les dispositifs de soutien aux élèves dans le cadre de la scolarité normale

La réussite de l'orientation dépend également de la capacité du système scolaire à traiter la situation des élèves qui sont confrontés à la difficulté scolaire. La Cour a souligné sur ce point, dans son rapport précité de mai 2010, l'importance de « *la stratégie que le ministère met désormais lui-même en avant, selon laquelle la lutte contre la difficulté scolaire doit être le plus possible intégrée dans le cadre d'une scolarité normale, quitte à apporter un soutien spécifique aux élèves en difficulté* ». La présente enquête a montré à cet égard que, pour certains élèves, les difficultés scolaires au collège sont constatées très tôt, dès la 6ème, et prennent ensuite des formes plus ou moins accentuées jusqu'au décrochage d'une partie d'entre eux en 4ème ou en 3ème, avant l'engagement de la procédure d'orientation.

Les limites des dispositifs de soutien dans le cadre scolaire actuel selon les équipes éducatives rencontrées

Un collège de Bretagne a mis en place un dispositif particulier de lutte contre le décrochage : les élèves en grande difficulté sont, dès la 5ème, sortis de leur classe un jour par semaine et encadrés par des enseignants volontaires qui ont pour objectif de les remotiver et de leur donner une image plus positive d'eux-mêmes. Cette prise en charge est complétée par un volet orientation et par des entretiens individuels. Les élèves concernés expriment le plus souvent la satisfaction que l'on s'intéresse ainsi à eux, mais aussi un sentiment de surcroît de travail et d'isolement par rapport à leurs camarades.

Dans un collège du Pas-de-Calais, la direction académique a mis en place un dispositif de remédiation dénommé "mission impossible", consistant à sortir de la classe six ou sept élèves en grande difficulté scolaire pour des périodes de deux jours de stage dans des entreprises, afin de leur faire passer le certificat de formation générale (CFG) et de poursuivre en CAP. Cette expérience soulève des difficultés : à leur retour dans la classe, les élèves ont manqué deux jours de cours ; l'objectif qui leur est fixé d'aboutir à l'obtention du CFG est souvent contradictoire avec le mode de notation de ce diplôme,

puisqu'il est largement fondé sur le contrôle continu, alors même que ces élèves se caractérisent fréquemment par un absentéisme accentué. A la fin de la 4ème, le collège monte chaque année quatre ou cinq dossiers de demande de DP6 pour ces élèves, mais ils sont quasiment toujours refusés en raison de leur absence de motivation révélée par leur absentéisme.

Un autre collège a monté en 4ème un dispositif propre, dénommé "SOS dérive", qui consiste, pour une dizaine d'élèves repérés au premier trimestre comme étant en difficulté, à les retirer de leur classe dix heures par semaine pendant une ou deux périodes, afin que deux assistants d'éducation, en liaison avec leurs professeurs, les prennent en charge en français, mathématiques et dans des matières transversales. Ce dispositif concerne des élèves qui ont de mauvaises habitudes de travail et sans accompagnement chez eux, mais qui manifestent de la bonne volonté, afin de leur redonner confiance en eux.

Un collège du Nord observe qu'il accueille un certain nombre d'élèves dont le handicap comportemental amène les commissions d'inscription en SEGPA à les refuser. De ce fait, alors que ces élèves sont en grande difficulté scolaire, le collège n'a pas d'autre solution que de les garder, d'abord en 4ème (puisque les 4ème technologiques ont été supprimées, alors que l'équipe enseignante considère qu'elles apportaient une solution à ce type d'élèves), et ensuite en 3ème, car leur dossier de demande d'entrée en 3ème DP6 est refusé. Ils restent donc dans des classes normales où ils sont en échec.

Un collège privé partage cette analyse, mais observe que les parents, pour la plupart, refusent de prendre en compte leur suggestion d'envoyer en CAP ou en DP6 les élèves qui sont en difficulté en 4ème : ce collège les garde en 3ème, tout en estimant que ce n'est pas leur intérêt.

Un collège du Tarn-et-Garonne souligne que le rectorat demande de garder les élèves au moins jusqu'à la 3ème, mais qu'il est fréquent que des élèves rendent régulièrement copie blanche pour manifester leur « *refus scolaire* ». La répartition de la dotation globale horaire aboutit à une moyenne de 31 élèves par division, ce qui apparaît trop élevé, eu égard à leur grande hétérogénéité et à la situation sociale de nombre d'entre eux. L'objectif, selon l'équipe pédagogique, devrait être de ne pas dépasser 30 élèves, quand les divisions sont normalement hétérogènes, 25 élèves lorsqu'elles le sont fortement, et 15 élèves pour traiter les élèves en difficulté.

B - Les dispositifs spécifiques destinés aux élèves en difficulté

Certains services académiques considèrent que des parcours dérogatoires sont nécessaires pour certains élèves, dès leur arrivée en 6ème, avec la possibilité d'adapter les programmes, les horaires et la pédagogie. Ils constatent aussi que, plus les parcours dérogatoires sont structurés sous forme de dispositifs spécifiques, moins ils permettent d'espérer une réussite des élèves.

Ainsi, un directeur académique de l'académie de Toulouse a souligné que les solutions dérogatoires ne doivent pas devenir des filières structurées de façon homogène, car elles risquent d'être des dispositifs de relégation pour des élèves en difficulté. D'autres soulignent que certains dispositifs peuvent conduire à des paradoxes : ainsi, puisque l'entrée en DP6 est sélective, les élèves qui sont les plus en difficulté risquent d'en être écartés, du fait de leurs mauvais résultats ou de leur comportement.

Les limites des dispositifs spécifiques

Un collège du Pas-de-Calais compte une 3ème DP6, qui n'accueille chaque année que moins de 5 élèves de 4ème, car elle entre directement en concurrence avec la 3ème d'insertion qu'il a conservée, considérant que ce dispositif demeure la seule voie utilisable par les élèves jugés incapables d'obtenir le diplôme national du brevet et ayant besoin de sortir du système scolaire traditionnel. Dans ce collège, 26 élèves sont partis en 2011 en 1ère année de CAP à la sortie de 3ème, dont 14 provenaient de la 3ème d'insertion.

Un autre collège du département propose aux élèves en difficulté des dispositifs particuliers en 4ème et en 3ème. Il a également conservé une 3ème d'insertion de 15 élèves, dont 11 sont issus d'une 4ème du collège et ont été choisis par les enseignants en accord avec leurs familles en raison de leur profil qui permet d'escompter un parcours en CAP. Les quatre autres admis viennent d'autres établissements et ont été choisis sur la base de dossiers soumis par une commission d'admission du CIO de Calais. Leur scolarisation se fait en deux demi-groupes qui alternent stages et scolarité. Les enseignants sont autorisés à pratiquer une liberté d'approche des programmes. Toutefois, l'académie a annoncé la disparition d'une moitié de cette 3ème d'insertion à la rentrée 2012 et sa suppression totale à la rentrée de 2013.

L'équipe pédagogique d'un autre collège de ce département regrette que les 4ème technologiques et les 4ème et 3ème d'insertion, qui donnaient lieu à un suivi par un professeur dédié au dispositif, aient disparu.

De même, dans l'académie du Nord, un directeur académique a regretté la suppression de certaines structures, telle la 3ème d'insertion, qui, selon son analyse, apportaient des solutions aux élèves et leur permettaient de retrouver un équilibre dans une activité en entreprise.

Pour succéder à une 3ème d'insertion disparue, un collège du Tarn a mis en place une 3ème individualisée d'environ 20 élèves, dénommée "3ème pays", avec une complète adaptabilité des programmes par les enseignants. L'équipe pédagogique s'est déclarée déçue du refus de la direction académique départementale de valider son initiative, avant de finalement accepter ce dispositif pour trois ans en tant que 3ème expérimentale. Ce dispositif est conforme à la structure générale d'une 3ème passant le diplôme national du brevet, mais la seconde langue est remplacée par une initiation à l'entreprise.

Le directeur académique a fixé comme objectif d'atteindre un taux de 70 % d'élèves en lycée professionnel : les enseignants récusent cet objectif en tant qu'obligation, mais l'acceptent s'il correspond aux vœux des élèves. Ce collège avait également créé pour les élèves en difficulté une 4ème de soutien comportant un travail particulier sur l'orientation, qui a été supprimée sur décision de l'administration académique.

C - La portée réelle du décrochage

Parmi les élèves en grande difficulté scolaire, certains vont « décrocher » avant ou après la fin de la scolarité obligatoire. Toutefois, cette notion mérite un examen précis. Comme le montre l'encadré ci-après, les élèves sortis sans qualification du système scolaire (tant public que privé) et n'étant pas en apprentissage étaient jusqu'à une date récente peu suivis sur un plan statistique. De fait, étaient considérés comme décrocheurs des jeunes inscrits dans d'autres dispositifs que ceux gérés par l'éducation nationale (enseignement agricole ou apprentissage dans les CFA par exemple).

Le décrochage identifié et le décrochage réel

Dans les Hautes-Pyrénées, les travaux conduits sur le décrochage des élèves en 2010-2011 ont montré que 618 jeunes étaient signalés dans un premier temps comme décrocheurs, dont un tiers seulement identifiés par la mission locale. Toutefois, on ne compte en définitive que 40 d'entre eux qui étaient sans solution et qu'il fallait donc essayer de prendre en charge.

Dans l'académie de Rennes, on compte relativement peu de décrocheurs. L'exemple des Côtes d'Armor montre que les décrocheurs avérés n'étaient plus, au 31 janvier, qu'une soixantaine relevant de la gestion par la plate-forme préfectorale, soit 0,6 % des élèves de 16 à 19 ans. Les procédures mises en place ont permis d'orienter 20 à 30 d'entre eux vers la voie professionnelle. Toutefois, il faut ajouter à ces cas identifiés environ 200 jeunes qui se révèlent injoignables, ce qui porte le taux départemental global de décrocheurs à 1,9 %.

D - Les « vocations professionnelles précoces »

Dans les trois académies analysées, les candidatures pour intégrer une 3ème DP6 sont supérieures aux places qui sont disponibles dans les lycées professionnels. En effet, ce sont ces établissements qui désormais accueillent ces formations, et non pas les collèges, comme le préconisaient les textes qui ont créé la DP6.

Les dispositifs destinés aux « vocations professionnelles précoces »

L'inscription dans les 3èmes DP6 est sélective. Ainsi, dans un district du Pas-de-Calais, les enseignants indiquent qu'il y a 24 places de DP6 disponibles dans des lycées professionnels pour 40 élèves qui se portent candidats. La sélection se fait en fonction des notes des élèves qui doivent être au moins moyennes et de leur motivation pour entrer dans la vie active.

Un lycée professionnel du Nord, qui a une classe de 3ème DP6, indique qu'elle lui pose de réels problèmes de surveillance, car il existe un fort taux d'absentéisme des élèves (environ 30 %), qui éprouvent des difficultés à se plier à des règles de comportement, de respect des horaires ou de vie commune. La sélection est forte, puisque, sur 50 demandes, 24 élèves ont été acceptés en 2011-2012 par une commission qui les a sélectionnés sur leurs résultats et leur motivation L'expérience montre que sur 24 élèves inscrits en moyenne chaque année en 3ème DP6, 2 rejoignent une seconde générale, 8 vont en seconde pro, 11 vont en CAP, et 2 abandonnent.

Cette exigence de sélectivité peut toutefois s'inverser lorsque les lycées professionnels du bassin sont en surcapacité et accueillent facilement des élèves de 3ème DP6 : les enseignants d'un collège du Nord ont ainsi une image négative de la 3ème DP6, qu'ils considèrent comme une classe de relégation pour mauvais élèves.

En règle générale, les positions apparaissent divergentes au sein du système scolaire sur les filières pré-professionnelles. Ainsi, dans un collège du Nord, on relève le succès remporté par les maisons familiales rurales qui intègrent dès la 5ème les élèves en rupture avec le système scolaire. En revanche, un collège du Tarn met en garde contre la solution de l'apprentissage en vue d'un CAP en fin de 4ème, qui ne peut, selon son analyse, s'appliquer qu'à des élèves pour lesquels cette voie s'impose à l'évidence, soit au maximum 3 à 5 % des élèves concernés, alors que la majorité d'entre eux est en réalité surtout attirée par la possibilité d'avoir une activité professionnelle, qui plus est progressivement rémunérée dès la première année (30 % du SMIC).

Les dispositifs d'initiation aux métiers en alternance (DIMA) ont été substitués en 2008 aux classes préparatoires à l'apprentissage (CPA). L'objectif était de maintenir un lien fort avec le collège pour les élèves issus de 4ème, et de reposer sur un vrai souhait exprimé par des élèves de rechercher un métier. Or, le rectorat de Toulouse observe que, le plus souvent, ce sont les élèves les plus fragiles scolairement qui vont en DIMA et les collèges ont tendance à les négliger, car, bien que relevant d'eux, ils suivent les cours en CFA. Le niveau du socle commun qu'ils y acquièrent est inévitablement inférieur, puisqu'ils passent 18 semaines seulement dans l'établissement scolaire, les autres 18 semaines se déroulant en entreprise, généralement dans une petite entreprise (boucherie, salon de coiffure, etc.).

——— CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS ———

Nombre de dispositifs spécifiques au collège se révèlent être des voies de pré-orientation, ce qui conduit la Cour à préconiser leur évaluation au regard de la réussite des élèves, en termes d'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences et de niveau de qualification. La prise en charge des difficultés scolaires au sein de la classe permettrait d'éviter ces pré-orientations.

En outre, les procédures d'orientation sont lourdes, alors même qu'en cas de désaccord l'avis des familles est le plus souvent suivi par l'administration.

En conséquence la Cour formule les recommandations suivantes :

7. faire prendre en charge au maximum les difficultés scolaires au sein des classes ordinaires afin de réduire le nombre d'élèves en situation d'échec scolaire, tant dans le premier degré qu'au collège ;

8. donner aux familles le droit de décision finale sur la voie d'orientation, l'affectation dans un établissement public restant de la compétence de l'administration.

Chapitre III

Les leviers scolaires d'une orientation réussie

Au terme de cette enquête, la Cour observe que les défaillances de l'orientation à la sortie de 3ème n'appellent pas seulement des réformes de procédures, mais des modifications structurelles de l'organisation et du fonctionnement du système éducatif lui-même.

Dans son rapport public de mai 2010 sur « *L'éducation nationale face à l'objectif de réussite de tous les élèves* », la Cour avait déjà souligné l'importance d'un suivi plus effectif des parcours scolaires et d'une prise en charge personnalisée des élèves en difficulté.

Observations de la Cour des comptes en mai 2010

« Il ne peut être fait reproche au ministère de l'éducation nationale de n'avoir pas cherché à engager des politiques de lutte contre l'échec scolaire, mais ces dispositifs successifs ont vite montré leurs limites, parce qu'ils s'inscrivaient dans une organisation scolaire inchangée...

En réalité, les réformes engagées par le ministère, pour volontaristes qu'elles soient, ont pour défaut de ne pas affronter ce qui tient à l'inadaptation de la structure du système scolaire. Les plus récentes s'appliquent en effet sans distinction à tous les établissements d'enseignement, comme s'ils avaient les mêmes besoins, nécessitaient les mêmes moyens et appelaient les mêmes procédures...

… Le découpage du système scolaire, avec des césures marquées entre l'école primaire, le collège et le lycée, en grande partie hérité du 19ème siècle, n'est pas cohérent avec l'objectif de donner à tous les élèves parvenant au terme de la scolarité obligatoire un socle commun de connaissances et de compétences et de conduire 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. L'objectif du socle commun implique de réduire la rupture entre école primaire et collège, qui se traduit par des différences, brutales pour les élèves les plus fragiles, entre les méthodes d'enseignement - un enseignant unique au CM2, une dizaine dès l'entrée au collège -, entre les outils de suivi mis en œuvre, et entre les pratiques d'évaluation des résultats.

…La France se caractérise dès la 3ème par une diversification poussée des parcours, qui est présentée par le système éducatif comme un outil de lutte contre l'échec scolaire : tout se passe en définitive comme s'il existait, d'une part, un parcours privilégié pour une moitié des élèves, permettant d'accéder aux études supérieures, et d'autre part, de multiples parcours empruntés par l'autre moitié des élèves à partir de critères relevant généralement d'une sanction de la difficulté scolaire.

…En l'absence d'un suivi pluriannuel effectif de l'élève, l'orientation se fonde essentiellement sur les résultats scolaires des élèves pendant les quelques mois précédant les derniers conseils de classe de 3ème, elle est en partie déterminée par l'offre de formation existante, et elle se traduit par l'affectation dans diverses filières à partir de critères relevant de façon prédominante de la sanction de l'échec scolaire. En définitive, dans la plupart des cas, l'orientation constitue un processus qui aboutit à faire rentrer les élèves dans une offre scolaire fortement segmentée. Dans cette conception, l'orientation peut être ressentie par certains comme une élimination et parfois même une relégation : l'«éducation à l'orientation» reste largement inappliquée, et l'expression « être orienté » signifie le plus souvent, selon sa perception habituelle par la plupart des familles et des élèves, être affecté dans des filières ne permettant pas d'accéder à des formations supérieures, et qui sont susceptibles d'être considérées par les intéressés eux-mêmes comme un moyen de canaliser, mais non de corriger l'échec. Dans ces conditions, les lacunes du processus d'orientation génèrent souvent un sentiment d'exclusion ».

La présente enquête confirme ce diagnostic : pour remédier aux sorties sans diplôme ou sans qualification du système scolaire et aux situations d'orientation par défaut à la sortie de 3ème, il convient certes d'apporter des améliorations au dispositif existant d'information et de conseil à l'orientation des élèves, mais également de réformer des éléments structurants de l'organisation et du fonctionnement du système éducatif.

I - Les marges de progrès du dispositif d'information et de conseil

Le processus progressif de préparation des élèves tout au long du collège à la formulation de leurs choix d'orientation à la sortie de 3ème a été indéniablement renforcé pendant la période récente. Ce processus, qui commence dès la 6ème, se fonde sur une documentation abondante - tout particulièrement celle de l'ONISEP -, des stages, des forums, des journées portes ouvertes, des entretiens, etc., qui procurent aux élèves et à leurs familles une information de plus en plus précise sur les métiers et les formations qui y préparent. L'éducation nationale porte une attention croissante à la préparation des élèves aux décisions d'orientation pour leur vie future.

Pour autant, de nombreuses critiques, dont tous les entretiens menés dans les collèges, lycées ou services académiques se sont fait l'écho, continuent à être émises sur le dispositif existant d'information et de conseil à l'orientation. Elles concernent principalement le processus préalable aux décisions d'orientation et d'affectation, la formation des enseignants, le rôle spécifique des professeurs principaux et des chefs d'établissement, enfin la fonction et la place des conseillers d'orientation-psychologues et des CIO.

A - Le processus préalable aux décisions d'orientation et d'affectation

Le processus préparant les décisions d'orientation et d'affectation apparaît globalement satisfaisant, mais l'éducation à l'orientation est encore ressentie comme insuffisante. Une généralisation de la préparation progressive directe à l'orientation à partir de la 6ème doit notamment permettre d'éviter de concentrer sur la classe de 3ème l'essentiel des actions d'information et de conseil sur les formations et les métiers.

Ainsi, par exemple, dans un collège de l'Aveyron, la Cour a relevé une présentation succincte de l'orientation en 6ème par le conseiller d'orientation psychologue (CO-P) sur la base des documents de l'ONISEP, puis en 5ème une seule réunion-forum d'explication sur les métiers qu'exercent certains parents d'élèves, puis en 4ème, sur les temps d'itinéraire de découverte (IDD), un dispositif de stages en alternance pour les plus de 14 ans avec les lycées professionnels de Rodez, puis enfin en 3ème un forum des métiers et le processus habituellement prévu pour l'orientation, en liaison avec le CO-P. Ce collège étant loin de présenter les réalisations les moins ambitieuses, cette description montre

les limites du processus d'orientation assuré au cours des quatre années de collège.

Il est également envisageable d'accroître encore la transparence des procédures pour les familles. Certes les règles du barème leur sont déjà communiquées comme aux enseignants, mais leur complexité d'application pour la voie professionnelle empêche une partie des familles d'en comprendre la mécanique. Les familles sont souvent insuffisamment informées du faible nombre de places dans les formations professionnelles les plus demandées, et en conséquence du rôle joué par les notes, au point que pour aller dans certaines formations professionnelles, celles-ci doivent être meilleures que pour accéder à la voie générale.

B - L'implication des enseignants dans l'orientation

Les enseignants soulignent tous la lourde responsabilité que constitue leur mission de conseiller des élèves dans leur orientation et leur quasi-absence de formation initiale ou continue dans ce domaine. C'est en invoquant ces arguments qu'un nombre important d'entre eux refusent de s'impliquer dans cette activité, certains considérant même qu'elle ne relève pas de leurs missions, bien qu'une prime fixe, au demeurant modeste, leur soit forfaitairement versée à cette fin.

Ainsi, par exemple, la principale d'un collège du Nord a estimé que l' "*on demande aux enseignants de tout faire, et que ce n'est pas leur métier*". Elle a de même observé que les enseignants, n'étant pas formés à l'orientation, doivent aller piocher les informations qui leur sont nécessaires dans les brochures de l'ONISEP, dont celles de cette année sur les formations et les métiers n'étaient pas encore disponibles à la fin mars 2012.

Dans un autre collège de l'académie de Lille, les enseignants rencontrés ont indiqué être soucieux de la responsabilité que représente pour eux le fait de conseiller un élève sur son avenir, alors qu'ils sont mal informés sur des formations qui évoluent sans cesse. Ils estiment que quelqu'un qui est extérieur au système scolaire peut être un meilleur conseiller qu'un enseignant qui est influencé par l'image qu'il se fait personnellement de l'élève.

Une réflexion doit donc s'engager sur la définition des missions et des obligations de service des enseignants, afin que ceux-ci ne soient pas situés à la marge d'un processus délégué en fait aux conseillers d'orientation-psychologues (CO-P) et aux conseillers principaux d'éducation (CPE). Cette mission devrait, selon les enseignants rencontrés, donner lieu à une formation, à des supports d'information et à des horaires de travail spécifiques.

C - Le rôle des professeurs principaux

Si chacun s'accorde à considérer que l'intervention des professeurs principaux est primordiale, leur manque de formation et d'appui doit être également relevé. Les chefs d'établissement éprouvent à cet égard des difficultés pour affecter les enseignants dans les différentes classes, de telle sorte qu'ils puissent disposer systématiquement d'enseignants capables et désireux d'exercer la fonction de professeur principal.

Ainsi, dans un collège du Morbihan, les professeurs principaux jouent un rôle d'autant plus important que le CIO est souvent éloigné en milieu rural. En outre, les CO-P ne sont présents dans l'établissement qu'une demi-journée par semaine. Or trouver 24 professeurs principaux pour autant de classes n'apparaît guère aisé. En outre, dans les SEGPA, chaque enseignant est tuteur de 3 ou 4 élèves à partir de la 4ème, ce qui introduit une contrainte supplémentaire.

Dans un collège de l'académie de Lille, les professeurs principaux présents se sont dits convaincus qu'on ne peut pas orienter les élèves de l'extérieur du collège. Très impliqués, ils demandent toutefois à bénéficier d'une vraie formation actualisée tous les deux ou trois ans, tant les formations et les métiers sont mouvants. Ils rappellent qu'un directeur académique avait demandé que chaque collège comprenne un professeur principal référent d'un ou plusieurs lycées professionnels : cette initiative a été abandonnée, alors que pendant plusieurs années, elle avait évité nombre d'erreurs d'orientation vers les lycées professionnels.

Selon les équipes éducatives rencontrées, le temps que les professeurs principaux consacrent à l'orientation devrait faire partie de leurs fonctions et être pleinement intégré dans leur emploi du temps, comme c'est par exemple le cas en Angleterre.

Par ailleurs, chaque centre de documentation et d'information (CDI) doit gérer les besoins de documents et de précisions exprimés par les professeurs principaux, afin de les décharger de ces tâches. A cette fin il doit être doté des moyens nécessaires pour devenir effectivement un centre de traitement des échanges avec les différents organismes disposant de l'information sur les formations et les métiers. D'une façon générale, les documentalistes devraient être des points d'appui permanents pour la réalisation de ces tâches. Or, l'insuffisance des moyens d'encadrement des CDI a souvent été signalée au cours de l'enquête, ce qui empêche dans certains collèges leur ouverture permanente pendant la semaine.

En outre, des réserves ont été exprimées dans des collèges sur la compétence de certains agents qui en ont la charge. Ainsi, l'équipe enseignante d'un collège de l'académie de Lille, où la responsable du CDI est très engagée dans l'orientation des élèves, a souligné que, dans

l'académie, qui compte 550 établissements du second degré (350 collèges, 100 lycées généraux et technologiques, 100 lycées professionnels), le nombre de postes de CDI a été maintenu à environ 550 agents, mais en substituant plus de 100 contractuels à des titulaires.

D - L'amélioration du rôle des conseillers d'orientation-psychologues et des CIO

La place des CO-P et des centres d'information et d'orientation (CIO) est un thème sur lequel la Cour a enregistré des critiques nombreuses au cours de son enquête.

Une première critique, générale, porte sur l'insuffisance du temps passé par chaque CO-P au sein d'un collège : au mieux une demi-journée par semaine, voire toutes les trois semaines en milieu rural. Cette indisponibilité est liée à la fois à la prise en charge simultanée de plusieurs établissements et au temps de présence du CO-P au CIO. Elle tient aussi à la durée limitée des obligations de service des CO-P devant les élèves.

Une seconde critique tient à la réduction des postes de CO-P, avec pour corollaire un accroissement du nombre de CO-P contractuels et leurs fréquents changements d'affectation, qui empêche les professeurs principaux et les chefs d'établissement de pérenniser des méthodes de travail stables avec eux.

Une troisième critique porte sur la réalité variable de l'expertise des CO-P en matière d'orientation, tant en ce qui concerne les formations scolaires que les caractéristiques des métiers. La question a même parfois été soulevée de l'utilité du caractère complémentaire de leur formation de psychologue. Il a en outre été fréquemment observé par les interlocuteurs de la Cour que, faute de financement par l'Etat, l'enseignement privé se passe de cette fonction : dans l'enseignement catholique, elle est en effet assurée par les professeurs en ce qui concerne l'orientation, et, pour les élèves présentant des problèmes psychologiques, par des psychologues.

Une partie des équipes pédagogiques regrette que les CO-P ne soient pas en permanence placés au sein d'un ou plusieurs établissements proches et rattachés aux chefs d'établissement, au lieu de l'être au CIO. D'autres enseignants rejettent cette perspective, en arguant de la nécessité de conserver un regard d'expert extérieur et indépendant, différent de celui des professeurs « *qui voient et jugent les élèves tous les jours* ».

Avis recueillis sur les conseillers d'orientation psychologues

Dans le Tarn, il existe trois CIO, l'un rattaché à l'Etat et les deux autres au Conseil général, qui sont installés dans des maisons communes emploi-formation, regroupant le CIO, Pôle Emploi, la Mission Jeunes, un Centre institutionnel de bilan de compétence (CIBC), et la Mission locale. Chacun de ces CIO est au plus à environ 20 km de la plupart des lycées et collèges. Le directeur académique considère en conséquence qu'il est préférable que les CO-P soient dans les CIO plutôt que dans les établissements scolaires, où ils pourraient moins suivre l'évolution des métiers et des formations. En revanche, les CO-P sont utiles auprès des élèves pour faire émerger en entretien individuel un projet professionnel.

Dans les Hautes-Pyrénées, il existe deux CIO, et sur les trois antennes qui existaient deux ont été fermées en raison d'une fréquentation insuffisante. Le directeur académique comprend que le rattachement des CO-P serait une bonne chose pour les chefs d'établissement, mais il considère qu'ils doivent maintenir un regard distancié, à partir d'une vision globale du système éducatif, des formations et des métiers au sein d'un bassin, excluant tout conflit d'intérêts.

L'équipe pédagogique d'un collège des Hautes-Pyrénées explique que le travail en amont fait avec le CO-P, dès la 4ème, permet d'obtenir des résultats en termes de satisfaction donnée aux demandes des familles, puisque presque tous les élèves voient leur premier vœu accepté à la sortie de 3ème. Le CO-P n'est toutefois présent dans le collège qu'une demi-journée toutes les 3 semaines. Il estime préférable de ne pas dépendre du chef d'établissement, pour pouvoir mieux résister dans l'intérêt des élèves à la priorité que lui et les enseignants peuvent être conduits à donner au maintien des effectifs dans le collège. Il reconnaît cependant que la présence permanente du CO-P dans l'établissement serait très utile, notamment pour assurer un suivi des cas les plus difficiles.

Dans un collège ECLAIR du Pas-de-Calais, le CO-P est bien perçu, car il est présent deux journées et demie par semaine, connaît les élèves dès la 6ème, assiste aux conseils de classe, reçoit les familles dans l'établissement où il a un bureau, et apporte un regard extérieur « *plus large* ».

En revanche, dans un lycée professionnel, l'équipe pédagogique se montre sévère, considérant que les CO-P n'ont pas une vraie connaissance des métiers, avec toutes les contraintes propres à leur environnement, qu'il est indispensable pourtant que les élèves connaissent pour se déterminer. Le CO-P de ce lycée n'a par exemple jamais demandé à visiter les ateliers.

De même, l'équipe d'un collège de Bretagne estime qu'elle pourrait se passer de CO-P, puisque ce dernier ne lui consacre qu'une demi-journée par semaine. Elle reconnaît toutefois l'intérêt de ce regard extérieur et sans rapport hiérarchique avec les élèves. Elle regrette que le CO-P ne participe

pas vraiment à l'orientation des élèves, alors qu'il pourrait être d'un grand secours : elle cite le cas d'une demande de test formulée auprès du CO-P en début d'année scolaire en vue d'orienter un élève en SEGPA, à laquelle, au début février, il n'avait toujours pas été répondu.

Dans un collège du Lot, on regrette de même que le CO-P, qui n'est présent que 15 fois par an, ne communique pas au chef d'établissement les rapports qu'il rédige.

Un collège du Tarn-et-Garonne considère que le CO-P doit s'occuper des cas où l'aspect psychologique est le plus important, pour faire émerger des projets adaptés aux élèves qui ne s'expriment pas. Le CO-P est un contractuel, qui n'est présent qu'une demi-journée par semaine, et ne peut être joint que dans un CIO situé à une heure de route.

Un collège privé de l'académie de Rennes confirme que dans l'enseignement privé, il n'y a pas de CO-P, mais que le service d'information des familles (SIF) de l'enseignement catholique apporte ses conseils. Un autre collège privé de cette académie précise que les établissements versent une cotisation pour financer dans le département trois équivalents temps plein (ETP) de psychologues scolaires en charge des élèves de la maternelle au niveau post-bac. Ils contribuent aux diagnostics d'orientation, notamment vers les SEGPA.

Par ailleurs, la Cour a noté lors de son enquête des critiques émises à l'encontre de l'éparpillement des organismes d'information et de conseil sur l'orientation, les formations, les métiers, et les offres d'emplois. Le service public de l'orientation, créé par la loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie, est mis en œuvre progressivement : le délégué à l'information et à l'orientation, qui en a la responsabilité interministérielle, a pour mission de coordonner l'orientation tout au long de la vie. Le décret du 4 mai 2011 a ainsi créé une labellisation « *orientation pour tous* » que les services publics concernés (pôle emploi, missions locales, cités des métiers, CIO) peuvent obtenir : actuellement 40 labels ont été accordés dans environ dix régions. Une plate-forme dématérialisée (téléphonie et site internet) a été mise en place en septembre 2011 : son objet est de renvoyer les demandes d'information vers les services compétents (dont l'ONISEP) pour chaque type de question.

Sur le terrain, la Cour a fréquemment relevé chez ses interlocuteurs le souhait de regrouper l'ensemble des moyens liés à l'orientation des élèves, en définissant le ressort territorial de ces pôles en fonction des situations locales (établissement scolaire, CIO, maison commune de l'orientation et de l'emploi, etc.).

II - L'organisation générale et le fonctionnement du système éducatif

Par-delà les facteurs personnels propres aux élèves, certaines caractéristiques de l'organisation et du fonctionnement actuels du système éducatif sont à l'origine des difficultés liées à l'orientation.

A - Les modalités de l'enseignement scolaire

Le processus de « l'orientation par l'échec » touche tout particulièrement les élèves en grande difficulté scolaire dans les compétences fondamentales du socle commun - maîtrise de la langue française et des principaux éléments de mathématiques et de culture scientifique et technologique - : il concerne fréquemment les élèves qui partent non par choix, mais par défaut, dans une des nombreuses formations de la voie professionnelle.

En dépit de la mise en place continuelle de nouveaux dispositifs, ces élèves n'ont en effet pas pu bénéficier d'une remédiation suffisante des lacunes qu'ils avaient pour la plupart à leur arrivée en 6ème. L'enquête de la Cour a permis de vérifier - à nouveau - que le système éducatif ne réunissait pas encore suffisamment les conditions lui permettant de répondre de façon efficace aux besoins spécifiques et personnalisés de ces nombreux élèves. Cette différenciation pédagogique suppose de profondes réorganisations du système éducatif, qu'il s'agisse de l'adaptation des rythmes d'apprentissage, de la mise en place d'enseignements modulaires, d'un lien mieux assuré entre les méthodes et programmes du premier et du second degrés, ou de l'adaptabilité des emplois du temps et du contenu même des programmes.

De nombreuses équipes pédagogiques rencontrées dans les trois académies ont estimé que la part de la différenciation et de la personnalisation des parcours et des méthodes devrait, pour être efficace, dépasser amplement celle des dispositifs actuels d'accompagnement individualisé, et représenter jusqu'au tiers d'une année scolaire pour chacune des disciplines majeures du socle commun. Or, le contenu des programmes rend impossible une telle perspective. En outre, de telles modifications de l'organisation auraient une incidence considérable sur les rythmes, quotidien, hebdomadaire et annuel, de l'année scolaire, de même que sur la gestion des emplois du temps des enseignants. Enfin, une des conditions complémentaires d'une telle évolution supposerait une plus grande responsabilité laissée aux chefs d'établissement et à l'équipe éducative pour répartir les activités des enseignants et leurs modes d'intervention dans le collège, au-delà de la seule réalisation des programmes nationaux. Peu de collèges se sont engagés dans cette voie

dans le cadre d'une expérimentation : il ne s'agit le plus souvent que de dispositifs partiels et marginaux.

Réflexions recueillies sur l'organisation pédagogique

Un directeur académique considère qu'une réforme globale est la condition nécessaire pour que le socle commun, qui n'a toujours pas « pris » sur le terrain, devienne une réussite. Cette réforme structurelle doit prioritairement intervenir sur le temps scolaire - dans le premier degré et au collège -, sur le contenu d'une partie des programmes, et sur une communauté d'approche des maîtres de CM1 et de CM2 avec ceux de 6ème et 5ème.

Un autre directeur académique estime également que la réflexion sur l'orientation ne peut être dissociée de celle sur l'organisation scolaire et les modalités d'enseignement. Il préconise un enseignement modulaire depuis la maternelle jusqu'à la terminale, fondé sur des modules de base, complétés par des options ouvrant sur la découverte de perspectives professionnelles, et dispensé par groupes adaptés aux rythmes d'apprentissage des élèves. Il reconnaît que cette approche suppose de construire les emplois du temps pour chaque semaine et de mobiliser les enseignants à la demande, alors que leur monovalence rigidifie leur possibilité d'emploi. Il s'interroge sur l'aptitude du système scolaire à répartir réellement sur une base pluriannuelle les moyens pédagogiques, ainsi que le montre l'exemple - à ses yeux non concluant - de la réforme du baccalauréat professionnel, pour lequel les enseignants continuent à répartir l'enseignement de façon égale sur les trois années.

Un directeur académique estime également nécessaire de sortir du cadre traditionnel des horaires de classe et d'expérimenter l'enseignement par modules, surtout dans les disciplines à faibles horaires (langues, SVT,…). Il observe qu'une telle évolution nécessite que les établissements aient une liberté de gestion des disciplines et que les enseignants acceptent un changement important de leur mode d'intervention, qu'il s'agisse des horaires ou de la présence en classe.

Dans un collège rural du Pas-de-Calais, l'équipe enseignante considère que les professeurs de collège devraient avoir travaillé dans le primaire et que les classes de 6ème et 5ème devraient être rattachées à l'enseignement du premier degré. De même, elle estime que la bivalence, sinon la polyvalence, des enseignants du collège serait une orientation souhaitable, sous réserve que des formations soient organisées en conséquence, pour sortir de « *la domination de la discipline* ». Ces professeurs ajoutent que l'ampleur et l'ambition excessive des programmes se révèlent inefficaces et illusoires : ils estiment nécessaire de réduire « *l'encyclopédisme et l'approche quasi-universitaire des programmes* » et de laisser aux enseignants, grâce au temps ainsi libéré, une plus grande liberté pédagogique et méthodologique.

De même, l'équipe enseignante d'un collège des Hautes-Pyrénées considère que les inspecteurs témoignent d'exigences excessives pour l'acquisition des connaissances disciplinaires, alors que les programmes devraient au contraire favoriser l'acquisition par tous les élèves du socle commun dans les domaines obligatoires. Les inspections strictement disciplinaires leur paraissent à cet égard contradictoires avec l'objectif de travail en équipe pédagogique qui devrait résulter de la priorité donnée à l'acquisition du socle commun. Ils estiment que la taille des programmes devrait être revue, sans abaisser le niveau d'exigence, pour permettre à l'enseignant de consacrer en moyenne les deux tiers de son temps à enseigner le programme et un tiers à accompagner individuellement chaque élève. Un collège du Gers observe de même que, dans le cadre actuel, l'accompagnement éducatif dispose d'un horaire insuffisant pour assurer un traitement individuel des élèves.

Dans un collège du Tarn, l'équipe pédagogique regrette, outre « *l'encyclopédisme des programmes* », l'adjonction constante de nouvelles missions non disciplinaires, qui s'empilent sans que rien ne soit jamais retranché. Ce mode de gestion ne permet pas de répondre à la fois à l'accroissement du nombre d'élèves par classe, aux objectifs du socle commun, et à l'abaissement régulier du niveau des élèves arrivant de CM2. Le système scolaire apparaît de ce fait hors d'état de permettre réellement aux professeurs de lutter contre la difficulté scolaire.

B - L'adaptation de l'offre de formation

Actuellement, l'orientation se traduit moins par l'adaptation de l'offre du système éducatif aux vœux des élèves, que par l'application aux élèves des conséquences des notes que leur donnent leurs enseignants et des disponibilités territoriales de formation qu'offre la carte scolaire. La solution des problèmes soulevés par l'orientation des élèves à la sortie de 3ème dépend donc également de la capacité d'adaptation de l'offre de formation.

1 - Le réexamen du nombre et de la carte des options et des formations

La plupart des interlocuteurs rencontrés dans les trois académies considèrent qu'une offre trop spécialisée de formations à la sortie de 3ème ne peut être qu'insatisfaisante. Ils estiment que le ministère de l'éducation nationale devrait avant tout armer les élèves pour qu'ils s'adaptent aux évolutions qui frappent rapidement toutes les professions et rendent rapidement obsolètes les connaissances acquises. Ils considèrent, en outre, qu'un excès de spécialisation entrave inévitablement les perspectives d'avenir des élèves et alourdit les coûts des formations professionnelles, du fait de la faiblesse du nombre d'élèves concernés.

Ainsi, dans les Côtes d'Armor, on ne compte que trois élèves en 1ère année et cinq en 2ème année du CAP de tailleur de pierre, alors qu'une spécialisation ultérieure, après une formation commune de maçon, serait plus conforme à l'intérêt des élèves et correspondrait mieux aux besoins exprimés par le marché de l'emploi.

Des exemples d'organisation différente

L'importance des besoins de l'aéronautique a conduit AIRBUS à créer un lycée professionnel privé sous contrat d'association pour 260 élèves internes. Ce lycée présente des spécificités intéressantes : la totalité des CAP a été intégrée dans les baccalauréats professionnels ; il n'existe qu'un seul bac Pro aéronautique, avec 4 options ; des contrats d'apprentissage sont proposés par l'entreprise à tous les élèves ; l'apprentissage n'intervient qu'en terminale après deux années d'enseignement scolaire.

De même quelques académies, dont celle de Lille, expérimentent dans certains lycées professionnels une affectation des élèves en seconde sur un champ professionnel regroupant plusieurs spécialités. L'organisation pédagogique de ces secondes professionnelles permet de préparer le positionnement de l'élève sur une spécialité uniquement à partir de la classe de première.

Selon les interlocuteurs rencontrés lors de l'enquête, l'excès de spécialisation des formations professionnelles est souvent une des conséquences des décisions des commissions nationales chargées de statuer sur la définition des diplômes professionnels, qui peuvent avoir tendance à entériner les demandes les plus spécialisées des métiers concernés. Les inspecteurs qui, dans ces commissions, ont pour mission de faire évoluer les formations, se caractériseraient également par leur volonté de maintenir une grande spécialisation disciplinaire, ce qui peut entraîner des difficultés d'adaptation. Ainsi, un lycée professionnel du Nord a indiqué lors de l'enquête que les chefs d'entreprise locaux - surtout des PME - travaillaient peu avec l'établissement, car les référentiels nationaux étaient nettement plus spécialisés que les machines utilisées localement par les entreprises : les jeunes formés ne sont donc pas directement utiles pour les entreprises et ont beaucoup de mal à trouver des sociétés qui acceptent de les prendre en alternance.

D'autres difficultés peuvent être notées. Ainsi, les équipements nécessaires aux voies professionnelle et technologique peuvent être dupliqués dans des établissements séparés, ce qui génère des coûts inutiles. A l'occasion de la rénovation de la voie professionnelle, il avait été envisagé de conférer à chaque formation un champ professionnel plus large : cette orientation n'a finalement pas été mise en œuvre en raison de la réticence des professionnels, mais également parce qu'elle obligeait à

revoir de manière importante la formation des enseignants concernés. Enfin, il est possible de considérer que l'appartenance des enseignants des voies professionnelle et technologique à des corps différents ne fait qu'ajoute un élément supplémentaire de complexité.

Les académies doivent enfin surmonter des difficultés pratiques pour faire évoluer la carte des formations. Pour suivre les cohortes d'élèves, l'éducation nationale n'a pas accès aux bases de données de l'apprentissage et de l'enseignement agricole. De ce fait, la carte d'ensemble des formations professionnelles est complexe, car elle se décompose en plusieurs cartes relevant de décideurs différents : établissements publics ou privés, relevant de l'éducation nationale ou de l'agriculture, formations sous statut scolaire (en lycées professionnels) ou sous statut d'apprenti (en centres de formation des apprentis), etc.

L'analyse des directeurs académiques

La plupart des directeurs académiques considèrent que des clarifications sont nécessaires sur les rôles respectifs et les approches en matière d'orientation, d'abord dans les relations entre l'Etat et les collectivités territoriales en matière de carte des formations, ensuite entre l'Etat et les branches professionnelles.

Un dossier de données statistiques, émanant de la direction académique des Hautes-Pyrénées sur les sorties de 3ème, montre ainsi les problèmes particuliers que pose l'inadaptation de l'offre à la demande pour une partie des formations professionnelles.

Ainsi, à l'été 2011, les élèves de 3ème générale se voyaient offrir 855 places en voie professionnelle, toutes formations confondues. Ils étaient 1 047 à souhaiter obtenir une place en premier vœu dans une formation précise. Seuls 727 l'ont obtenue après mise en œuvre d'AFFELNET. Finalement 809 élèves ont été affectés en juin après prise en compte des autres vœux. Mais, alors qu'il restait en juin 46 places qui n'avaient pas trouvé de candidats, la surcapacité de l'offre globale est passée à 100 places en octobre, du fait de défections liées à l'inadéquation des formations proposées par rapport aux souhaits des élèves.

En enseignement agricole, un phénomène similaire a été constaté : les 991 places disponibles, qui auraient pu concerner les 1 183 élèves ayant souhaité une formation agricole en premier vœu, n'ont été affectées dans un premier temps qu'à hauteur de 843 places. Après prise en compte des autres vœux, 929 élèves ont été finalement affectés en juin. Mais la surcapacité qui s'élevait alors à 62 places est passée à 121 en octobre, du fait de réorientations décidées par les élèves déçus par leur affectation.

Un directeur académique de l'académie de Toulouse observe que, dans son département, les parents poussent leurs enfants vers des métiers de proximité, ce qui explique l'importance de l'orientation vers des CAP préparés en apprentissage dans des centres de formation des chambres de commerce et de métiers, et qui s'écarte de la progression souhaitée par le rectorat vers le niveau IV minimum. Cette situation découle également d'autres facteurs : la politique de la région a été orientée pendant des années en ce sens ; les chefs d'entreprise ne sont pas toujours capables d'accompagner des jeunes dans les baccalauréats professionnels ; les familles sont souvent réticentes au fait que les filles partent suivre dans les grandes villes des études universitaires, ce qui peut restreindre leur formation supérieure à des BTS et à des DUT.

Un autre directeur académique de l'académie de Toulouse considère que, de même que la distinction entre certaines spécialités de la voie technologique et de la voie professionnelle paraît discutable, l'évolution en cours de l'enseignement technologique posera inévitablement la question de sa fusion avec la voie générale. Il considère en effet que cette voie est elle-même devenue trop générale et théorique pour justifier de la distinguer de la voie générale : l'inscription de quelques options technologiques dans le cursus de l'enseignement général pourrait apparaître plus pertinente. Toutefois, cette fusion, de même que la réduction du nombre de disciplines du baccalauréat professionnel, soulèverait le difficile problème de la reconversion des enseignants concernés. La réforme récente du lycée professionnel a déjà posé des problèmes à des milliers d'enseignants : des orientations plus radicales nécessiteraient des transitions difficiles.

2 - L'affirmation de « l'égale valeur » des formations proposées à la sortie de 3ème

L'assertion communément diffusée de l' « égale valeur » ou de « l'égale dignité » des formations générale, technologique et professionnelle est contredite par le système éducatif lui-même. Ainsi, l'objectif national affiché qui privilégie une orientation des élèves vers la seconde générale et technologique est souvent interprété, par les équipes pédagogiques, mais également par les familles, comme signifiant que les lycées professionnels ont vocation à accueillir par défaut les élèves les moins bons. De même, les formulaires dénommés "*fiches académiques de dialogue*" du collège avec l'élève et ses parents sur l'orientation de la 6ème à la 3ème consacrent l'essentiel de leurs pages aux formations professionnelles en soulignant l'existence de passerelles permettant de rejoindre ultérieurement les voies générale et technologique, mais n'évoquent pas de possibilités de parcours inverses. Ces fiches aboutissent même à donner paradoxalement une place importante à des parcours que les rectorats souhaitent en fait contenir : redoublement en

6ème, apprentissage en DIMA à la sortie de 4ème, filière professionnelle plutôt que générale et technologique à la sortie de 3ème, etc. De façon générale, les rectorats reconnaissent que les images respectives des filières professionnelles et générales sont « *ancrées dans la tête des parents* », voire des enseignants, et que le système éducatif ne valorise en fait que la voie générale.

L'image de la voie professionnelle

Un lycée professionnel propose huit baccalauréats professionnels différents qui se répartissent entre le secteur tertiaire et les métiers de l'industrie. 70 % des 200 élèves qui intègrent ce lycée chaque année en seconde le font sur leur premier vœu. En revanche, ceux qui y parviennent par défaut abandonnent fréquemment en cours d'année. Ce phénomène touche particulièrement les formations industrielles : on ne trouve ainsi que 4 élèves sur 15 en seconde "usinage" qui ont été inscrits sur la base d'un choix personnel.

Pour susciter l'intérêt des élèves pour son lycée, le proviseur multiplie les initiatives : partenariats avec des établissements étrangers (anglais notamment) ; création de filières à débouchés importants qui attirent les élèves telle que l'optique-lunetterie ; projet d'ouverture d'un BTS, afin de revaloriser la voie professionnelle. Il envisage également la mise en place de "*bi-bacs*" Pro, qui contribueraient à revaloriser les perspectives de la voie professionnelle, mais le système scolaire n'a pas prévu de telle passerelles entre filières professionnelles.

Un directeur académique de l'académie de Toulouse estime que la représentation, sinon la méconnaissance, que les enseignants se font des métiers hypothèque la qualité générale des conseils d'orientation qui sont dispensés. Ainsi, alors qu'en milieu rural l'image des métiers de proximité et de l'enseignement professionnel est souvent bonne, les enseignants des collèges ruraux sont formés pour préparer avant tout les élèves à l'enseignement général. En outre, les professeurs de l'enseignement professionnel appartiennent à des corps différents, de même que les inspecteurs pédagogiques régionaux.

Ce directeur considère également que le parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF) et la découverte professionnelle 3 heures (DP3), qui devraient contribuer à la valorisation des voies professionnelles, n'ont pas produit ce résultat. Ainsi, la DP3 est parfois moins considérée comme une option de découverte de la diversité des formations et des métiers que comme une option de prédétermination professionnelle. En outre, les horaires scolaires limités consacrés à la découverte du monde économique et de l'entreprise ne suffisent pas à changer l'image de la voie professionnelle.

L'adjectif « professionnel » fait peur à une partie des familles, au point que nombreux sont ceux qui suggèrent d'appeler autrement la DP3, par exemple en employant les termes de "découverte de l'économie et du social", en référence à la section ES de 1ère générale.

Dans un lycée professionnel de la même académie, l'équipe pédagogique observe que le système scolaire n'est pas sorti de l'image de l'enseignement professionnel résultant d'un choix par défaut, alors que la grande force du lycée professionnel est l'individualisation du suivi des élèves. Ceux-ci ont par ailleurs des approches différenciées. Ainsi, nombreux sont les élèves de DP6 qui restent ensuite dans les lycées professionnels. A l'inverse, les élèves de 3ème qui partent en voie générale et y « décrochent » reviennent ensuite par des passerelles en voie professionnelle, ce qui aggrave l'image négative de cette voie. L'orientation vers la voie professionnelle devrait, selon cette équipe, se faire uniquement sur la base d'un projet professionnel construit.

3 - La nécessité de maintenir des troncs communs de plus longue durée

Pour la majorité des élèves qui n'est pas confrontée à des difficultés scolaires anormales, les entretiens effectués lors de l'enquête de la Cour ont souvent mis l'accent sur l'intérêt de retarder les choix d'orientation professionnelle, en maintenant des troncs communs le plus longtemps et le plus largement possible entre les filières et en leur sein.

Réflexions sur le meilleur moment de l'orientation professionnelle

Un directeur de l'académie de Toulouse s'étonne que l'on ne soit pas choqué que des élèves soient obligés de choisir dès la sortie de 3ème leur futur métier s'ils optent pour la voie professionnelle, alors que, s'ils choisissent d'aller vers les voies générale et technologique, le choix d'une filière, au demeurant encore large, a lieu seulement en fin de seconde.

De même, il observe que, si l'on choisit la voie générale et technologique, l'incertitude du choix ne porte que sur l'affectation dans l'établissement souhaité, alors que si l'on choisit la voie professionnelle on peut se voir refuser le métier choisi et s'en faire imposer un autre par défaut.

Ce directeur académique estime qu'il est justifié de mettre en place un tronc commun entre les secondes G/T/Pro et de retarder à son issue les choix majeurs d'orientation. Cette réforme serait d'autant plus cohérente, selon son analyse, que la distinction, à l'origine, entre la voie professionnelle en trois ans (avec une sortie au niveau bac), la voie technologique en cinq ans (avec une sortie au niveau bac+2), et la voie générale en six ans (avec une sortie au niveau au moins bac+3) est devenue plus complexe : la véritable distinction

ne se fait plus entre ces trois voies, mais entre les voies courtes et la voie de l'enseignement supérieur long.

Un autre directeur académique considère également que, malgré la pression des entreprises, la seconde devrait être transversale pour affirmer réellement l' « égale dignité » des filières professionnelles, les élèves étant progressivement spécialisés en deux ans, en 1ère et en terminale. En 1ère, l'ouverture de trois champs professionnels - tertiaire, industrie, agriculture - lui paraîtrait suffisante pour les élèves qui choisissent la voie professionnelle, les spécialisations sur les métiers se faisant en terminale. Il estime en effet inapproprié de demander à un jeune de 15 ans sortant de 3ème de se spécialiser dès l'entrée en seconde dans l'un des 91 baccalauréats professionnels mentionnés dans la plaquette de l'ONISEP, surtout si, faute de place dans la spécialité qu'il demande, il est dirigé vers un métier qui ne l'intéresse pas.

Ce directeur académique rappelle qu'avant la réforme Fillon, il existait 200 brevets professionnels et 700 CAP : il souligne qu'au prix d'âpres discussions avec les branches professionnelles et les inspecteurs généraux de l'enseignement technique, cette réforme n'a permis de ramener l'offre de formation qu'à une centaine de baccalauréats professionnels et environ 250 CAP. Cette offre n'est pas en adéquation avec les besoins du pays, dont le niveau de qualification s'élève : l'effort de réduction des filières doit être poursuivi, tout en améliorant l'image de celles dont les besoins ne sont pas couverts (telles que la mécanique, le bâtiment et le génie civil).

L'équipe enseignante d'un collège du Pas-de-Calais observe enfin, sur un plan pratique, que la plupart des professions, principalement dans le secteur tertiaire, ne nécessitent pas d'emblée un savoir-faire complet. Par exemple, en hôtellerie-restauration, c'est seulement en terminale qu'il conviendrait de devoir choisir entre cuisine et service en salle. Elle estime donc elle aussi qu'il serait nécessaire de favoriser les troncs communs en seconde.

——— *CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS* ———

Le système éducatif repose sur une organisation trop rigide qui ne favorise pas la prise en charge précoce et réussie des besoins scolaires des élèves.

Par ailleurs, les effets sur les résultats des élèves des dispositifs mis en place dans les établissements ne sont pas évalués.

Les collégiens arrivent alors parfois en fin de troisième sans maîtriser le socle commun de connaissances et de compétences, alors même qu'ils sont désormais souvent plus jeunes puisque le nombre de redoublements a fortement diminué.

Ils sont alors orientés, de manière quasi définitive pour la plupart d'entre eux, dans des voies et des filières qui ne correspondent pas nécessairement à leurs souhaits ni à leurs capacités et qui, dans la voie professionnelle, les spécialisent fortement dès la classe de seconde.

En outre, il y a encore trop peu de dispositifs permettant aux lycéens de se réorienter en cours de scolarité.

Les coûts supplémentaires engendrés par les dispositifs permettant aux jeunes d'acquérir une qualification supplémentaire ou différente de leur affectation d'origine au sein du lycée seraient compensés par une réduction de l'échec dans l'enseignement supérieur et une diminution des sorties sans diplôme.

C'est pourquoi la Cour formule les recommandations suivantes :

9. accorder aux établissements scolaires la faculté de moduler la mise en œuvre des programmes et des temps d'enseignement en fonction des besoins des élèves dont ils ont la charge ;

10. évaluer la performance des collèges au regard des résultats de leurs élèves ;

11. subordonner à l'acquisition effective du socle commun des connaissances et des compétences le moment de l'orientation entre les trois voies du lycée (générale, technologique, professionnelle), c'est-à-dire en fin de scolarité ;

12. réduire le nombre des options en voie générale, ainsi que le nombre de spécialités des niveaux IV (baccalauréat) et V (certificat d'aptitude professionnelle) dans la voie professionnelle, pour que la spécialisation n'intervienne que progressivement en première et en terminale ;

13. faciliter les changements de parcours entre les trois voies de formation au lycée (générale, technologique et professionnelle) aussi bien qu'à l'intérieur de chacune d'entre elles, grâce à une organisation modulaire des enseignements ;

14. permettre aux bacheliers de chacune des trois voies qui souhaitent opérer une réorientation de leur parcours de bénéficier d'une année supplémentaire d'études, sanctionnée par des épreuves ouvrant droit à l'obtention d'un autre baccalauréat.

Conclusion générale

L'enquête conduite par la Cour dans les trois académies de Lille, Rennes et Toulouse montre que l'orientation à la fin du collège traduit les difficultés rencontrées par le système scolaire pour répondre aux objectifs qui lui sont assignés.

La Cour a constaté des problèmes de fond dans le processus d'orientation :

- *la persistance de la perception de l'orientation, par les élèves, les familles et les enseignants, comme une sanction des résultats scolaires, et non, conformément aux orientations affichées par l'éducation nationale, comme la construction progressive d'un parcours de formation ;*
- *la contradiction entre une affirmation de l'égale valeur des trois voies de formation et la valorisation de fait de la voie générale et technologique ;*
- *une orientation fréquemment par défaut vers la voie professionnelle des élèves les moins bien notés qui, trop souvent, faute de place dans la spécialité correspondant à leur premier vœu, se voient imposer une formation à un métier qu'ils n'ont pas souhaitée ;*
- *le maintien de dispositifs spécifiques destinés aux collégiens en difficulté scolaire, mais qui sont en pratique des dispositifs de pré-orientation, voire même d'exclusion, lorsqu'ils ne parviennent pas à remédier aux sorties sans diplôme ni qualification entraînées par l'échec scolaire ;*
- *enfin, contrairement aux dispositions en vigueur, l'absence de passerelles réelles entre les voies et à l'intérieur des voies.*

Le ministère de l'éducation nationale a sensiblement amélioré les procédures administratives d'orientation et d'affectation des élèves à la sortie du collège. Le dispositif qu'il a bâti est lourd et complexe mais aboutit, après de rares recours en appel, à des décisions d'orientation presque toujours conformes aux souhaits des familles. La prise en compte de la disponibilité de l'offre de formation entraîne des décisions d'affectation qui peuvent s'écarter de ces souhaits, ce qui a sans doute un impact relativement limité pour les élèves qui s'orientent vers la voie générale et technologique, pour lesquels l'enjeu n'est que celui du lycée d'inscription, mais qui entraîne en revanche des conséquences décisives pour une proportion importante des élèves qui partent en voie

professionnelle et qui peuvent être affectés dans des filières de formation ne correspondant pas à leurs vœux.

D'autres caractéristiques du processus d'orientation soulèvent des interrogations : il en va ainsi de l'inégalité de situation entre les élèves appelés à choisir définitivement une filière de formation en sortant de 3ème, s'ils partent en voie professionnelle, et les élèves qui sont en mesure de reporter leur décision à l'issue de la seconde, s'ils vont en voie générale et technologique ; il en va également du maintien d'un grand nombre de spécialisations en voie professionnelle, au regard de l'adaptabilité nécessaire aux évolutions rapides des métiers.

Certaines insuffisances découlent enfin de l'organisation générale de l'éducation nationale : l'absence d'une véritable formation initiale et continue des enseignants à l'information sur les filières de formation aux différents métiers ; la difficulté ressentie par les élèves et les familles d'accéder aux informations qui leur seraient utiles ; les modes d'organisation du temps scolaire et d'exécution des programmes, qui ne permettent pas de disposer de l'adaptabilité et du temps nécessaires pour un accompagnement personnalisé efficace des élèves en difficulté scolaire ; l'intégration et la reconnaissance insuffisante des activités des enseignants dans les domaines de l'aide individualisée et de la formation des élèves à l'orientation.

Le processus de l'orientation doit évoluer pour s'inscrire pleinement dans le cadre des trois objectifs assignés au système éducatif : faire acquérir effectivement le socle commun de compétences et de connaissances par la totalité d'une classe d'âge, faire accéder au niveau du baccalauréat 80 % des jeunes, amener 50 % d'entre eux à un diplôme d'enseignement supérieur dans le cadre de l'organisation du LMD[130]. Ces objectifs ne seront pas atteints si le système scolaire ne répond pas efficacement aux difficultés propres des élèves.

En ce sens les adaptations à apporter à ce processus d'orientation doivent s'inscrire dans la même logique que celle développée par la Cour dans son Rapport public de mai 2010, celle de la réussite de tous les élèves.

[130] Licence-master-doctorat.

Annexes

Annexe 1 :	Lettre de mission
Annexe 2 :	Réponse du Premier président de la Cour des Comptes
Annexe 3 :	Liste des personnes auditionnées par la Cour
Annexe 4 :	Monographie de l'académie de Lille
Annexe 5 :	Monographie de l'académie de Toulouse
Annexe 6 :	Monographie de l'académie de Rennes
Annexe 7 :	Liste des personnes rencontrées pendant l'enquête
Annexe 8 :	Prise en compte de l'orientation dans les projets académiques
Annexe 9 :	Quelques éléments sur la mise en place du livret de compétences expérimental
Annexe 10 :	Résultats au diplôme national du brevet (DNB)
Annexe 11 :	Résultats de la procédure AFFELNET
Annexe 12 :	Présentation des voies de formation après la troisième
Annexe 13 :	Sections d'enseignement général et professionnel adapté
Annexe 14 :	Capacités d'accueil et taux de remplissage de la seconde professionnelle
Annexe 15 :	Capacités d'accueil et taux de remplissage en première année de CAP
Annexe 16 :	Extraits des recommandations du rapport public thématique de mai 2010 « l'Education nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves ».

Annexe 1 – Lettre de mission

KCC A1111477 CDC
RÉPUBL 13/12/2011

ASSEMBLÉE NATIONALE

COMMISSION DES FINANCES,
DE L'ÉCONOMIE GÉNÉRALE ET DU PLAN

LIBERTÉ

Le Président

n° 1265

PARIS, le 7 décembre 2011

Monsieur le Premier Président,

J'ai l'honneur de vous faire connaître les sujets sur lesquels la commission des Finances, de l'économie générale et du contrôle budgétaire demande à la Cour des comptes la réalisation d'enquêtes en application du 2° de l'article 58 de la loi organique n° 2001-692 du 1er août 2001 relative aux lois de finances :

– la gestion et le contrôle de la TVA ;

– la réintégration de la France dans le commandement intégré de l'OTAN : quel coût et quelles pistes d'économies possibles ?

– le coût du dossier médical personnel depuis sa mise en place ;

– l'organisation des secours en montagne et de la surveillance des plages ;

– l'orientation à la fin du collège : la diversité des destins scolaires selon les académies.

La Commission ne verrait que des avantages à ce que les communications de la Cour lui reviennent de façon étalée dans le temps, dans le respect du délai fixé à l'article 58, afin de lui permettre d'en tenir pleinement compte au cours du débat budgétaire. Ainsi, il serait souhaitable que la communication concernant la gestion et le contrôle de la TVA soit disponible en premier lieu, les autres pouvant, si possible, nous parvenir dans l'ordre indiqué ci-dessus.

Par ailleurs, la commission des Finances a adopté ce jour le dernier rapport de la mission d'évaluation et de contrôle de cette année, et je tenais, à cette occasion, à remercier bien vivement les magistrats de la Cour des comptes pour la qualité de leur contribution aux travaux de la mission.

Je vous prie de croire, Monsieur le Premier Président, à l'assurance de mes sentiments les meilleurs.

Jérôme CAHUZAC

Monsieur Didier MIGAUD
Premier Président de la Cour des comptes
13 rue Cambon
75001 PARIS

Annexe 2 : Réponse du Premier Président de la Cour des Comptes

Le Premier Président
de la
Cour des Comptes

Paris, le 2 février 2012

Monsieur le Président,

Je fais suite à votre lettre du 7 décembre 2011 par laquelle, en application de l'article 58- 2° de la loi organique n° 2001-692 du 1er août 2001 relative aux lois de finances, vous avez sollicité la Cour des comptes afin qu'elle mène une enquête portant sur « l'orientation à la fin du collège : la diversité des destins scolaires selon les académies ».

Le rapporteur spécial, M. Yves Censi, a souhaité que cette question soit examinée en approfondissant la situation des trois académies de Lille, de Rennes et de Toulouse qui présentent des caractéristiques très différentes tant en termes socio-économiques et géographiques que de résultats d'orientation des élèves en fin de troisième. Un échange a eu lieu également avec le président de la troisième chambre, M. Patrick Lefas, pour caler le calendrier.

Cette enquête a pour but de déterminer quels facteurs pèsent sur l'orientation des jeunes à la fin du collège et quel rôle joue l'organisation de l'éducation nationale dans les déterminants de leur parcours scolaire.

La Cour vous communiquera ses conclusions pour le 14 septembre 2012. M. Christian Sabbe, conseiller maître, Mme Marie Ange Mattei, conseillère référendaire et Mme Ghislaine Morin, assistante de vérification, sont chargés de cette enquête. M. Pascal Duchadeuil, conseiller maître, en assurera le contre-rapport.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'expression de ma haute considération.

Didier MIGAUD

M. Jérôme CAHUZAC
Président de la commission des finances
Assemblée Nationale
Palais Bourbon
126, rue de l'Université
75355 Paris 07 SP

Annexe 3 : Liste des personnes auditionnées

Représentants des lycéens

M. Ivan DEMENTHON, membre du bureau national de l'Union nationale lycéenne (UNL)

Les représentants de la fédération indépendante et démocratique lycéenne (FIDL), invités dans les mêmes conditions et à la même date, ne se sont pas présentés devant la Cour

Représentants des personnels du ministère de l'Education nationale

Syndicat national des personnels de direction de l'Education nationale (SNPDEN)

Mme Isabelle BOURHIS, secrétaire nationale

M. Eric KROP, secrétaire national

Mme Corinne LAURENT, membre du bureau national

Syndicat général de l'Éducation nationale - Confédération française démocratique du travail (SGEN-CFDT)

M. Albert RITZENTHALER, secrétaire national

Mme Bernadette ROBIN, secrétaire fédérale

Fédération syndicale unitaire (FSU)

Mme Catherine REMERMIER, secrétaire nationale au SNES-FSU

M. Thierry REYGADES, secrétaire national au SNES-FSU

Union nationale des syndicats autonomes - UNSA-Education

Mme Claire KREPPER, secrétaire nationale des syndicats des enseignants (SE-UNSA)

Mme Christine SAVANTRE, conseillère nationale (UNSA-Education)

Mme Yvette DESTOT, secrétaire générale adjointe - secteur éducation (UNSA-Education SIEN)

Représentants de l'enseignement catholique

M. Claude BERRUER, adjoint au secrétaire général chargé de l'éducation

Mme Françoise MAINE, chargée de l'orientation et du collège

M. Jean-Marc PETIT, chargé de l'orientation et du lycée

Représentants des parents d'élèves

Fédération des conseils de parents d'élèves

M. Michel HERVIEU, vice-président

M. Ronan LE BIZEC, chargé de mission

Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public

Mme Valérie MARTY, présidente

M. Oren GOSTIAUX, vice-président

Direction générale de l'enseignement scolaire

M. Jean-Michel BLANQUER, directeur général

M. Xavier TURION, chef du service de l'instruction publique et de l'action pédagogique

Mme Véronique DUCHAUD-FUSELLI, adjointe au chef du bureau de l'orientation et de l'insertion professionnelle

Recteurs

Mme Marie-Jeanne Philippe, rectrice de l'académie de Lille

M. Alexandre Steyer, recteur de l'académie de Rennes

M. Olivier Dugrip, recteur de l'académie de Toulouse

Annexe 4 : Monographie de l'académie de Lille

1. Présentation générale de l'académie

Avec deux départements (Nord et Pas-de-Calais) l'académie de Lille, qui correspond à la région Nord Pas-de-Calais, occupe la troisième place par l'importance de ses effectifs dans le second degré, derrière les académies de Versailles et de Créteil, et ce, malgré la baisse continue du nombre d'élèves (- 5,39 % entre 2006 et 2010, deuxième baisse derrière l'académie de Reims).

L'académie « *reste marquée par son passé industriel et l'effondrement des trois piliers de son économie : le charbon, la sidérurgie et le textile. Elle est confrontée, depuis une quarantaine d'années, à de graves difficultés structurelles et à une crise économique et sociale aiguë* » [131]:

- le taux de chômage régional atteint 13,1 %, soit 3,5 points de plus que la moyenne nationale au premier trimestre 2012. Il touche particulièrement les jeunes : en 2011, 21,5 % de la population de la région au chômage avait moins de 25 ans (contre 16,9 % en France métropolitaine)[132],

- le taux d'allocataires du RSA est de 93 pour 1 000 personnes de 25 à 64 ans contre un taux moyen national de 54 (au 31 décembre 2010)[133].

L'académie de Lille compte 364 710 élèves scolarisés dans le second degré :

- 218 750 élèves sont scolarisés dans le premier cycle [134] (dont 64,1% dans le département du Nord)

- 145 960 élèves sont scolarisés dans le second cycle[135] : 88 021 dans le second cycle général et technologique et 57 942 dans le second cycle professionnel (dont respectivement 65,2 % et 62,7 % dans le département du Nord).

De plus, 7 315 élèves sont scolarisés dans l'enseignement agricole (représentant 0,6 % des élèves scolarisés dans le premier cycle, 1,9 % dans le second cycle général et technologique et 7 % dans le second cycle professionnel).

---

[131] Extrait du contrat d'objectifs 2012-2016 entre l'académie de Lille et l'administration centrale 2012-2016.
[132] Source : INSEE.
[133] Source : INSEE.
[134] Hors enseignement agricole.
[135] Hors enseignement agricole.

L'académie de Lille se caractérise par :

- une forte densité de population, ce qui explique la scolarisation de 91 % de ses élèves du premier cycle du second degré[136] dans un collège appartenant à l'espace urbain (92 % dans le Nord) ;

- une présence forte de l'enseignement privé (3ème académie par le nombre d'élèves scolarisés dans le second degré du secteur privé) où sont scolarisés 27 % des élèves de l'académie (32,7 % des élèves du premier cycle du département du Nord) ;

- 43,2 % des élèves de collège public sont boursiers (France : 28,7 %) et 13,3 % des élèves de collège public sont boursiers au plus fort taux (France : 8,7 %)[137] ;

- 9,1 % des collégiens relèvent du réseau « écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite » (France : 5,3 %) et 22,4 % des collégiens sont dans un réseau de réussite scolaire (France : 14,5 %)[138].

Le contrat d'objectifs[139] précise que « *ces difficultés sociales, associées à de fortes disparités entre les élèves, placent Lille au premier rang des académies de métropole les plus socialement défavorisées et au 3ème rang des académies les plus socialement dispersées, ce qui contribue à entretenir de fortes disparités scolaires.* »

En janvier 2011, l'académie compte 21 853 enseignants dans le premier degré public et 22 919 dans le second degré public.

2. Les élèves de 3ème de l'académie[140]

A la rentrée 2011, 52 600 élèves sont scolarisés en 3ème dont 91,4 % en 3ème hors dispositifs spécifiques, 4,3 % en 3ème option DP6 et 4,3 % en SEGPA.

72 % des élèves de 3ème (hors SEGPA) sont à l'heure ou en avance dans l'académie.

A la session 2011, 49 450 élèves ont présenté le brevet national dont 90 % dans la série collège, 2,6 % dans la série technologique et 7,4 % dans la série professionnelle.

Le taux de réussite progresse depuis 1995 dans les séries collège et technologique, mais reste très irrégulier pour la série professionnelle. Il

[136] Hors SEGPA, EREA et enseignement agricole.
[137] Extrait du contrat d'objectifs 2012–2016 entre l'académie et l'administration centrale.
[138] Extrait du contrat d'objectifs 2012–2016 entre l'académie et l'administration centrale.
[139] Entre l'académie de Lille et l'administration centrale pour la période 2012–2016.
[140] Sources : académie.

est de 82,7 % pour l'ensemble des séries, légèrement inférieur à la moyenne nationale (métropole +DOM).

Ce taux varie[141] en fonction de :

- la série présentée (85,2 % dans la série collège soit 0,6 point au-dessus de la moyenne métropolitaine, 85,4 % dans la série technologique soit 5,6 points au-dessus de la moyenne et 51,4 % dans la série professionnelle, 15,3 points en dessous de la moyenne) ;

- de la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille du candidat : ainsi, par rapport au taux de réussite académique, 97,2 % des enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures (soit 2 points de plus que la moyenne nationale associée à cette catégorie socioprofessionnelle) obtiennent leur brevet, 80 % des enfants d'ouvriers (soit 2 points de plus que la moyenne) et 68,5 % des enfants dont le chef de famille n'exerce pas d'activité professionnelle. L'écart extrême dans la réussite au brevet est de 32 points contre 28 au niveau national ;

- du département du candidat (85,6 % des élèves du Nord obtiennent le DNB série collège, 84,5 % des élèves du Pas-de-Calais).

3. L'orientation à la fin de la 3ème[142]

Sur une période de 15 ans, de 1995 à 2010, on peut faire les constatations suivantes :

- alors que 7 % des élèves redoublaient leur classe de 3ème en 1995, ils sont entre 4,7 % et 5 % depuis 2000 avec un nouveau palier franchi en 2010 (4,4 %).

- la part des élèves orientés vers la voie générale et technologique n'évolue que très progressivement de 1995 à 2005 (60,5 % à 62,3 %) avant une baisse de 3,6 points en 2006 (à l'image de l'évolution nationale) au bénéfice de la voie professionnelle qui progresse de 33 % à 36,2 %, soit +3,2 points entre 2005 et 2006. Depuis, l'orientation vers la voie générale et technologique progresse et est, en 2011, à son niveau de 2001-2002 (61 %).

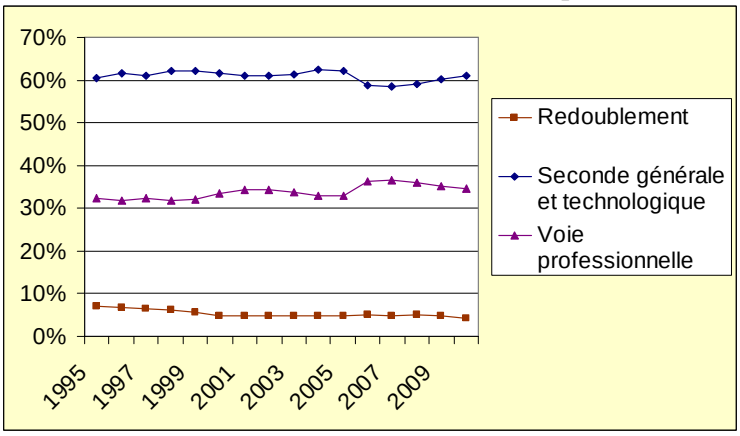
- la part des élèves orientés vers la voie professionnelle, déjà très élevée par rapport à la moyenne nationale (31,7 % en 1996, soit +7,9 points par rapport à la moyenne nationale), a légèrement progressé sur la période (34,7 % en 2010) et l'écart avec la moyenne nationale s'est réduit

[141] Données de la session 2011.

[142] Les statistiques présentées sont d'origine académique et leur champ est restreint aux élèves de 3ème hors 3ème technologique, d'insertion et SEGPA.

à 6,5 points. L'année 2006 connaît une forte croissance pour atteindre 36,2 % avant de se contracter légèrement.

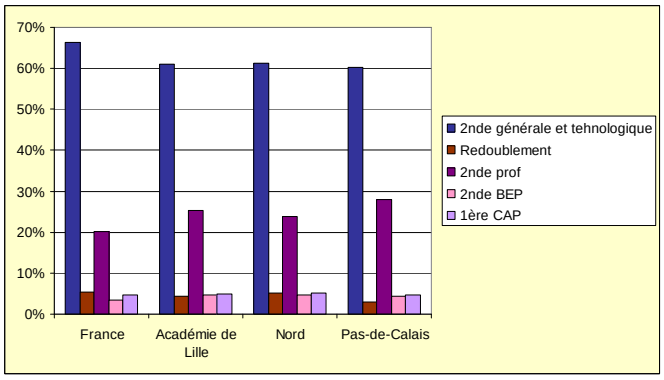
Tableau n°27 : Evolution de l'orientation après la 3ème



Source : académie

En 2010, alors que l'académie de Lille connaît un taux de redoublement de la 3ème (hors dispositifs spécifiques) inférieur à la moyenne française (-1 point), elle oriente proportionnellement plus d'élèves vers la voie professionnelle (+ 6 points) et donc moins vers la voie générale et technologique (- 5 points). Des écarts existent entre les deux départements de l'académie.

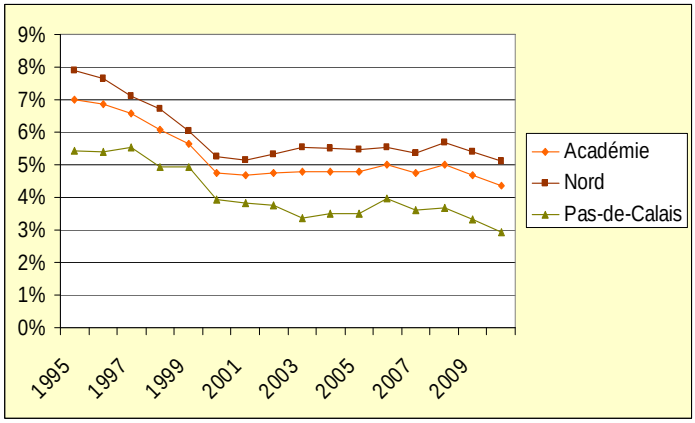
Tableau n°28 : Orientation des élèves de 3ème dans l'académie de Lille (en 2010)



Source : académie

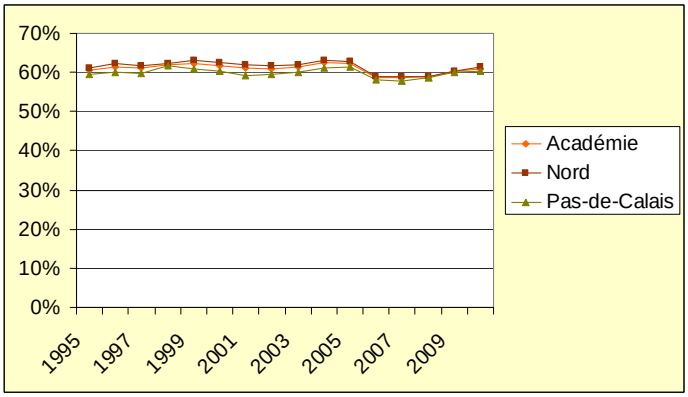
Le département du Pas-de-Calais, qui connaît depuis 1995 un taux de redoublement de la 3ème très faible (moins de 3 % en 2010), oriente 60,26 % de ses élèves vers la voie générale et technologique, soit légèrement moins que la moyenne académique et 6 points de moins que la moyenne française. 36,8 % des élèves sont orientés vers la voie professionnelle soit 8,6 points de plus que la moyenne nationale (+ 8,8 points vers la 2nde professionnelle et BEP et -0,2 point vers un CAP).

Tableau n°29 : L'évolution du taux de redoublement dans l'académie de Lille



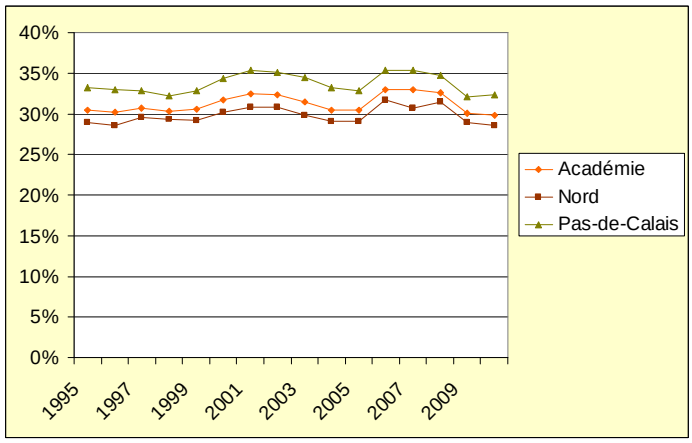
Source : académie

Tableau n°30 : L'évolution du taux d'orientation vers la voie générale et technologique dans l'académie de Lille



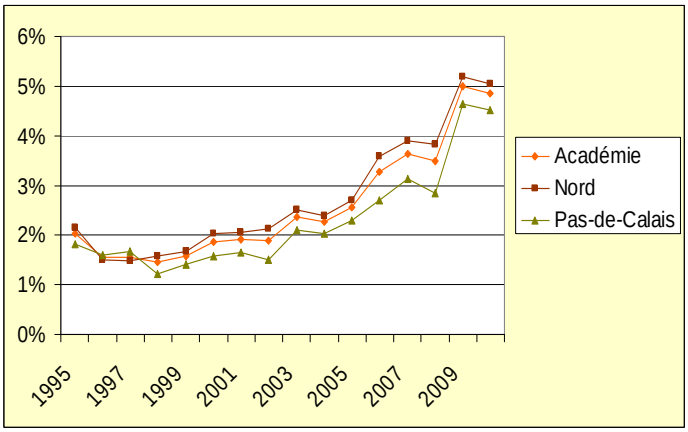
Source : académie

Tableau n°31 : L'évolution du taux d'orientation vers la 2nde professionnelle et la 2nde BEP dans l'académie de Lille



Source : académie

Tableau n°32 : L'évolution du taux d'orientation vers la 1ère année de CAP dans l'académie de Lille



Source : académie

4. La capacité d'accueil post-3ème et le taux de remplissage des établissements de l'académie de Lille

Seules les données relevant des établissements sous tutelle du ministère chargé de l'éducation nationale sont disponibles[143].

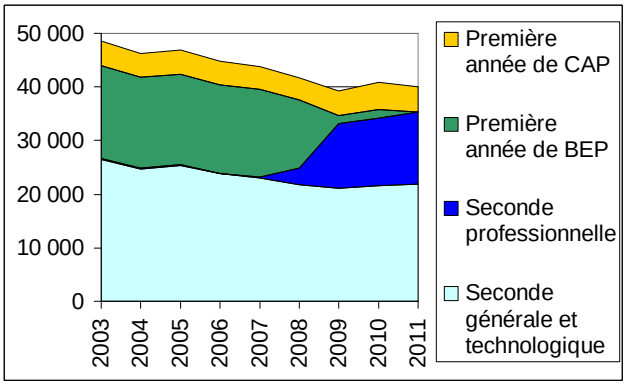
L'académie de Lille présente :

- une capacité d'accueil post-3ème en forte diminution (-17 %) entre 2003 et 2011,

- au sein de la voie professionnelle, alors que la seconde (professionnelle et BEP) perdait plus de 23,9 % de ses capacités (17 500 places à 13 300), la première année de CAP a vu ses capacités augmenter (+5,4 %), notamment depuis 2008 (4 200 à 4 800 places en 2011),

- une réduction des effectifs accueillis en seconde générale et technologique (de 26 500 à 21 900 places, soit -17,3 %)[144] légèrement supérieure à celle de la voie professionnelle (de 22 000 à 18 100, soit -17,8 %).

Tableau n°33 Evolution des capacités d'accueil post-3ème



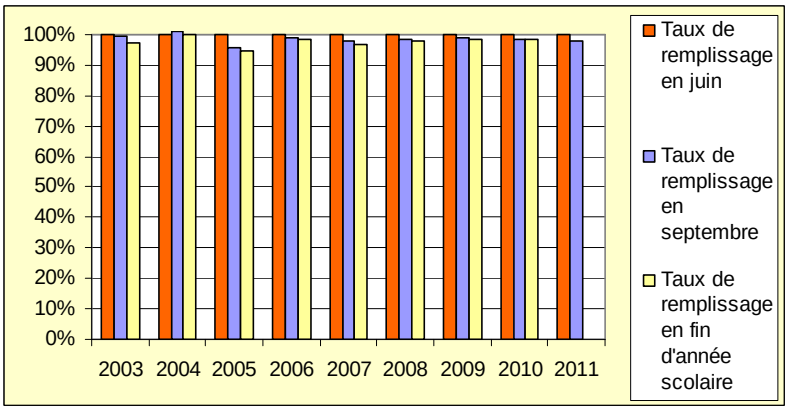
Source : académie

[143] Données concernant le public voie scolaire uniquement, les autres structures ne faisant pas l'objet d'une procédure d'affectation.

[144] La notion de capacité d'accueil en seconde générale et technologique n'est pas utilisée dans l'académie de Lille dans la mesure où tous les premiers vœux vers une seconde générale et technologique sont satisfaits au moment de l'affectation. Pour les besoins de l'étude, les effectifs accueillis en 2nde générale et technologique seront considérés comme équivalents à la capacité d'accueil dans cette voie.

S'agissant du taux de remplissage des établissements accueillant les élèves après la 3ème, les données sont recensées à l'inscription des élèves (juin), à la rentrée (septembre) et à la fin (juin n+1) de l'année scolaire. Un à deux élèves quittent chaque année la seconde générale et technologique, avant la fin de l'année scolaire.

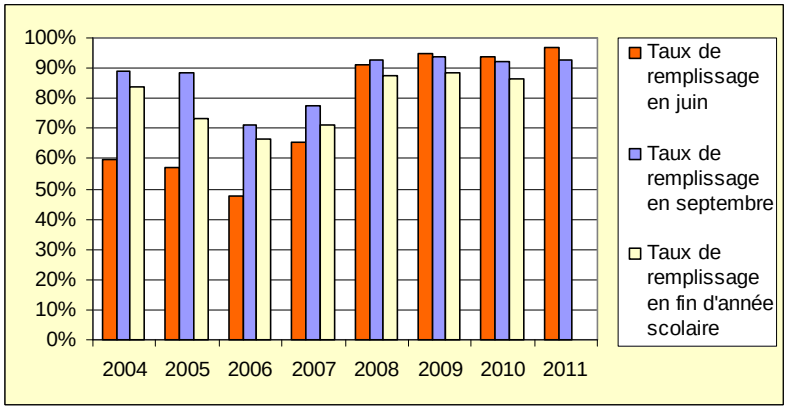
Tableau n°34 : Evolution du taux de remplissage de la 2nde générale et technologique



Source : académie

Depuis la réforme de la voie professionnelle, le taux de remplissage des 2ndes professionnelles progresse pour devenir proche de 97 % en juin 2011. Il perd de 1 à 4 élèves sur 100 au moment de la rentrée scolaire et continue à perdre environ 5 élèves sur 100 au cours de l'année scolaire.

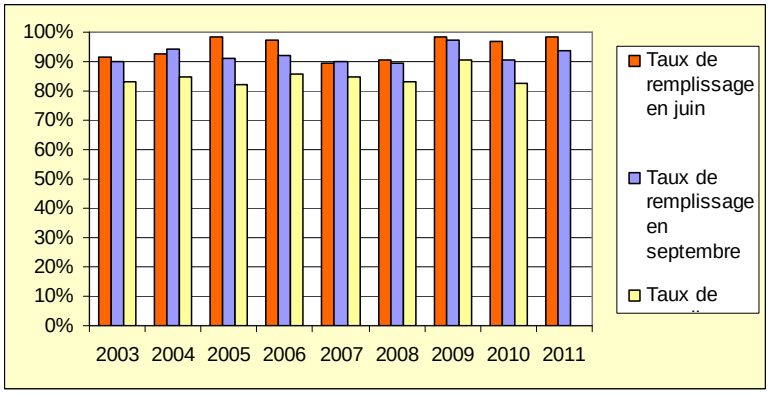
Tableau n°35 : Evolution du taux de remplissage de la 2nde professionnelle



Source : académie

Depuis 2009, les inscriptions en première année de CAP sont proches de la capacité d'accueil des établissements, mais ce sont les formations qui perdent le plus d'élèves au cours de l'année scolaire. Sur 97 inscrits en juin 2009 par capacité de 100 places, il y avait, en moyenne, 91 élèves à la rentrée de septembre mais 83 élèves à la fin de l'année scolaire 2010-2011.

Tableau n°36 : Evolution du taux de remplissage en 1ère année de CAP



Source : académie

Annexe 5 : Monographie de l'académie de Toulouse

1. Présentation générale de l'académie

Avec huit départements (Ariège, Aveyron, Gers, Haute-Garonne, Lot, Hautes-Pyrénées, Tarn, Tarn-et-Garonne), l'académie de Toulouse, qui correspond à la région Midi-Pyrénées, est l'académie la plus vaste de France métropolitaine.

La région enregistre :

- un taux de chômage légèrement supérieur à la moyenne nationale (9,9 % contre 9,6 % en France métropolitaine au premier trimestre 2012) mais 16,4 % de la population au chômage a moins de 25 ans contre 17% en France métropolitaine[145],

- un taux d'allocataires du revenu de solidarité active (RSA) équivalent à la moyenne nationale (54 pour 1 000 personnes de 25 à 64 ans)[146].Elle est marquée par un déséquilibre géographique et économique entre l'aire urbaine de Toulouse qui concentre 25 % de la population et 50 % de l'activité de la région et des territoires ruraux et montagneux. En conséquence, la population scolarisée est inégalement répartie sur le territoire.

Pour l'année scolaire 2011-2012[147], l'académie de Toulouse compte 221 200 élèves scolarisés dans le second degré :

- 134 400 élèves sont scolarisés dans le premier cycle[148] **(**dont 43% dans le seul département de Haute-Garonne),

- 86 800 élèves sont scolarisés dans le second cycle[149] : 59 400 dans le 2nd cycle général et technologique et 27 400 dans le second cycle professionnel (dont respectivement 48 % et 43 % dans le département de Haute-Garonne).

De plus, 9 000 élèves sont scolarisés dans l'enseignement agricole (représentant 1,2 % des élèves scolarisés dans le 1er cycle, 3,1 % dans le second cycle général et technologique et 16,8 % dans le second cycle professionnel).

Les effectifs du premier cycle du second degré[150] de l'académie sont scolarisés :

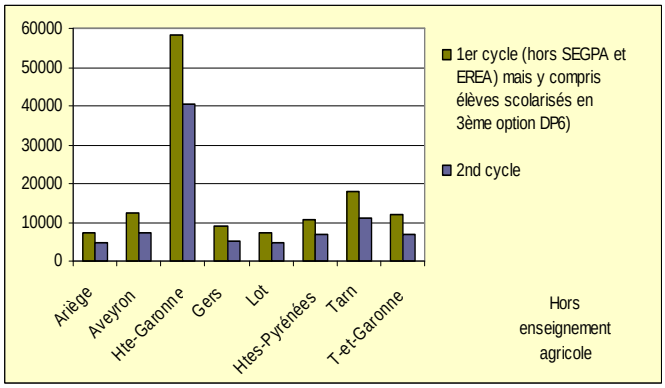
[145] Sources : INSEE.
[146] Source : INSEE.
[147] Source : académie
[148] Hors enseignement agricole
[149] Hors enseignement agricole
[150] Hors SEGPA et EREA

- dans des établissements ruraux pour 32 %, avec de forts écarts entre les départements (76 % dans le Gers et 21 % en Haute-Garonne),

- dans des établissements relevant du secteur privé pour 18 %, avec une faible présence en Ariège ou dans le Lot (12 et 13 %) et une présence plus forte en Aveyron (36 %),

- dans le cadre d'un RRS pour 4,7 % des effectifs et dans un établissement relevant du dispositif ECLAIR pour 2,8 %.

Tableau n°37 : Effectifs scolarisés



Source : académie

Au 31 janvier 2010, l'académie comptait 15 300 enseignants dans le premier degré (dont 42,4 % en Haute-Garonne et 5,8 % dans le Lot) et 19 756 dans le second degré (dont 44,3 % en Haute-Garonne et 5,8 % dans le Lot).

L'académie de Toulouse[151] est parmi les cinq académies les plus favorisées socialement. Ainsi, le quart des élèves[152] de l'académie appartient aux catégories socioprofessionnelles favorisées (PCS du chef de famille) et un tiers à des catégories socioprofessionnelles défavorisées. Toutefois, les écarts sont marqués entre les départements. Si la Haute-Garonne comprend plus d'un tiers de catégories socioprofessionnelles favorisées et 28 % de catégories socioprofessionnelles défavorisées, les départements de l'Ariège, de l'Aveyron et du Tarn-et-Garonne comptent proportionnellement deux fois moins (environ 15 %) de catégories socioprofessionnelles favorisées. Les catégories socioprofessionnelles

[151] Source MENJVA-DEPP – Caractérisation sociale des élèves entrant en 6ème, par académie - Champ : élèves entrants en 6ème ou 6ème SEGPA dans un établissement public ou privé sous contrat, à la rentrée 2010.
[152] Du secteur public – référence Académie de Toulouse – Chiffres clés 2010 Données utilisées

défavorisées représentent en moyenne 14 points de plus qu'en Haute-Garonne.

2. Les élèves de troisième de l'académie[153]

A la rentrée 2011, 33 200 élèves sont scolarisés en 3ème dont 91 % en 3ème hors dispositifs spécifiques, 6 % en 3ème option DP6 et DIMA et 3 % en SEGPA.

76 % des élèves de 3ème (hors SEGPA) sont à l'heure ou en avance dans l'académie, quatre départements ont un taux égal ou supérieur à 77 % (Aveyron, Haute-Garonne, Gers et Lot) et deux départements ont un taux d'environ 71 % (Ariège et Tarn-et-Garonne).

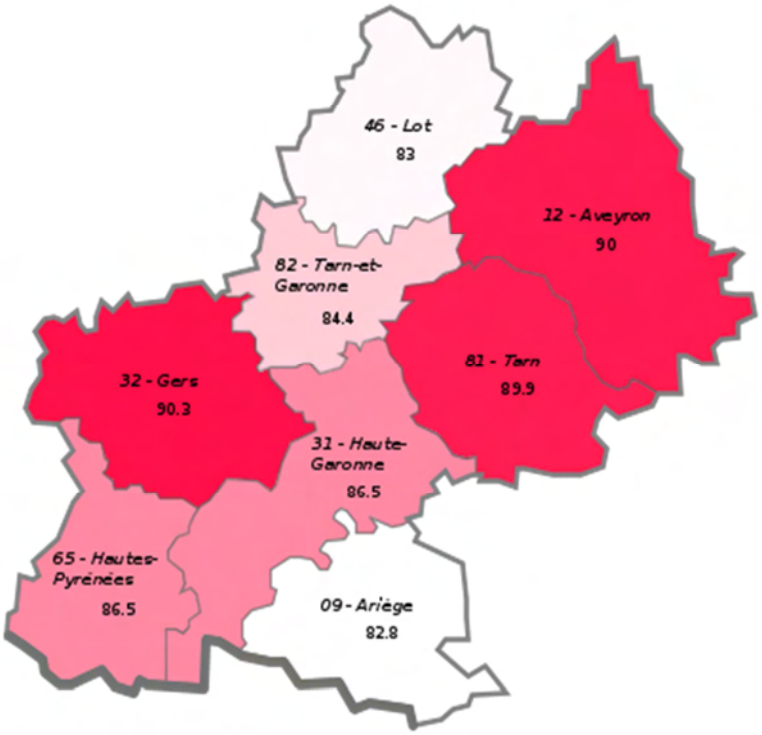
31 535 élèves ont présenté le brevet national dont 88,7 % dans la série collège, 7,3 % dans la série technologique et 4 % dans la série professionnelle[154].

Les taux de réussite progressent depuis 2000 dans les trois séries mais de manière irrégulière pour les séries technologique et professionnelle. Ils varient[155] en fonction de :

- la série présentée (86,9 % dans la série collège soit 2 points au-dessus de la moyenne métropolitaine (+DOM) mais 78,6 % dans la série technologique et 65,5 % dans la série professionnelle, soit 1,2 point en dessous de la moyenne) ;
- de la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille du candidat : ainsi, par rapport au taux de réussite académique (86,9 % en 2011 pour les élèves de 3ème qui ont présenté la série collège), 96 % des enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures (soit 0,4 point de plus que la moyenne nationale associée à cette catégorie socioprofessionnelle) obtiennent leur brevet, 80 % des enfants d'ouvriers (soit 2,4 points de plus que la moyenne nationale) et 70 % des enfants dont le chef de famille n'exerce pas d'activité professionnelle. L'écart extrême dans la réussite au brevet est de 26 points contre 28 au niveau national ;
- du département du candidat (7,5 points séparent les résultats au DNB série collège des départements du Gers et de l'Ariège de l'académie de Toulouse).

[153] Source : académie
[154] Note d'information DEPP n°12.02 (Avril)
[155] Session 2011 – source académie.

Tableau n°38 : Taux de réussite au DNB (série collège) dans l'académie de Toulouse (session 2011)



Source : académie

3. L'orientation à la fin de la 3ème[156]

Sur une période de 15 ans, de 1995 à 2010,

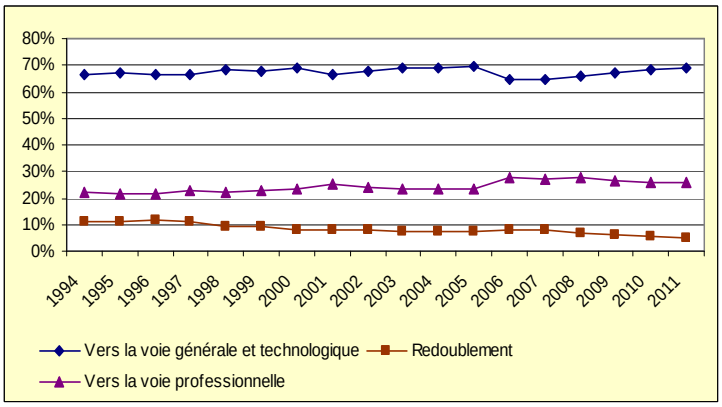
- alors que 11 élèves sur 100 redoublaient leur classe de 3ème (hors dispositifs spécifiques) en 1995, ils ne sont plus que cinq sur 100, avec une accélération du mouvement baissier en 2008 (7 %) ;
- la part des élèves orientés vers la voie générale et technologique évolue peu : en 2010, elle concerne 69 élèves sur 100 contre 67 élèves sur 100 en 1995. En 2006, la voie générale et technologique a enregistré une moindre proportion d'élèves

[156]Les statistiques présentées sont d'origine académique et leur champ est restreint aux élèves de 3ème hors 3ème technologique, d'insertion et SEGPA.

(65 %, soit -4,5 points par rapport à 2005) au bénéfice de la voie professionnelle (27,5 %, soit +4,4 points par rapport à 2005). Depuis, l'orientation vers la voie générale et technologique progresse surtout grâce à la baisse des redoublements ;

- la part des élèves orientés vers la voie professionnelle a progressé de 4 points entre 1995 (22 %) et 2010 (26 %), à un rythme similaire à la moyenne nationale. L'année 2006 connaît une forte croissance pour atteindre 27,5 % et le mouvement se contracte légèrement depuis lors.

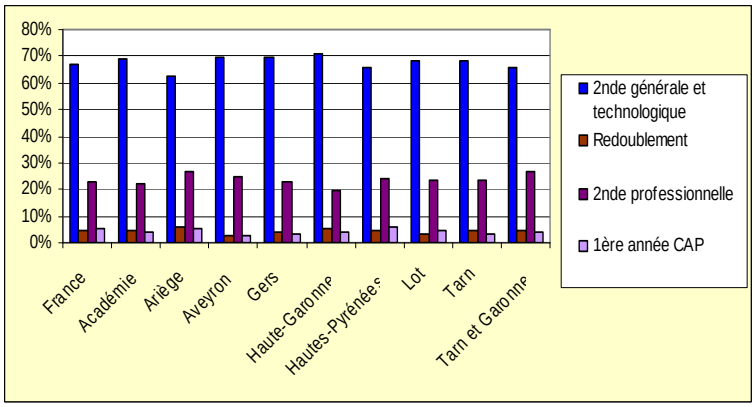
Tableau n°39 : Evolution de l'orientation après la 3ème



Source : académie

En 2011, l'académie de Toulouse oriente proportionnellement plus d'élèves vers la voie générale et technologique (69 %, +2 points par rapport à la moyenne française) et moins vers la voie professionnelle (baccalauréat professionnel : 22 %, -1 point et CAP : 4 %, -1 point), mais des écarts existent entre les départements de l'académie.

Tableau n°40 : Orientation des élèves de 3ème dans l'académie de Toulouse (en 2011)



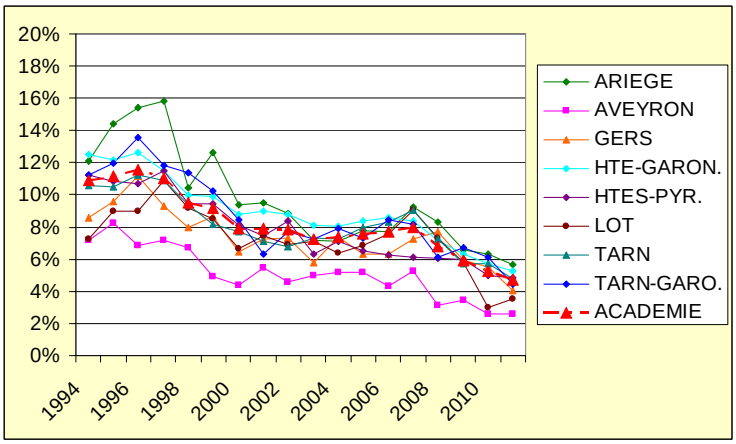
Source : académie

Les départements de Haute-Garonne et de l'Ariège connaissent des situations spécifiques par rapport aux autres départements de l'académie :

- la Haute-Garonne enregistre un taux élevé de redoublement de la classe de 3ème – hors dispositifs spécifiques - (5,2 % contre 4,7 % pour l'académie), un taux élevé d'orientation vers la voie générale et technologique (71,2 % contre 69,1 % pour l'académie) et le plus faible taux d'orientation vers la voie professionnelle (23,6 % contre 26,1 % pour l'académie). Le taux de redoublement est le deuxième plus élevé de l'académie, après l'Ariège.
- l'Ariège enregistre à la fois le taux le plus élevé de redoublement de la classe de 3ème (5,6 %) et le taux le plus élevé d'orientation vers la voie professionnelle (31,8 % soit 6 points de plus par rapport à la moyenne académique et 8 points de plus par rapport au département de Haute-Garonne). Ce taux d'orientation vers la voie professionnelle est essentiellement dû à l'importance de l'orientation vers le CAP (5,4 % des orientations, 3,9 % dans l'académie et en Haute-Garonne). L'orientation vers la voie générale concerne un peu plus de six élèves sur dix (alors qu'elle est proche de sept élèves sur dix dans l'académie).

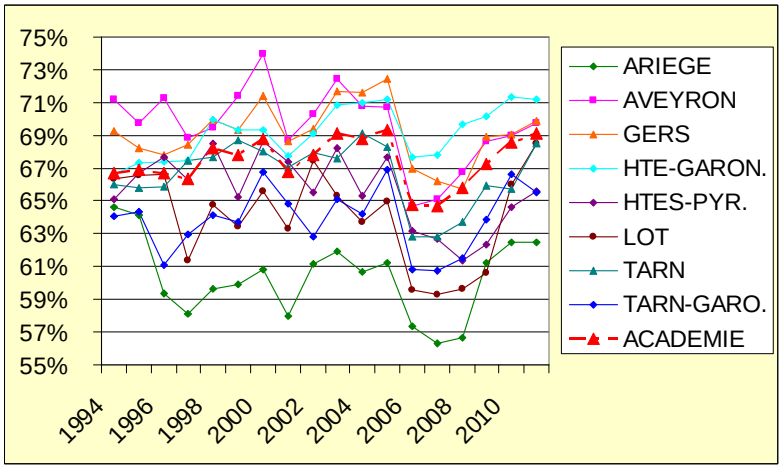
L'Aveyron est un département qui combine depuis 1994 le taux de redoublement le plus faible de l'académie et un des taux d'orientation vers la voie générale et technologique les plus élevés (72,5 % en 2003, 70 % en 2011).

Tableau n°41 : L'évolution du taux de redoublement dans l'académie de Toulouse



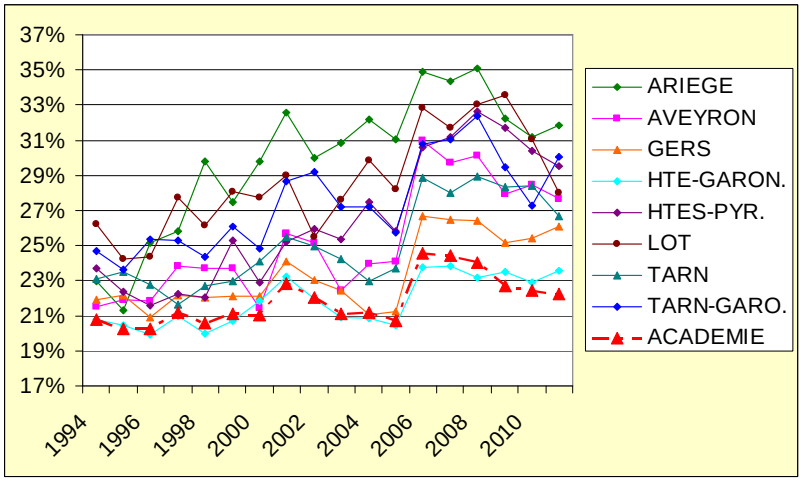
Source : académie

Tableau n°42 : L'évolution du taux d'orientation vers la voie générale et technologique dans l'académie de Toulouse



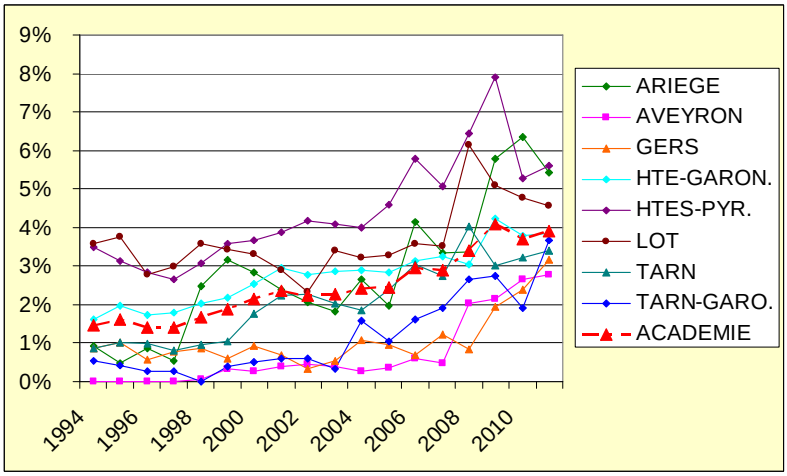
Source : académie

Tableau n° 43 : L'évolution du taux d'orientation vers la voie professionnelle dans l'académie de Toulouse



Source : académie

Tableau n°44 : L'évolution du taux d'orientation vers la 1ère année de CAP dans l'académie de Toulouse



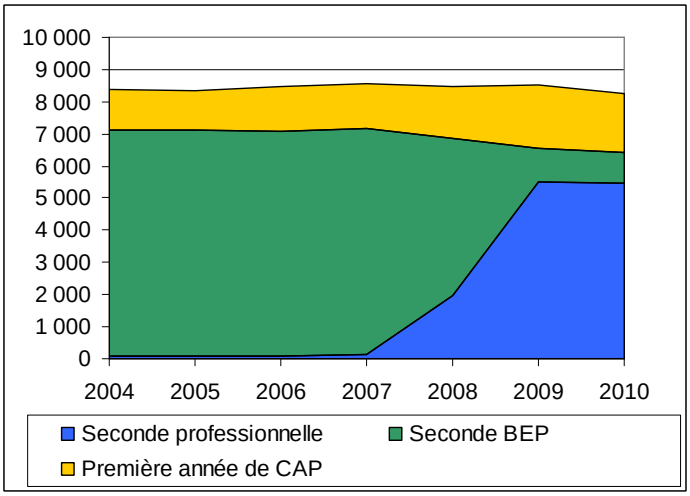
Source : académie

4. La capacité d'accueil post-3ème et le taux de remplissage des établissements de l'académie de Toulouse

Seules les données relevant des établissements sous tutelle du ministère chargé de l'éducation nationale sont disponibles[157].

Entre 2004 et 2010, la capacité d'accueil en voie professionnelle (1ère année) se contracte légèrement (de 8 400 à 8 300 places, soit -1,2 %). La seconde (professionnelle et BEP) perd 10 % de ses capacités (7 100 places à 6 400), alors que la première année de CAP a vu ses capacités augmenter (+48 %), notamment depuis 2008 (1 320 places en moyenne jusqu'en 2008, 1 800 depuis).

Tableau n°45 : Evolution des capacités d'accueil en voie professionnelle

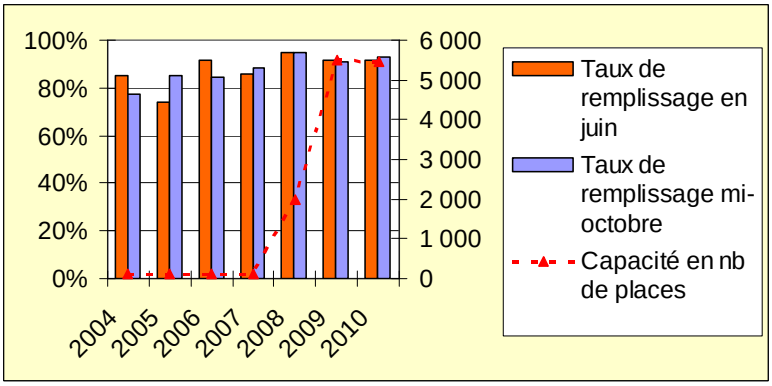


Source : académie

Depuis la réforme de la voie professionnelle, le taux de remplissage des secondes professionnelles est supérieur à 90 % en juin et jusqu'au 15 octobre les formations peuvent gagner quelques élèves (2008 et 2010).

[157] Données concernant le public voie scolaire uniquement. La notion de capacité d'accueil en seconde générale et technologique n'est pas utilisée dans l'académie de Toulouse dans la mesure où tous les premiers vœux vers une seconde générale et technologique sont satisfaits au moment de l'affectation.

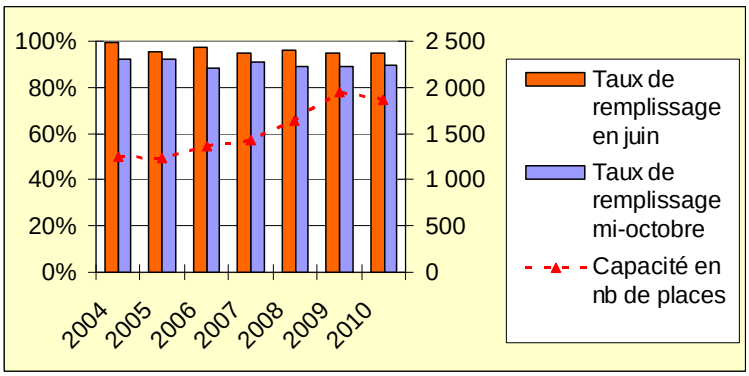
Tableau n°46 : Evolution de la capacité d'accueil et du taux de remplissage de la 2nde professionnelle



Source : académie

Les inscriptions en première année de CAP restent proches de 95 % des capacités d'accueil, mais ces formations perdent des élèves à partir de la rentrée scolaire (cinq élèves sur 100 en moins entre le mois de juin et le 15 octobre).

Tableau n°47 : Evolution de la capacité d'accueil et du taux de remplissage en 1ère année de CAP



Source : académie

Annexe 6 : Monographie de l'académie de Rennes

1. Présentation générale de l'académie

La Bretagne est l'une des régions de France où le taux de chômage et le taux d'allocataires du revenu de solidarité active[158] (RSA) sont les plus bas[159]. En revanche, 17,4 % de la population au chômage a moins de 25 ans contre une moyenne nationale de 17 %. L'académie de Rennes compte 257 800 élèves scolarisés dans le second degré[160] :

- 157 200 élèves sont scolarisés dans le premier cycle[161] (dont 32 % en Ille-et-Vilaine, 28 % dans le Finistère, 23 % dans le Morbihan et 18 % dans les Côtes d'Armor)

- 100 600 élèves sont scolarisés dans le second cycle[162] : 70 700 dans le second cycle général et technologique (soit 70 % des élèves du second cycle de l'académie, 74,8 % en Ille-et-Vilaine et 66,8 % dans les Côtes d'Armor) et 29 900 dans le second cycle professionnel.

De plus, des élèves sont scolarisés dans l'enseignement agricole[163] et dans un établissement sous tutelle du ministère de la Défense (127 élèves du second cycle).

L'académie de Rennes se caractérise par :

- une faible densité de population dans certaines zones ce qui explique la scolarisation de 50 % des élèves du premier cycle du second degré[164] dans un collège appartenant à l'espace rural (60 % en Ille-et-Vilaine, 41 % dans le Finistère) ;

- une présence forte de l'enseignement privé (première académie par le nombre d'élèves scolarisés dans le second degré du secteur privé) où sont scolarisés 42,2 % des élèves du second degré de l'académie (43 % dans le premier cycle et 41 % dans le second cycle). Cette présence peut être majoritaire (50 % des élèves du second degré dans le Morbihan) ou plus modeste (34 % des élèves du second degré dans les Côtes d'Armor) ;

[158] En 2010, 39 pour 1 000 personnes de 25 à 64 ans, contre un taux national de 54.
[159] Sources : INSEE.
[160] Etablissements sous tutelle du ministère chargé de l'éducation.
[161] Y compris SEGPA, EREA et 3ème option DP6 et hors enseignement agricole.
[162] Hors enseignement agricole et sous tutelle du ministère de la Défense.
[163] Chiffres non communiqués.
[164] Hors SEGPA, EREA et ULIS.

- 0,7 % des collégiens sont dans un réseau « *ambition-réussite* » (France : 3,6 %) et 6,3 % des collégiens sont dans un réseau de réussite scolaire (France : 14,4 %)[165].

En janvier 2011, l'académie compte 11 440 enseignants dans le premier degré public et 12 484 dans le second degré public.

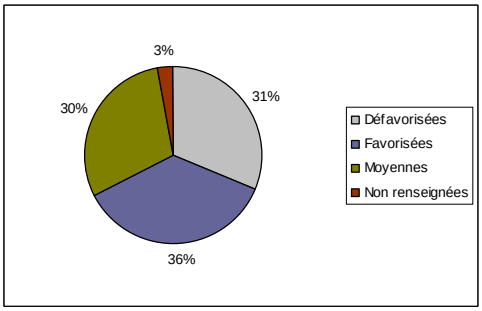
2. Les élèves de 3ème de l'académie[166]

A la rentrée 2011, 38 100 élèves sont scolarisés en 3ème dont 93,5 % en 3ème hors dispositifs spécifiques, 3,2 % en 3ème option DP6, 0,4 % en DIMA et 2,8 % en SEGPA.

77,8 % des élèves de 3ème (hors SEGPA) sont à l'heure ou en avance dans l'académie.

La répartition entre les catégories socioprofessionnelles des élèves de troisième est relativement équilibrée.

Tableau n°48 : Répartition par catégories socio-professionnelles du chef de famille des élèves de 3ème



Source : académie

39 191 élèves ont présenté le brevet national dont 87,5 % dans la série collège, 6,6 % dans la série technologique et 5,9 % dans la série professionnelle[167].

Le taux de réussite progresse depuis 1995 dans les séries collège et technologique. Il est plus irrégulier pour la série professionnelle.

[165] Source : RERS – rentrée 2010.
[166] Source académie et note d'information de la DEPP n°12.02 (avril)
[167] Source : note d'information de la DEPP n°12.02 (avril)

Il varie[168] en fonction :

- de la série présentée (89,9 % dans la série collège soit 5,3 points au-dessus de la moyenne métropolitaine (+DOM), 86,7 % dans la série technologique soit 6,9 points au-dessus de la moyenne et 69,8 % dans la série professionnelle, 3,1 points au-dessus de la moyenne) ;
- de la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille du candidat : ainsi, par rapport au taux de réussite académique dans la série collège, 97,2 % des enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures (soit 2 points de plus que la moyenne nationale associée à cette catégorie socioprofessionnelle) obtiennent leur brevet, 84,7 % des enfants d'ouvriers (soit 7 points de plus que la moyenne) et 77,5 % des enfants dont le chef de famille n'exerce pas d'activité professionnelle. L'écart extrême dans la réussite au brevet est de près de 20 points contre 28 au niveau national ;
- du département du candidat (91,5 % des élèves d'Ille-et-Vilaine obtiennent le DNB série collège contre 87,9 % des élèves de Côtes d'Armor).

3. L'orientation à la fin de la 3ème[169]

Sur une période de 16 ans, de 1995 à 2011 :

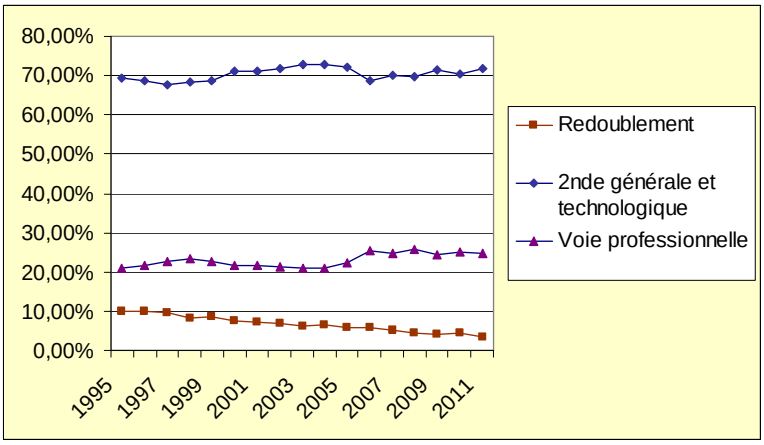
- alors que 9,8 % des élèves redoublaient leur classe de 3ème en 1995, ils sont moins de 5 % depuis 2008 avec un nouveau palier franchi en 2011 (3,6 %) ;
- la part des élèves orientés vers la voie générale et technologique n'évolue que très progressivement de 1995 à 2005 (69,2 % à 72,1 %) avant une baisse de 3,5 points en 2006 (à l'image de l'évolution nationale) au bénéfice de la voie professionnelle qui progresse de 21 % à 22,2 %, soit +3,3 points) par rapport à 2005. Depuis lors, l'orientation vers la voie générale et technologique augmente et est, en 2011, à son niveau de 2001-2002 (71,6 %) ;
- la part des élèves orientés vers la voie professionnelle, moins élevée que la moyenne nationale (21 % soit -2,5 points que la moyenne nationale en 1995), progresse également moins rapidement que la moyenne nationale (+ 3,8 points entre 1995 et 2011 contre une hausse de 4,4 points pour la moyenne

[168] Session 2011

[169] Les statistiques présentées sont d'origine académique et leur champ est restreint aux élèves de 3ème hors 3ème technologique, d'insertion et SEGPA.

nationale). L'année 2006 connaît une forte croissance pour atteindre 25,5 % avant de se contracter légèrement depuis (24,8 % en 2011).

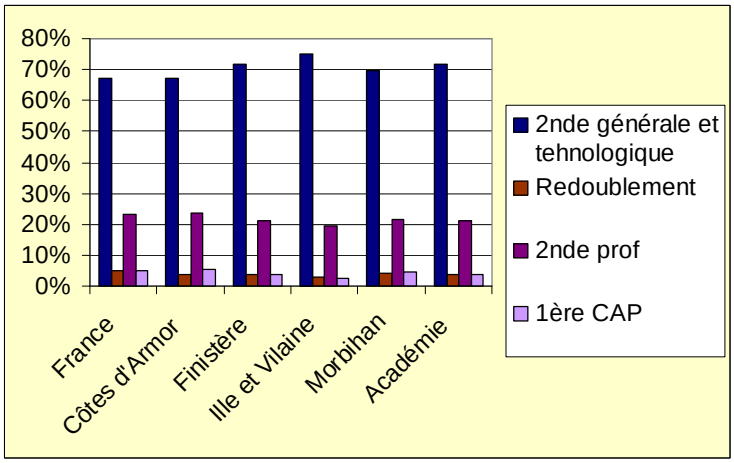
Tableau n°49 : Evolution de l'orientation après la 3ème



Source : académie

En 2011, alors que l'académie de Rennes enregistre un taux de redoublement de la 3ème (hors dispositifs spécifiques) inférieur à la moyenne française (- 1,1 point), elle oriente proportionnellement plus d'élèves vers la voie générale et technologique (+4,4 points) et moins vers la voie professionnelle (-1,9 point pour la seconde professionnelle et -1,2 point par rapport au CAP). Quelques écarts existent entre les quatre départements.

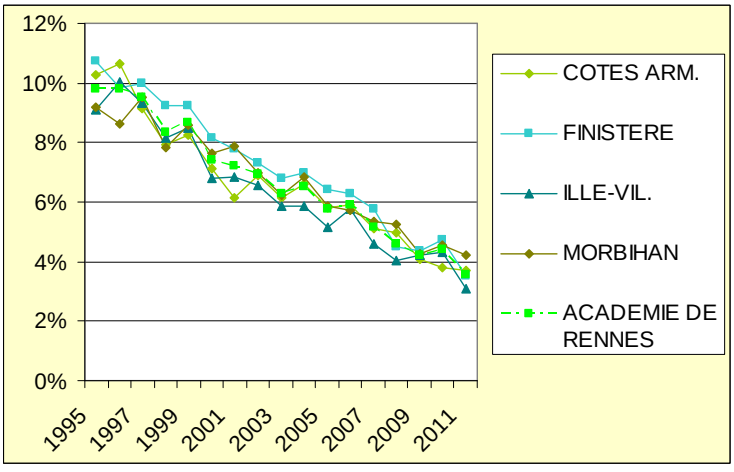
Tableau n°50 : Orientation des élèves de 3ème dans l'académie de Rennes (en 2011)



Source : académie

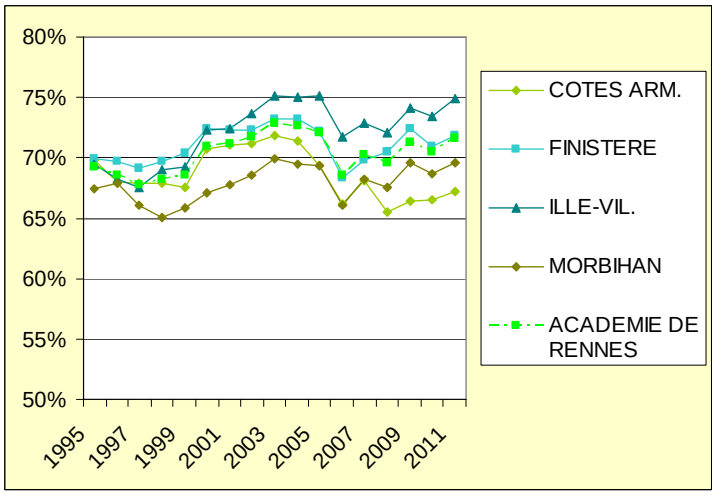
L'évolution du taux de redoublement est homogène entre les départements de l'académie. Cependant il existe un écart dans l'orientation vers la voie générale et technologique assez marqué entre l'Ille-et-Vilaine (74,9 %) et les Côtes d'Armor (67,3 %, équivalent à la moyenne nationale). L'écart extrême entre les départements s'accroît sur la période étudiée (2 points en 1995, 7,7 points en 2011).

Tableau n°51 : L'évolution du taux de redoublement dans l'académie de Rennes



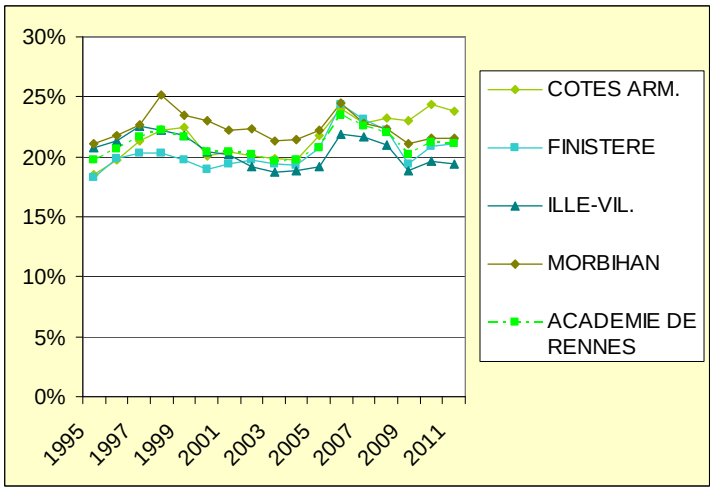
Source : académie

Tableau n°52 : L'évolution du taux d'orientation vers la seconde générale et technologique dans l'académie de Rennes



Source : académie

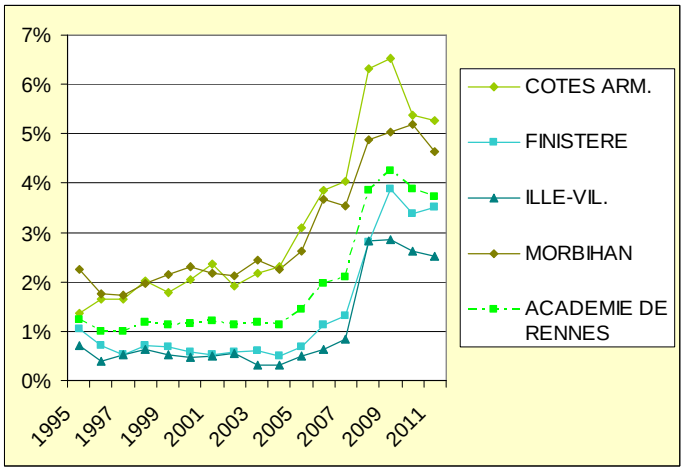
Tableau n°53 : L'évolution du taux d'orientation vers la 2nde professionnelle et la 2nde BEP dans l'académie de Rennes



Source : académie

La proportion d'élèves orientés vers une première année de CAP est restée stable jusqu'en 2004 (elle était même inférieure à 1% en Ille-et-Vilaine et dans le Finistère), puis a légèrement progressé avant de gagner entre 1 et 2 points suivant les départements entre 2007 et 2008 et passer de 655 élèves à 1 188 dans l'académie.

Tableau n°54 : L'évolution du taux d'orientation vers la 1ère année de CAP dans l'académie de Rennes



Source : académie

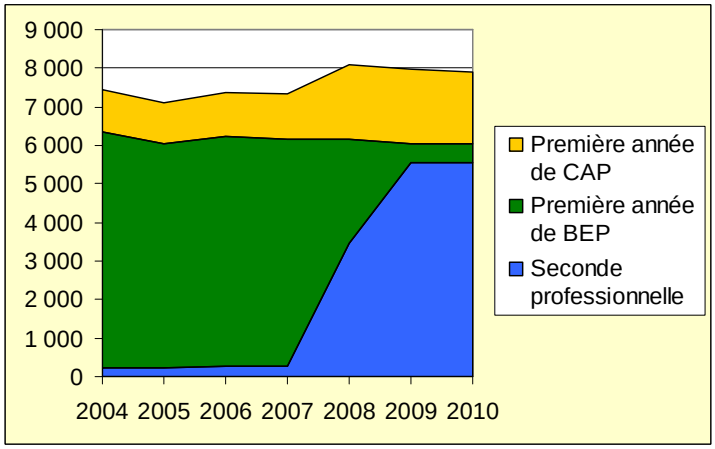
4. La capacité d'accueil post-3ème et le taux de remplissage des établissements de l'académie de Rennes

Seules les données relevant des établissements sous tutelle du ministère chargé de l'éducation nationale sont disponibles[170].

Entre 2004 et 2010, la capacité d'accueil en voie professionnelle (1ère année) a augmenté de 6,1 % : la seconde (professionnelle et BEP) a perdu 5 % de ses capacités (6 400 places à 6 000), la première année de CAP a vu ses capacités augmenter entre 2007 et 2008 (de 1 200 à 1 900 places) : elle est stable depuis.

[170] Données concernant le public voie scolaire uniquement, les autres structures ne faisant pas l'objet d'une procédure d'affectation. La notion de capacité d'accueil en seconde générale et technologique n'est pas utilisée dans l'académie de Rennes dans la mesure où tous les premiers vœux vers une seconde générale et technologique sont satisfaits au moment de l'affectation.

Tableau n°55 : Evolution des capacités d'accueil post-3ème

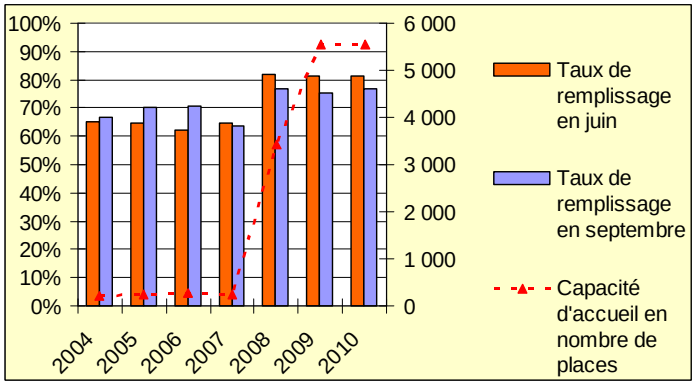


Source : académie

S'agissant du taux de remplissage des établissements accueillant les élèves après la 3ème, les données sont recensées à l'inscription des élèves (juin) et à la rentrée de l'année scolaire.

Le taux de remplissage des secondes professionnelles était relativement faible avant la réforme de la voie professionnelle (environ 65 % entre 2004 et 2007). Depuis 2008, s'il a progressé, il reste proche des 80% (81 % en 2010). A la rentrée scolaire de septembre, alors que cette voie gagnait des élèves jusqu'en 2006, elle en perd depuis lors (les taux de remplissage varient de 75 à 77 % entre 2008 et 2010).

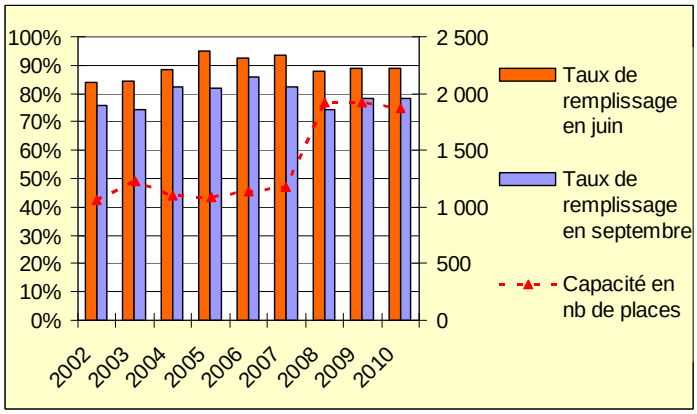
Tableau n°56 : Evolution de la capacité d'accueil et du taux de remplissage de la 2nde professionnelle



Source : académie

Depuis 2002, les inscriptions en première année de CAP oscillent entre 84 et 95 % (88 à 89 % depuis la forte augmentation du nombre de places offertes). Mais ces formations perdent des élèves dès la rentrée scolaire : à la rentrée 2010, sur 1 874 places, 1 667 élèves étaient inscrits en juin et seuls 1 468 élèves se sont présentés en septembre, soit une différence de 199 élèves (-12 %).

Tableau n°57 : Evolution de la capacité d'accueil et du taux de remplissage en 1ère année de CAP



Source : académie

Annexe 7 : Liste des personnes rencontrées pendant l'enquête

Délégation à l'information et à l'orientation

M. Jean-Robert Pitte, délégué à l'information et à l'orientation

Mme Micheline Hotyat, chargée de mission

M. André Roussel, chargé de mission

Direction générale de l'enseignement scolaire

M. Xavier Turion, chef du service de l'instruction publique et de l'action pédagogique

M. Yves Cristofari, sous-directeur de la sous-direction du socle commun, de la personnalisation des parcours scolaires et de l'orientation

M. Patrick Chauvet, chef du bureau de l'orientation et de l'insertion professionnelle

Mme Isabelle Robin, chef du bureau des lycées d'enseignement général et technologique

Services en charge des études et des statistiques des académies (réunion du 27 janvier 2012)

M. Philippe Ermenault, chef du service des études, de la prospective, du pilotage et de la performance (SE3P) de l'académie de Rennes

M. Patrick Delassus, responsable du pôle académique des statistiques, des études prévisionnelles et analyses (PASEPA) de l'académie de Lille

M. François Daujam, directeur de la prospective et de la performance (D2P) de l'académie de Toulouse

Académie de Rennes :

Rectorat de l'académie de Rennes

Recteur : M. Alexandre Steyer

Secrétaire général : M. Philippe Thurat

Secrétaire générale adjointe : Mme Chantal Le Gal

Chef du service académique d'information et d'orientation : Mme Raymonde Rouzic

Direction académique des services de l'éducation nationale du département d'Ille et Vilaine

Directeur académique: M. Jean-Yves Bessol

IEN-IO, M. Gonnidec

Direction académique des services de l'éducation nationale du département des Côte- d'Armor

Directeur académique IA-DSDEN : M. Pierre Benaych

Secrétaire générale adjointe : Mme Morgane Charrel-Martin

IEN-IO, Mme Valérie Grumetz

Responsable de la division des élèves : M. Nicolas Déguen

Collège Anne de Bretagne, Ille et Vilaine

Mme Dominique Deslandes, principale

M. Eric Doucet, principal adjoint

Mme Agnès Talbourdet, professeur principal de 3ème, professeur d'histoire-géographie,

M. David Evellin, professeur principal de 3ème option DP3, professeur de technologie

M. Didier Le Guyader, gestionnaire

Collège Jean-Loup Chrétien, Questembert, Morbihan

Mme Michelle Théry, principale

M. Marc Thuillier, principal adjoint

Mme Nelly Danet, directrice de la SEGPA

Mme Catherine Marelle Le Gall, professeur-documentaliste

Mme Ann-Gwen Bernard, professeur d'espagnol

Mme Dominique Gourvès, professeur d'histoire-géographie

Mme Nathalie Maho, professeur de français

Mme Nathalie Cosson, professeur de mathématiques

Collège Saint François Xavier, Vannes, Morbihan

M. Jean-François Le Bayon, directeur

M. Jean-Luc Evano, directeur adjoint, professeur

M. Arnaud Cadudal, responsable de classes de 3ème, professeur de mathématiques

Mme Carole July-Resnais, responsable de classes de 3ème, professeur de lettres

Collège La Grande Métairie, Ploufragan, Côtes d'Armor

M. Bernard Jouan, principal

M. Gilles Merdrignac, principal-adjoint

M. Bernard Le Bris, directeur de SEGPA

Mme Ingrid Forner, professeur principal de 3ème

Mme Anna Gilet, professeur principal de 3ème

Collège Sainte Marie, Saint Brieuc, Côtes d'Armor

Mme Nathalie Roullois, directrice

M. François Rèbille, professeur d'histoire géographie

Mme Nathalie Tadej, professeur de français

Mme Clavie Thebault, professeur en ULIS

Mme Maryvonne Le Gall, professeur documentaliste

Mme Marie-Claire Guillou, professeur de technologie et DP3

M. Pascal Bihouée, professeur de sciences physiques

M. Yannick Potier, professeur de technologie

Mme Carole Quilgars, professeur d'anglais

M. Marc Braseul, professeur d'EPS

Mme Sylvie Cottenceau, adjointe pour le second degré à la direction de l'enseignement catholique des Côtes d'Armor

Collège Antoine de Saint-Exupéry, Lesneven, Finistère

Mme Maryvonne Postec, principale

M. Jean-François Bougère, principal-adjoint

Mme Sophie Vitrac, professeur principal de 3ème, professeur de français

M. Olivier Caudan, professeur d'EPS et de DP3

M. Alain Flour, professeur d'EPS

M. Jean-Paul Tawne, professeur principal, professeur d'EPS

M. Daniel Rouet, professeur de technologie, DP3

Mme Frédérique Faucheux, conseillère principale d'éducation

M. Patrick Kerbrat, directeur du CIO de Landerneau

Collège Estran Saint Marc, Brest, Finistère

M. Patrick Malvezin, directeur

Mme Jocelyne Castel directrice-adjointe

Mme Martine Celton, professeur de lettres

Mme Quenec'h, professeur de mathématiques

M. Hovel, directeur DEC 29 second degré

Mme Hamon, responsable de la vie scolaire

M. Le Divenach, gestionnaire

Collège Les Rochers Sévigné, Vitré, Ille et Vilaine

M. Yven Thoraval, principal

Mme Carole Pichot, principale-adjointe

M. Richard Le Métayer, professeur principal de 3ème, professeur d'histoire géographie

M. Jean-Michel Le Clainche, professeur d'EPS

Mme Béatrice Leraud, professeur de français et théâtre

Mme Christèle Pichot, gestionnaire

Collège L'Adoration, Rennes, Ille et Vilaine

M. Vincent Rocheron, chef d'établissement

Mme Liliane Sauvée, directrice-adjointe

M. François Le Pennec, professeur principal de 3ème, professeur d'histoire géographie

M. Jean-Hugues Richard, professeur principal de 3ème, professeur d'anglais

Académie de Toulouse :

Rectorat de l'académie de Toulouse

Recteur : M. Olivier Dugrip

Secrétaire général : M. Jean Pierre

Secrétaire général-adjoint : M. Vincent Denis

Délégué académique aux formations professionnelles initiale et continue : M. Simon Bressolles

Adjoint au DAFPIC : M. Jean-Michel Thieulent

Adjoint du chef du service académique de l''information et de l'orientation (CSIAO) : M. Yves Raymond-Clergue

IEN-IO, Déléguée régionale adjointe de l'ONISEP Midi-Pyrénées : Mme Hélène Homs

Direction académique des services de l'éducation nationale du département de Haute Garonne

Directeur académique IA-DSDEN : M. Michel Jean-Floch

Mme Annie Porcher, IEN-IO chargée des collèges et de la plateforme de décrochage

M. Philippe Nandy, IEN-IO chargé des lycées et de l'enseignement supérieur

Direction académique des services de l'éducation nationale du département des Hautes Pyrénées

Directeur académique IA-DSDEN : M. Patrick Demougeot

IEN-IO : Mme Nadine Desmarais

Direction académique des services de l'éducation nationale du département de l'Ariège

Secrétaire générale : Mme Sylvie Clarac

Direction académique des services de l'éducation nationale du département du Gers

Directeur académique IA-DSDEN : M. René-Pierre Halter

Secrétaire général : M. Hervé Bouquet

Direction académique des services de l'éducation nationale du département du Tarn et Garonne

Directeur académique IA-DSDEN : M. Michel Azéma

IEN-IO : M. Michel Kammerer

Direction académique des services de l'éducation nationale du département du Lot

Directeur académique IA-DSDEN : M. Jean-Claude Fessenmeyer

IEN-IO : Mme Chantal Henocq

Direction académique des services de l'éducation nationale du département de l'Aveyron

Directeur académique IA-DSDEN : M. Christian Patoz

IEN-IO : M. Jean-Michel Julita

Direction académique des services de l'éducation nationale du département du Tarn

Directeur académique IA-DSDEN : M. Eric Tournier

Collège La Barousse, Loures-Barousse, Hautes-Pyrénées

M. Pascal Touzanne, principal (*et du collège Beaulieu, Saint-Laurent de Neste*)

Mme Michèle Cabalé, principale-adjointe

Mme Françoise Plique, conseillère d'orientation psychologue - *CIO de Saint Gaudens*

M. Frédéric Lapaix, professeur principal de 3ème, professeur agrégé d'EPS

Collège Gaston Phébus, Lannemezan, Hautes-Pyrénées

M. Cyril Dubreuil, proviseur de la cité scolaire de Lannemezan

Mme Christine Delouard, principale-adjointe

Mme Christine Mallet, professeur principal de 3ème, professeur certifié d'anglais

M. François Birot, professeur principal de 4ème, professeur certifié d'histoire géographie

Mme Cécile Soucaze, professeur principal de 5ème professeur certifié de mathématiques

Mme Béatrice Carme, professeur principal de 3ème, professeur certifié de français

Mme Josette Tourreau, professeur principal de 3ème, DP3, professeur certifié de français

Collège Pasteur, Lavelanet, Ariège

M. Lucien Tinirello, principal

Mme Myriam Rubis, professeur principal de 3ème, préfet des études

Lycée professionnel Jean-Durroux, Ferrières sur Ariège, Ariège

M. Jean-Michel Dorne, proviseur

M. Cédric Merchet, proviseur adjoint

Mme Marguerite Pourredon, professeur principal de 3ème DP, PLP métier du pressing

M. Pascale Simon, chef de travaux

M. Pierre Leygonie, conseiller principal d'éducation

Collège Val d'Adour, Riscle, Gers

M. Hervé Saint Mézard, principal,

M. Franck Veillerobe, professeur principal de 3ème, professeur de technologie

M. Christophe Richard, professeur principal de 3ème, professeur d'EPS

Collège Sadi Carnot, Auch, Gers

Mme De Smidt, principale adjointe

Collège Jean de Prades, Castelsarrasin, Tarn et Garonne

Mme Isabelle Dubord, principale

Mme Nadine Durand, directrice-adjointe de la SEGPA

Mme Marie Chantal Gibert, professeur principal de 3ème, professeur certifié de lettres classiques

Mme Sophie Cobreiro, professeur principal de 4ème, professeur certifié de sciences physiques

Mme Françoise Duberos, coordinatrice MGIEN

Mme Yolande Belda, coordinatrice technique d'insertion MGIEN

Collège Manuel Azana, Montauban, Tarn et Garonne

M. Eric Soula, principal

Mme Anne Cachot, principale-adjointe

M. Gérard Henric, conseiller principal d'éducation

Mme Carine Dowling, professeur principal de 3ème et 4ème, professeur de lettres

M. Michel Pecile, professeur des écoles spécialisé SEGPA option F

Mme Karine Vieillefond, professeur principal de 3ème et 4ème, professeur d'anglais

Mme Nadège Saulnier, documentaliste

Mme Sylvie Chimello, conseillère d'orientation psychologue

Collège Orlinde, Bretenoux, Lot

Mme Maria Meironen, principale

Mme Caumon, professeur principal de 4ème, professeur certifié de lettres classiques

M. Bouvet, professeur principal de 3ème, professeur certifié de physique chimie

M. D. Biotteau, professeur principal de 3ème, professeur certifié d'anglais

Mme Bernier, professeur principal de 4ème, professeur certifié d'histoire et géographie

M. Boguet, professeur principal de 4ème, professeur certifié d'histoire et géographie

Collège des Sept Tours, Martel, Lot

Mme Montely, principale

Collège Jean Amans, Pont de Salars, Aveyron

Michel Mastropiéri, principal

M. Marre; professeur principal de 3ème, professeur EPS

Mme Costes, professeur principal de 4ème, professeur de mathématiques

M. Barria, professeur principal de 3ème, DP3, professeur de sciences physiques

Mme Puech, conseillère d'orientation – psychologue

Collège Jean Moulin, Rodez, Aveyron

Mme Francine Salvan, principale

M. Emmanuel Mourtada, principal-adjoint

M. Christian Jeantet, directeur-adjoint chargé de SEGPA

Mme Annick Bua, professeur principal de 3ème, professeur de français

M. Claude Hôt, professeur principal de 3ème, professeur de mathématiques

M. Jean-Luc Raymond, professeur principal de 4ème, professeur de physique chimie

Collège Pierre Suc, Saint Sulpice, Tarn

Mme Muriel Pérez, principale,

M. Eric Drif, principal-adjoint

M. Jean-Françoos Clanet, professeur principal de 3ème

Mme Marie Veyrat, professeur principal de 3ème, professeur de lettres

M. Alain Renaud, professeur principal de 3ème

M. Stéphane Tribillac, professeur principal de 3ème, professeur de mathématiques

Collège Honoré de Balzac, Albi, Tarn

Mme Monique Couffignal, principale

M. Pierre-Alain Bessière, principal-adjoint

M. Sébastien Cuq, professeur de mathématiques

M. Thierry Cauchois, professeur de mathématiques

Mme Muriel Batave-Matton, professeur de français

Mme Laurence Marin, conseillère principale d'éducation

Collège Aurignac, Haute Garonne

M. Thierry Vitry, principal

M. Régis Broué, professeur

M. Dominique Piguet, professeur

Collège, Balma, Haute Garonne

M. Joel Laporte, principal

Mme Corinne Best, professeur principal de 4ème, professeur d'histoire géographie

Mme Roselyne Fajournel, professeur d'espagnol, en charge de l'option DP3

Mme Sylvie Gouzènes, professeur principal de 3ème, professeur de sciences de la vie et de la terre

Mme Chantal Sainte Marie, professeur principal de 3ème, professeur de lettres modernes

Collège La Reynerie, Toulouse, Haute Garonne

M. Pascal Charlery, principal de collège

Mme Isabelle Vera-Boudjadi, principale adjointe

M. Cédric Marmande, professeur de technologie, correspondant du réseau ECLAIR

M. Stéphane Audard, professeur EPS

Mme Geneviève Cayzac, CPE, préfète des études, responsable des classes de 3ème

Collège privé Saint Nicolas, Toulouse, Haute Garonne

M. Claude Chatte, chef d'établissement

M. Blaise Abadie, professeur de technologie

Mme Corine Bonnet, surveillante, responsable de l'orientation

Mme Aline Terral, secrétaire de direction

Académie de Lille :

Rectorat de l'académie de Lille

M. Lussiana, Secrétaire Général d'Académie,

Madame Rainaud, Secrétaire Générale Adjointe

M. Thumerel, chef de la division « enseignement privé »

Mme Maserak, déléguée académique à la formation professionnelle initiale et continue

M. Jenicot, chef du service académique de l'information et de l'orientation

Direction académique des services de l'éducation nationale du département du Nord

M. Polvent, directeur académique

M. Arnauld, chargé de mission, IEN-IO

Direction académique des services de l'éducation nationale du département du Pas-de-Calais

Directeur académique IA-DSDEN : M. Yannick Tenne

M. Dominique Gagneuil-Levecque, IEN-IO

M. Olivier Cassar, IEN-IO

Lycée professionnel Francisco Ferrer, Lille, Nord

M. Patrice Murice, proviseur

M. Eric Renaud, conseiller principal d'éducation

Mme Laurence Malec, proviseure adjointe

M. Laaziz Kafouni, professeur de mathématique et sciences physiques

M. Olivier Urbaniak, professeur de comptabilité et bureautique

Mme Anne-Marie Antontchick-Hanke, professeur de gestion commerciale

Collège Eugène Thomas, Jeumont, Nord

M. Baudechon, principal

Mme Laurent, principale adjointe

Mlle Tonnel, professeur de français

M. Delannoy, professeur de technologie

M. Le Gouèze, professeur de sciences physiques

M. Canet, professeur de mathématiques

M. Chauveney, professeur de mathématiques

M. Le Rouzic, professeur d'histoire-géographie

Mlle Daga, conseillère d'orientation psychologue

Collège Jean-Baptiste Lebas, Roubaix, Nord

Mme Annick Deturck, principale

Mme Claude Granier, principale adjointe

M. Czeslaw Stachon, professeur principal de la 3ème d'insertion

M. Fayçal Znati, professeur de technologie

Mme Isabelle Horidel, professeur de technologie

M. Bertrand Demagny, professeur de lettres classiques (français et latin)

Mme Sophie Souillart, professeure de lettres

M. Julien Niemiec, professeur de mathématiques

M. Jérémie Stélandre, professeur d'éducation physique et sportive

Mme Maryse Delporte, professeur de lettres

M. Malik Habi, professeur de français

Mme Véronique Soares, professeur de sciences et vie de la terre

Mme Anne-Laure Moisset, professeur d'éducation physique et sportive

Mme Coralie Cacheux, professeur de mathématiques

Collège Saint Druon, Carvin, Pas-de-Calais

Mme Magalie Salzard, chef d'établissement

Mme Françoise Lowrey, professeur d'anglais

Mme Virginie Strozyk, professeur de physique et de SVT

Mme Isabelle Drelon, professeur d'histoire géographie et d'éducation civique

Mme Anne-Lyse Gappa, professeur de technologie

Collège Gambetta, Arras, Pas-de-Calais

M. Eric Specq, proviseur

Mme Sarah Deneubourg, principale-adjointe

Mme Véronique Carlone, professeur principal de 4ème, professeur d'allemand

Mme Christelle Grzeskowiak, professeur principal de 3ème, professeur de lettres modernes

Mme Marie Choteau, professeur principal de 3ème, professeur de lettres modernes

M. Dominique Bernard, professeur principal de 3ème, professeur de lettres modernes

Collège Albert Camus, Bruay La Buissière, Pas-de-Calais

M. Ourta, principal

M. Falembe, principal-adjoint

M. Le Ducq, préfet des études, professeur d'anglais

M. Billaud, professeur principal de 4ème, professeur de technologie

M. Cotton, professeur principal de 3ème, professeur d'EPS

M. Lefebvre, professeur principal de 4ème, professeur d'EPS

Mme Foulon, conseillère d'orientation psychologue du CIO de Bruay La Buissière

Collège Vauban, Calais, Pas-de-Calais

M. Ludovic Lapôtre, principal

M. Christophe Hamme, principal adjoint

Mme Sandrine Taillefesse, directrice adjointe de SEGPA

Mme Hélène Lemattre, conseillère principale d'éducation

Mme Marie-Joseph Bomy, professeur principal et préfet des études

M. Yves Sabatier, professeur principal de 3ème, professeur d'EPS, coordonateur du RAR Vauban, référent du projet national "livret de compétences expérimental "

Mme Anne-Gaëlle Gawlowicz, professeur principal de la 3ème d'insertion, professeur d professeur de technologie

M. Benjamin Delannoy, professeur principal de 4ème, professeur de sciences physiques

Mme Sophie Guerlet, professeur principal de 3ème, professeur d professeur de français

Mme Bomy, professeur de physique

Collège du Looweg, Crochte, Nord

M. Christophe Cusseau, principal

M. Thierry Hars, directeur de la SEGPA

Mme Maryline Verhille, conseillère principale d'éducation

Mme Claudie Jouvenot, documentaliste

M. Cyrille Delobel, professeur d'histoire-géographie

M. Guillaume Gaudry, professeur d'espagnol

Mme Martine Verlynde, professeure de français

Collège Jacques Yves Cousteau, Bertincourt, Pas-de-Calais

Mme Martine Lebrun, principale

M. Lopez, professeur principal de 4ème, professeur de sciences de la vie et de la terre

Mme Pecqueur, professeur principal de 4ème, professeur d'espagnol

M. Michael Vam-daélem, professeur de technologie

Mme Valérie Chable, professeur de lettres

Mme Emilie Pierre, professeur principal de 4ème, professeur de lettres

Mme Nathalie Thomas, professeur principal de 5ème, professeur d'histoire et géographie

M. Freddy Beauchamp, professeur de lettres/APL

M. Maxime Tant, professeur d'EPS

Annexe 8 : Prise en compte de l'orientation dans les projets académiques

Les projets pluriannuels des trois académies ayant fait l'objet de l'enquête mentionnent l'orientation comme l'un de leurs objectifs, en insistant plus ou moins sur certains aspects, en fonction de leur situation de départ.

Dans l'académie de Toulouse le projet académique 2005-2009 mentionnait déjà parmi ses 18 objectifs deux points relatifs à ce thème (« *réduire les écarts en matière de demande sociale de formation et d'orientation* » et « *construire une carte des formations autour de la notion de pôle de compétence* »). L'amélioration des parcours scolaires constitue le premier axe de l'actuel projet, qui porte sur la période 2010-2013. La moitié des contrats d'objectifs pluriannuels des établissements transmis par le rectorat mentionne comme un de leur trois axes l'orientation, avec des engagements plus ou moins forts portant sur la mise en œuvre du PDMF, la découverte des métiers, les taux d'orientation en seconde ou en DP6, la construction des parcours, l'implication des enseignants.

Dans l'académie de Lille, le contrat d'objectifs conclu le 10 avril 2010 entre le ministre de l'éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative et la rectrice inscrit en objectif 2 : « *augmenter les taux d'orientation en filières générale et technologique* ». Cet objectif est décliné dans le projet académique (dans l'objectif général 1 « *consolider les savoirs* », l'objectif opérationnel n°2 est intitulé « *construire et personnaliser le parcours scolaire* » et se décline en actions dont la première est « *poursuivre la réduction des retards scolaires et augmenter le taux de passage en seconde générale* »). L'orientation devrait être également un des axes retenus dans la mise en œuvre des contrats d'objectifs que tous les établissements doivent signer avant la fin de l'année avec la rectrice. On constate en effet dans les contrats examinés par la Cour qu'ils comportent systématiquement trois objectifs dont l'un est effectivement centré sur la maitrise du socle commun de compétences (ou les savoirs fondamentaux) et un autre sur l'augmentation du taux de passage en seconde générale et technologique.

Dans l'académie de Rennes, la situation est un peu différente, du fait de la construction particulière du projet académique basée désormais sur la notion de parcours de l'élève (cf. encadré infra). La répartition des élèves dans les trois voies du lycée n'est plus qu'un indicateur de contrôle.

Extraits de la présentation du projet académique sur le site internet du rectorat de Rennes

« Les projets académiques 2003-2006 (prorogé jusqu'en 2007) et 2007-2010 étaient organisés autour des quatre mêmes priorités : individualisation, parcours, responsabilisation et internationalisation. Cette continuité volontaire, avec des infléchissements significatifs à partir de 2007 (réaménagement du contenu de ces quatre priorités, place du premier degré mieux affirmée, définition de cibles à atteindre), a conduit à mettre en évidence l'importance des pratiques personnalisées dans les apprentissages, à développer un plan langues et à améliorer la fluidité des parcours par une baisse très significative du nombre de doublements à tous les niveaux de la scolarité.

Si le projet 2011-2015 adopte une architecture nouvelle, avec une seule priorité - le parcours - cela n'implique pas que celles précédemment retenues n'étaient pas pertinentes. Mais les projets académiques antérieurs reposaient sur une conception de la pleine réussite de tous, trop imprécise et fondée sur une appréciation implicite et hiérarchisée de ce qu'est un parcours de réussite. *S'il est important de veiller aux équilibres entre les différentes voies d'orientation, il convient désormais d'affirmer que l'accès au niveau IV s'opère au travers de trois voies d'égale dignité, ces trois voies étant constitutives du lycée d'aujourd'hui : la voie générale, la voie technologique et la voie professionnelle*[171]. De même, l'accès de 50% d'une génération à des qualifications de l'enseignement supérieur (niveau licence) suppose que l'on apporte, en termes de poursuites d'études au delà du baccalauréat, des réponses adaptées aux spécificités de chacune des trois voies. Cette élévation générale du niveau de qualification, qui constitue un des objectifs majeurs du système éducatif, doit s'appuyer sur un socle solide d'apprentissages fondamentaux, garanti à tous les élèves dans le cadre de la scolarité obligatoire. La définition d'indicateurs permettant d'évaluer les résultats obtenus et les progrès réalisés constitue un acquis important du projet académique précédent. Il est cependant essentiel de ne pas considérer que les cibles définies pour chacun des indicateurs soient les objectifs à atteindre en priorité. Les indicateurs ne sont que des outils d'analyse choisis en fonction d'objectifs qui, eux, traduisent une politique éducative.

L'objectif prioritaire retenu pour le projet académique 2011-2015 concerne la mise en place de parcours visant à assurer à chaque élève accueilli au sein du système éducatif l'accès à un ensemble de compétences, gage d'une qualification et, à terme, d'une insertion sociale réussie. Cela suppose qu'une attention particulière soit portée aux acquis

[171] Souligné par la Cour des comptes.

fondamentaux (dès l'école primaire), aux conditions permettant la construction effective des compétences tout au long de la scolarité (bien-être, image de soi, motivation, curiosité, ouverture d'esprit, créativité), ainsi qu'à l'accompagnement des élèves à besoins particuliers... Cette structuration appelle une vigilance particulière sur le moment de transition que constitue le passage de troisième en seconde et une attention portée à l'orientation : cette transition doit être accompagnée ».

Annexe 9 : Eléments sur la mise en place du livret de compétences expérimental

1. Académie de Toulouse : premier bilan du livret de compétences expérimental (LCE) au sein des collèges réalisé le 12 février 2012

Six collèges de l'académie se sont portés candidats à l'expérimentation du LCE suite à l'appel à projet lancé à la rentrée scolaire 2010. Seuls deux ont été retenus au niveau national par la commission chargée d'analyser les dossiers. Ce sont deux collèges de la Haute Garonne, accueillant un public plutôt favorisé mais connaissant des écarts importants dans la réussite des élèves. Dans les deux situations, ce sont les élèves du niveau 4ème qui ont été choisis.

Les deux collèges ont cherché à impliquer les partenaires extérieurs dans la réalisation du livret de compétences. Ce travail a nécessité un accompagnement significatif des partenaires associatifs concernés déjà très présents auparavant au sein de la communauté éducative, il a fallu les aider à formaliser dans les outils mis en place, le Web classeur par exemple, la reconnaissance des compétences acquises. Les associations participant à ce partenariat sont en général, les associations sportives du milieu local, les maisons des jeunes et de la culture, les associations de parents d'élèves, les associations d'aide aux élèves pour l'accompagnement éducatif.

Les projets consistent, en général, à construire des outils d'aide à l'élaboration du projet d'orientation de l'élève portant sur les compétences acquises hors et dans la cadre scolaire. Le livret expérimental a pour fonction de réduire les écarts en valorisant les acquis scolaires et extra scolaires des élèves dont la diversité culturelle est très marquée dans les établissements. Des initiatives peuvent être prises par certains établissements en ce qui concerne la pratique de l'auto-évaluation, participant ainsi à l'autonomie voulue dans l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences. Plus largement, les objectifs visés s'articulent autour de la valorisation de toutes les compétences acquises par le jeune dans le cadre des volets scolaire et extrascolaire, en le rendant acteur de ses apprentissages, de sa formation et de son orientation, afin de faciliter les phases d'orientation, d'affectation et d'admission des élèves. Il s'agit également de renforcer les liens avec les familles, et de permettre une nouvelle complémentarité avec les associations de jeunesse et d'éducation populaire. Les moyens mobilisés se sont essentiellement portés sur les dépenses de personnel et sur les déplacements des élèves, parfois pour l'achat de matériel informatique notamment.

Quelques effets significatifs :

- Prise de conscience de la part des enseignants : leur posture professionnelle a changé vers une pratique plus systématique de l'explicitation par les élèves de ce qu'ils font, savent faire.

- Surprise des élèves que des compétences développées en dehors de l'école puissent être reconnues et prise en compte par l'Ecole.

- Ouverture de l'école vers les autres.

2. Académie de Rennes

L'appel à projet sur le livret de compétences expérimental a abouti à la sélection de 5 établissements (2 collèges publics et 3 lycées privés). Des moyens ont été accordés par le fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ). La démarche attendue (prise en compte des compétences scolaires et extra-scolaires) nécessite un long processus d'appropriation de cette approche des compétences. Cette expérimentation a donné lieu à des démarches intéressantes dans les 3 lycées, car ils avaient déjà entamé une réflexion de longue date sur l'accompagnement et la valorisation des élèves. Il y a eu la volonté de ne pas placer l'outil au cœur de la réflexion. La mise en place effective d'un travail avec les élèves sur un outil n'est arrivée qu'ensuite. Le passeport orientation-formation n'a pas été utilisé. Les lycées ont utilisé Edu-portfolio, e-pearl, *webclasseur* et un lycée fait construire son propre outil. Mais dans les deux collèges publics, la réflexion a peu avancé.

2. Académie de Lille

Entre le 1er septembre 2010 et le 30 juin 2012 sept établissements de l'académie expérimentent le livret de compétences (2 collèges, 4 lycées généraux et technologiques et un lycée professionnel).

Un rapport d'étape en date du 30 juin 2011 fournit les éléments suivants :

Le projet vise à reconnaître et à prendre en charge l'élève dans sa globalité, de valoriser ses savoir-faire et savoir être, de le rendre acteur de son parcours, de sa formation, de son orientation et de son avenir professionnel. L'expérimentation du livret de compétences comportant un volet sur l'ouverture à l'environnement et sur l'épanouissement de l'élève, aussi bien dans le domaine scolaire qu'extra-scolaire, elle est généralement intégrée au projet d'établissement.

Des partenariats ont été mis en œuvre avec des acteurs extérieurs de l'Education Nationale tels que des associations, clubs sportifs, organismes sociaux ou autres ce qui amène l'élève à une auto-évaluation de ses valeurs acquises lors de ses expériences et de ses engagements. Il

s'agit la plupart du temps de partenaires préexistants au dispositif au sein des établissements expérimentateurs mais de nouveaux partenariats adaptés au projet de l'établissement et aux actions propres à chaque EPLE, prévues dans l'expérimentation ont été créés.

Dans la majorité des établissements le web classeur et la grille de compétences ont été présentés aux partenaires. Une lettre d'engagement leur est demandée. Le délégué du Préfet du Nord dans les quartiers prioritaires et des représentants de la Direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale ont été associés à des comités de pilotage pour mobiliser leurs réseaux.

Les partenaires doivent enrichir les connaissances et compétences des élèves, les amener à une réelle auto-évaluation de leurs valeurs acquises lors de ses expériences et de ses engagements et valoriser les compétences individuelles acquises ou en voie d'acquisition. Ils apportent un regard extérieur sur le jeune et complètent la vision des seuls enseignants.

Les aides ainsi apportées ont pour but de motiver, de responsabiliser et de développer l'autonomie des jeunes et le LCE va leur permettre de pouvoir concrètement évaluer et reconnaître leur savoir-faire. Les partenaires permettent aux élèves de se découvrir des compétences qu'ils ne soupçonnaient pas ou ne considéraient pas comme telles, ce qui leur redonne confiance.

Peu de dépenses ont été engagées, la première nécessité étant de constituer des équipes solides au sein des établissements, puis de créer et solidifier les liens tissés avec les partenaires.

Les points positifs suivants sont mis en avant : investissement des personnels des établissements, amélioration du climat des EPLE (respect entre les élèves, demandes spontanées pour des conseils en orientation, etc.), création de partenariats et échanges de bonne qualité avec les partenaires extérieurs, implication des CO-P des établissements concernés.

(Sources : réponses au questionnaire de la Cour des comptes)

Annexe 10 : Résultats au diplôme national du brevet

Sous sa forme actuelle, le diplôme national du brevet (DNB) comprend trois séries: la série collège, accessible aux élèves des classes de 3ème des collèges et les séries technologiques et professionnelles accessibles aux élèves des lycées professionnels (3ème DP6) et aux candidats des lycées agricoles.

Au niveau national, neuf élèves sur dix se présentent au DNB de la série collège.

Tableau n°58 : Répartition des élèves présentés au DNB entre les séries[172]

Session 2011	Série collège	Série technologique	Série professionnelle
France métropolitaine + DOM	90,4%	4,5%	5,1%
Lille	89,9%	2,7%	7,4%
Rennes	87,5%	6,6%	5,9%
Toulouse	88,7%	7,3%	4,0%

Source : note d'information 12.02 DEPP – MENJVA

1. Un pourcentage de réussite au diplôme national du brevet élevé…

Le DNB a évolué au fil des ans : la note de vie scolaire a été introduite à la session 2007 et une quatrième épreuve[173] obligatoire d'histoire des arts a été instaurée à la session 2011.

Depuis la session 2007, le taux de réussite au DNB (série collège) dépasse 80% en France métropolitaine (+DOM). Le taux de réussite observé à la session 2011, malgré l'introduction de la validation du socle

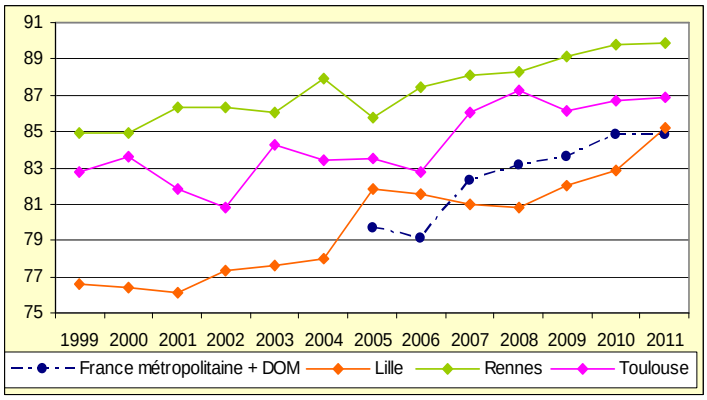
[172] À ces données statistiques, il convient de rajouter les élèves de SEGPA, soit environ 3 % des effectifs de troisième, qui ne présentent pas le DNB mais le certificat de formation générale (CFG).

[173] Le diplôme est attribué sur la base des résultats scolaires obtenus en classe de 3ème et des notes attribuées à un examen de fin d'année qui comportait, jusqu'à la session 2010, trois épreuves écrites (français, mathématiques, histoire-géographie-éducation civique).

commun des sept compétences pour l'obtention du diplôme[174] et de l'épreuve d'histoire des arts[175], reste élevé (84,6%). L'écart maximal entre les résultats des académies métropolitaines (Rennes avec 89,9% et Amiens et Créteil avec 79,1%) reste important et atteint près de 11 points.

L'académie de Rennes, avec un taux d'admis de plus de 89% depuis 2009, reste l'académie la plus performante. L'académie de Lille, qui a obtenu des résultats inférieurs à la moyenne nationale entre 2007 et 2010, est revenue au niveau de la moyenne métropolitaine en 2011. L'académie de Toulouse obtient des résultats supérieurs à la moyenne (86,9% en 2011) malgré une diversité des résultats infra-académiques (82,8% en Ariège et 90% en Aveyron ou 90,3% dans le Gers).

Tableau n°59 : Evolution du taux de réussite au DNB (série collège – en %)



Sources : *note d'information 12.02 DEPP – MENJVA et académies*

L'augmentation du taux de réussite au DNB (série collège) masque pourtant des résultats tout justes supérieurs à la moyenne dans les examens écrits : dans l'académie de Toulouse[176], les moyennes obtenues sont de 10,8/20 en français, 10,6/20 en mathématiques et 10,5/20 en

[174] 9 élèves sur 10 ont validé l'ensemble des compétences du socle commun. A l'opposé, un élève sur 100 n'en a validé aucune. Ces compétences, validées par l'équipe enseignante, peuvent être également validées a posteriori par le jury, le plus souvent pour valider une ou deux compétences manquantes et donc permettre aux candidats d'obtenir le brevet (4% en 2011, toutes séries confondues). Source : note d'information 12.02 DEPP MENJVA.

[175] Dont la note moyenne obtenue en France métropolitaine et dans les DOM, hors Mayotte, s'élève à 13,4 sur 20.

[176] Source : Brevet 2011, Résultats et analyses, Performances réelles et attendues, Niveau d'entrée dans les lycées et L.P - Division de la Prospective et de la Performance de l'académie de Toulouse.

histoire-géographie-éducation civique. 42,4% des élèves ont obtenu une note moyenne inférieure à 10/20 aux examens écrits. Les moyennes en français et en mathématiques sont également les plus faibles en contrôle continu (respectivement 11,5/20 et 11,2/20).

2. …mais qui présente de fortes disparités sur les territoires

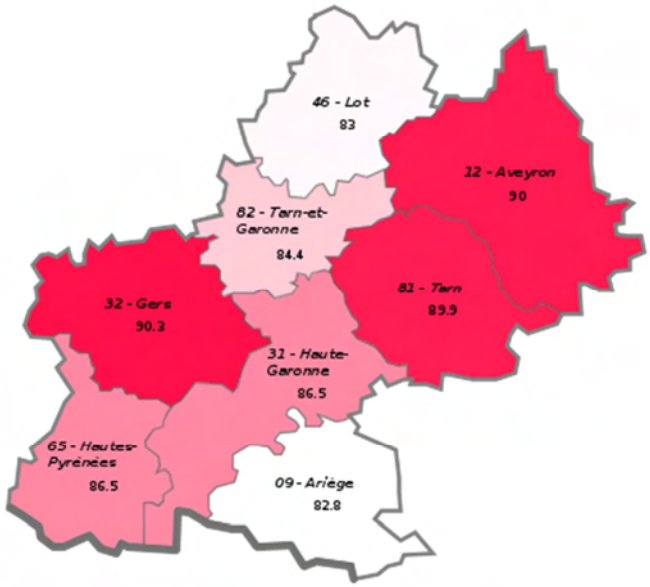
Le DNB (session 2011) présente des taux de réussite hétérogènes à la fois entre les séries (près de 34 points d'écart entre le taux de réussite des séries collège et professionnelle de l'académie de Lille), entre les académies (4,7 points d'écart entre les taux de réussite de la série collège, concernant plus de 90% des présents au DNB, des académies de Rennes et de Lille) et entre départements d'une même académie (7,5 points séparent les résultats au DNB série collège des départements du Gers et de l'Ariège de l'académie de Toulouse).

Tableau n°60 : Taux de réussite au DNB selon les séries

Session 2011	Série collège	Série technologique	Série professionnelle	Ensemble
France métropolitaine + DOM	84,60%	79,80%	66,70%	83,40%
Lille	85,20%	85,50%	51,40%	82,70%
Rennes	89,90%	86,70%	69,80%	88,50%
Toulouse	86,90%	78,60%	65,50%	85,50%

Source : *note d'information 12.02 DEPP*

Tableau n°61 : Taux de réussite au DNB (série collège) dans l'académie de Toulouse (session 2011)



Source : académie

3. …avec une influence forte de plusieurs variables sur la performance des élèves

a) la catégorie socio-professionnelle du chef de famille de l'élève

La réussite au DNB reste fortement influencée par la catégorie socio-professionnelle du chef de famille du candidat[177]. Ainsi en 2011 le taux national de réussite au DNB (série collège) atteint 84,6%, ce taux s'élève à :

- 95% pour les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures (et même 97% pour les enfants de professeurs et assimilés),
- 78% pour les enfants d'ouvriers,
- 69% pour les enfants dont le chef de famille n'exerce pas d'activité professionnelle.

[177] Avec toutes les réserves liées au système déclaratif des fiches de renseignements des élèves.

L'écart s'établit donc à 26 points entre les extrêmes[178]. Les catégories socialement favorisées[179] présentent des taux de réussite assez proches quelles que soient les académies étudiées. En revanche, les écarts entre les extrêmes sont différents selon les académies.

L'académie de Rennes, qui obtient les meilleurs taux de réussite au DNB (série collège) est également l'académie qui présente l'écart le plus faible (20 points) entre les extrêmes. Ainsi, les résultats pour les catégories socialement plus défavorisés[180] sont en moyenne supérieurs de sept points aux moyennes nationales équivalentes.

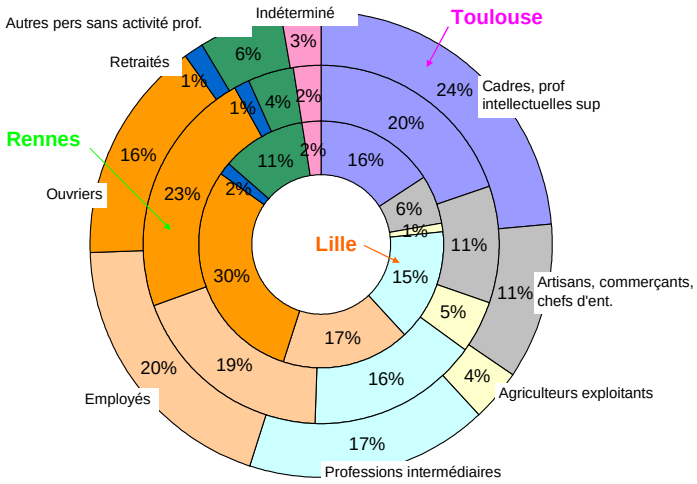
A l'inverse l'académie de Lille, 12ème en 2011 (pour la série collège), présente un écart d'environ 30 points entre les résultats de ces élèves appartenant à une famille de cadres (97%) et ceux issus d'une famille dont le chef est sans activité professionnelle (68%) ou indéterminée (65%).

Les taux de l'académie de Toulouse sont assez proches des taux nationaux.

Les résultats des académies peuvent également s'expliquer par leur composition sociale : alors que pour la session 2011 du DNB (série collège) les élèves issus de familles de cadres et professions intellectuelles représentaient 24% et ceux issus de familles d'ouvriers 16% dans l'académie de Toulouse, ces données s'élevaient respectivement à 16% et 30% dans l'académie de Lille.

[178] C'est-à-dire les cadres et professions intellectuelles supérieures et les personnes sans activité professionnelle. L'écart est de 28 points si l'on prend en compte la sous-catégorie des enfants de professeurs et assimilés.
[179] Cadres et professions intermédiaires.
[180] Ouvriers, retraités, personne sans activité professionnelle ou indéterminée.

Tableau n°62 : Répartition des élèves présentés au DNB (série collège – session 2011)



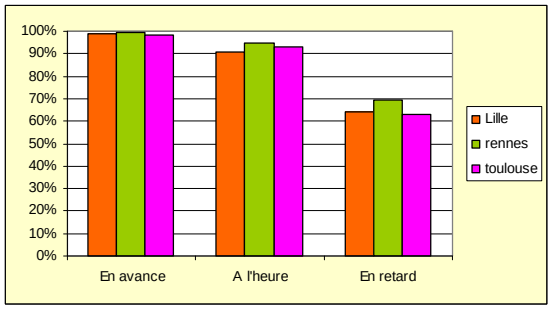
Sources : académies

b) l'âge des élèves

Alors que 91,3% des élèves de 3ème obtiennent le DNB (série collège) lorsqu'ils sont « à l'heure » dans leurs études[181], ils ne sont plus que 59,8% lorsqu'ils ont un an de retard ou plus.

[181] Et 98,6% lorsqu'ils ont une année d'avance ou plus (session 2010). Source : RERS 2011.

Tableau n°63 : Réussite au diplôme national du brevet selon l'âge et l'académie (série collège - session 2011)



Source : académies

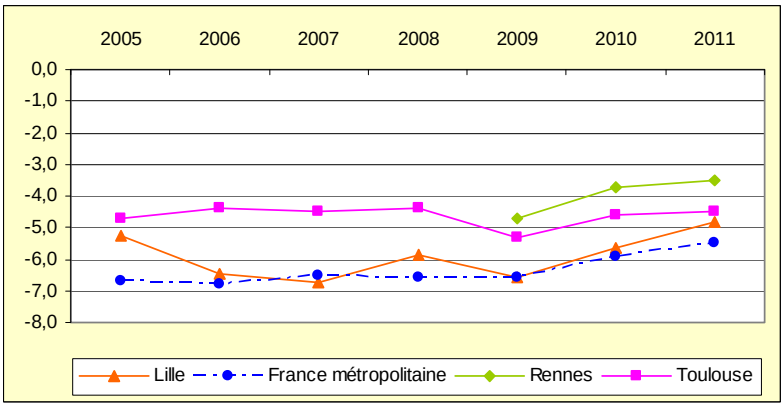
De même, redoubler la 3ème n'avantage pas les élèves pour la réussite au diplôme. Ainsi, dans l'académie de Toulouse le taux de réussite des élèves redoublant leur 3ème s'élève à 67% contre 87,7% pour les élèves passant pour la première fois leur brevet.

c) le genre de l'élève

Traditionnellement, les filles réussissent mieux dans leurs études que les garçons[182] : l'écart entre les taux de réussite au DNB (série collège) des garçons et des filles a tendance à se resserrer légèrement pour passer de près de 6,7 points en 2005 à 5,5 points en 2011. L'académie de Rennes se distingue par le faible écart qui existe entre les taux de réussite des filles et des garçons (3,5 points en 2011) et l'académie de Toulouse par une relative stabilité de l'écart de performance entre les filles et les garçons.

[182] Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du Ministère chargé de l'éducation nationale « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur » – édition 2012.

Tableau n°64 : Evolution de l'écart entre le taux de réussite des garçons et des filles au DNB (en points)

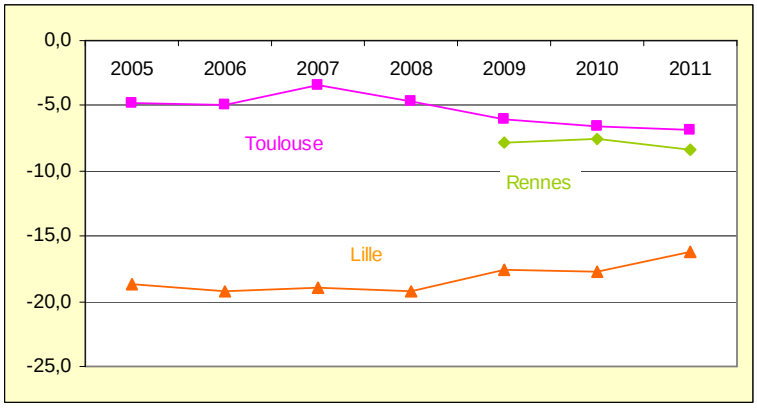


Sources : RERS et académies

d) le secteur de scolarisation (public/privé et rural/urbain)

Les résultats au brevet présentent des écarts selon le secteur de scolarisation : le secteur privé a des taux de réussite traditionnellement plus élevés que ceux du secteur public.

Tableau n°65 : Evolution de l'écart entre le taux de réussite des candidats au DNB selon leur secteur de scolarisation

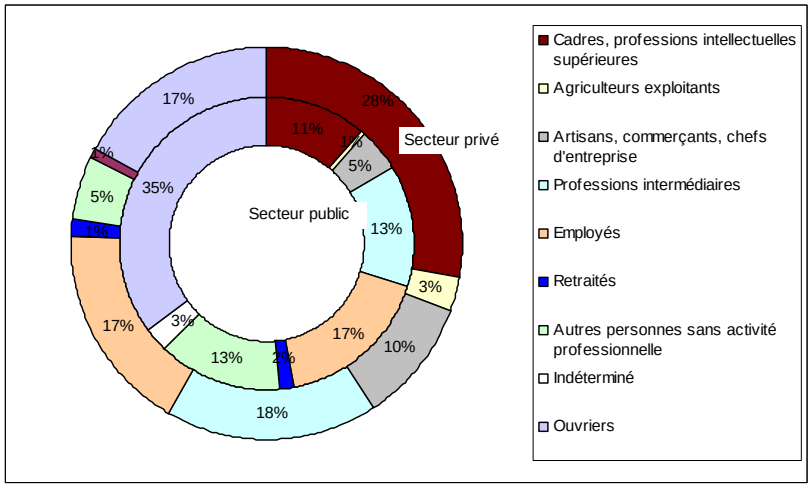


Sources : académies

Toutefois, il convient de relativiser ces taux, car la variable sociale est un des déterminants fort de la réussite au DBN. Or la population scolaire accueillie par les deux secteurs présente un profil fort différent.

Dans l'académie de Lille, qui présente l'écart le plus élevé des trois académies étudiées (plus de 15 points) entre la réussite des élèves au DNB (série collège) des secteurs public et privé, 71% des candidats sont scolarisés dans le secteur public et 29% dans le secteur privé. Les élèves présentés au DNB (série collège – session 2011) par le secteur public sont à 28% des enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures et à 11% des enfants d'ouvriers (respectivement 17% et 35% dans le secteur public).

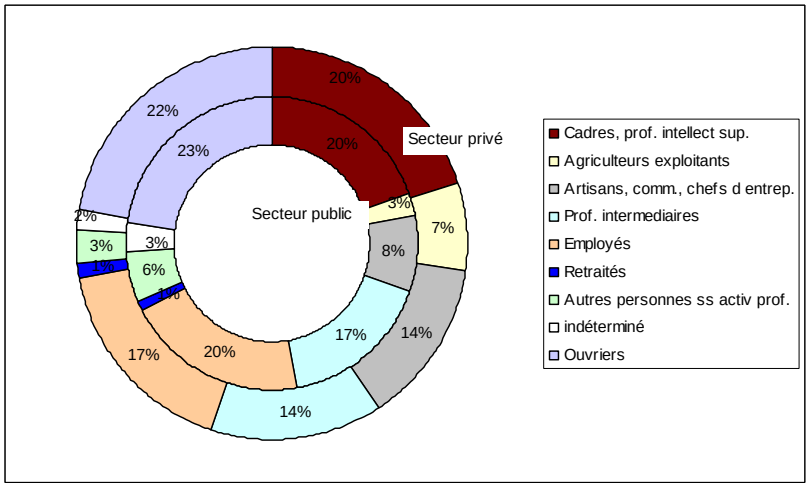
Tableau n°66 : Répartition des candidats au DNB (série collège – session 2011) en fonction de leur catégorie socioprofessionnelle et du secteur de scolarisation dans l'académie de Lille



Source : académie de Lille

A l'inverse, dans l'académie de Rennes, les candidats présentés par le secteur public (56%) ont un profil assez semblable aux candidats présentés par le secteur privé, même si, dans le secteur public, une surreprésentation est enregistrée pour les candidats dont le chef de famille relève des catégories « professions intermédiaires » et « employés » et une sous-représentation des catégories « agriculteurs » et « artisans »

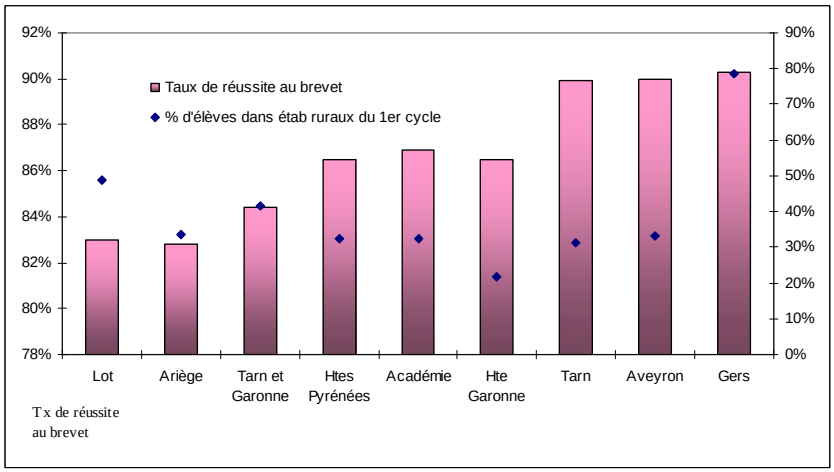
Tableau n°67 : Répartition des candidats au DNB (série collège – session 2011) en fonction de leur catégorie socioprofessionnelle et du secteur de scolarisation dans l'académie de Rennes



Source : académie de Rennes

En revanche, la réussite au DNB n'est pas liée à la ruralité. Par exemple, l'académie de Toulouse concentre à la fois des départements fortement ruraux (le Gers et le Lot) et un département urbain (Haute Garonne) : à la session 2011 de la série collège, le Gers présente le plus fort taux de réussite (90,3 %), le Lot un des plus faibles (83 %) et la Haute Garonne (qui représente 44 % des effectifs présents au DNB) est légèrement en dessous de la moyenne académique.

Tableau n°68 : Taux de réussite au brevet et taux d'élèves scolarisés dans un collège rural dans l'académie de Toulouse



Source : académies

Toutefois, le taux de réussite au brevet doit là encore être relativisé, car il dépend de l'importance des sorties des élèves les plus en difficultés en fin de 4ème vers la DP6 ou vers d'autres structures telles que les Maisons Familiales Rurales (MFR) privées agricoles. Ainsi, le département du Tarn présente un taux de réussite au DNB d'environ 90% notamment du fait de sorties plus importantes vers les MFR[183] que dans d'autres départements.

4. …et sans lien étroit avec une orientation vers la voie générale et technologique ou la voie professionnelle

Un plus fort pourcentage d'élèves « à l'heure » en 3ème et une progression du taux de réussite au DNB devraient conduire à une orientation vers la voie générale et technologique plus élevée.

Dans l'académie de Toulouse et pour l'année 2011, les élèves de 3ème (hors dispositifs spécifiques) des départements de l'Aveyron, du Gers et du Tarn obtiennent des taux de réussite au DNB (série collège)

[183] Les élèves du 1er cycle scolarisés dans des établissements de l'enseignement agricole représentent 2,1% des élèves du 1er cycle (public + privé, et y compris les SEGPA) dans le Tarn, contre 1,2% dans l'académie.

supérieurs de 3 points au taux de réussite académique[184]. Si, dans les départements de l'Aveyron et du Gers, le taux d'orientation des élèves de 3ème (hors dispositifs spécifiques) vers la voie générale et technologique est de 70%, soit un point de plus que la moyenne académique[185], avec 78% d'élèves « à l'heure ou en avance », le département du Tarn enregistre un taux d'orientation vers la voie générale et technologique inférieur à la moyenne académique (et 75% d'élèves « à l'heure ou en avance »).

En Ariège, les taux de réussite au brevet et d'élèves « à l'heure ou en avance » en 3ème (hors dispositifs spécifiques) sont inférieurs de 4 points à la moyenne académique, l'écart entre les taux d'orientation départemental et académique est plus élevé (- 6,6 points).

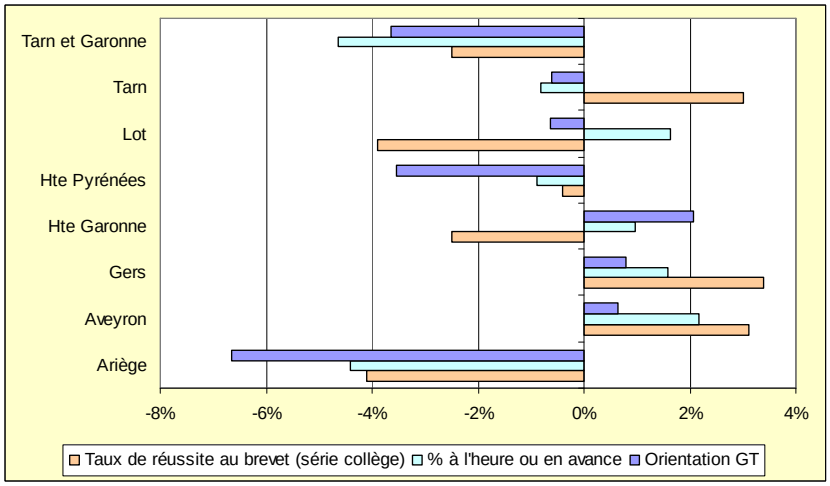
La comparaison entre les résultats en DNB et le taux de passage en 2nde générale et technologique montre une déperdition importante d'orientation des élèves dans cette voie au regard du critère des notes obtenues, qui leur auraient permis de choisir cette voie.

A l'inverse en Haute-Garonne, alors que le taux de réussite au DNB est inférieur à la moyenne académique, le taux de passage en 2nde générale et technologique est supérieur à la moyenne académique.

Aucun lien véritable n'existe entre une meilleure performance au brevet et une orientation privilégiée vers la voie générale et technologique.

[184] Les taux de réussite au DNB (série collège) de ces trois départements dépassent le taux de réussite académique depuis 2001 (à l'exception de la session 2007 du Gers).
[185] Les taux d'orientation vers la voie générale et technologique de ces deux départements est traditionnellement supérieur à la moyenne académique (à l'exception de l'année 2008 pour le Gers et de l'année 2006 pour l'Aveyron).

Tableau n°69 : Comparaison entre les taux de réussite au brevet, les taux d'élèves à l'heure ou en avance en 3ème et l'orientation vers une seconde générale et technologique dans l'académie de Toulouse



Source : académie de Toulouse

Annexe 11 : Résultats de la procédure AFFELNET[186]

Académie de Toulouse :

	1er vœu			Affectation sur 1er vœu		
Origine des élèves	2nde GT	2nde Pro	1ère CAP	2nde GT	2nde Pro	1ère CAP
3ème hors option DP	76%	21%	3%	88%	59%	47%
3ème option DP3	52%	44%	4%	85%	61%	47%
3ème option DP6	1%	78%	21%	88%	80%	54%
3ème SEGPA + EREA	0%	3%	97%		35%	83%
"Autres" 3èmes	1%	6%	93%		31%	73%
Total	**66%**	**26%**	**8%**	**88%**	**63%**	**64%**

Académie de Rennes :

	1er vœu			Affectation sur 1er vœu		
Origine des élèves	2nde GT	2nde Pro	1ère CAP	2nde GT	2nde Pro	1ère CAP
3ème hors option DP6	70%	25%	5%	90%	65%	54%
3ème option DP6	1%	69%	30%	100%	90%	67%
3ème SEGPA + EREA	0%	2%	98%		50%	84%
"Autres" 3èmes	5%	53%	42%	75%	53%	33%
Total	**65%**	**26%**	**9%**	**67%**	**67%**	**64%**

Académie de Lille :

	1er vœu			Affectation sur 1er vœu		
Origine des élèves	2nde GT	2nde Pro	1ère CAP	2nde GT	2nde Pro	1ère CAP
3ème option DP6	58%	35%	7%	90%	67%	45%
3ème option DP6	4%	62%	34%	20%	94%	82%
3ème SEGPA + EREA	1%	1%	98%		69%	91%
"Autres" 3èmes	0%	17%	83%		78%	51%
Total	**52%**	**33%**	**15%**	**90%**	**69%**	**66%**

[186] Source : académies.

Annexe 12 : Présentation des voies de formation après la troisième

Les voies générale et technologique

La 2nde générale commune de détermination

Elle comporte huit enseignements obligatoires, deux enseignements d'exploration, un enseignement facultatif, un accompagnement personnalisé de deux heures par semaine pour tous les élèves, et sur demande un tutorat et des stages pour les choix d'orientation et de formations.

Les deux enseignements d'exploration, de 1h30 par semaine chacun, ont pour objet de préparer le choix de la série de 1ère : un enseignement d'économie-sciences économiques et sociales ou portant sur les principes fondamentaux de l'économie et de la gestion ; un cours à choisir parmi 13 domaines (1h30 sauf 3 heures pour latin, grec, LV3) :-biotechnologies ; création et activités artistiques ; création et innovations technologiques ; écologie, autonomie, territoire et développement durable ; langue vivante 3 ; langues et cultures de l'antiquité : latin ou grec ; littérature et société ; méthodes et pratiques scientifiques ; principes fondamentaux de l'économie et de la gestion (non choisie en 1er choix) ; sciences économiques et sociales (non choisie en premier choix) ; santé et social ; sciences de l'ingénieur ; sciences et laboratoire.

Sauf à avoir été déjà choisi en exploration, **l'enseignement facultatif** de 3h peut être sélectionné parmi : latin, grec, LV3, arts plastiques, cinéma-audiovisuel, danse, histoire des arts, musique, théâtre, EPS, et dans certains lycées un atelier artistique (72 heures annuelles).

Si, comme le souligne l'ONISEP, aucun choix particulier d'enseignement d'exploration n'est formellement une condition pour accéder à l'une quelconque des séries de 1ère, les élèves qui manifestent déjà un intérêt spécifique peuvent déroger à ce régime général : ceux intéressés par le sport ou les arts appliqués peuvent n'avoir qu'un seul enseignement d'exploration (choisi parmi l'un des 3 suivants : arts du cirque, 6 heures, éducation physique et sportive, 5 heures, création et culture design, 6 heures) ; ceux intéressés par les technologies peuvent ajouter deux enseignements (de 2 fois 1h30) et non un seul à celui d'économie, à sélectionner dans la liste plus réduite suivante : biotechnologies ; création et innovations technologiques ; santé et social ; sciences de l'ingénieur ; sciences et laboratoire.

En outre, il existe deux baccalauréats technologiques qui doivent être choisis dès l'entrée en seconde : Hôtellerie et techniques de la musique et de la danse (TMD).

Les 1ères et terminales générales et les 1ères et terminales technologiques

Les trois baccalauréats généraux - économique et social ES, littéraire L et scientifique S-, visent principalement la poursuite d'études longues en 5 ans.

Les huit séries de baccalauréat technologique visent principalement la préparation de BTS et de DUT en un ou deux ans, mais aussi des écoles d'ingénieurs ou autres. Plusieurs réformes ont eu pour objet de réduire le nombre de baccalauréats technologiques afin d'en accroître la polyvalence. Ces baccalauréats sont désormais les suivants : **STMG** (sciences et technologies du management et de la gestion, subdivisés en quatre spécialités : gestion et finance, mercatique, ressources humaines et communication, systèmes d'information et de gestion), **ST2S** (sciences et technologies de la santé et du social), **STI2D** (sciences et technologies de l'industrie et du développement durable, crée en 2011, subdivisé en quatre spécialités : architecture et construction, énergies et environnement, innovation technologique et écoconception, systèmes d'information et numérique), **STD2A** (sciences et technologies du design et des arts appliquéssubdivisé en quatre pôles : arts, techniques et civilisation, démarche créative, pratiques en arts visuels, technologies), **STL** (sciences et technologies de laboratoire, qui propose 3 spécialités : physique de laboratoire et de procédés industriels, chimie de laboratoire et de procédés industriels, génie biologique), **STAV** (sciences et technologies de l'agronomie et du vivant préparé en lycée agricole avec quatre spécialités : aménagements et valorisation des espaces, production agricole, services en milieu rural, transformation des produits alimentaires, agronomie, alimentation, environnement, territoires, **Hôtellerie et TMD** (techniques de la musique et de la danse, subdivisé en deux spécialités : instrument et danse).

La voie professionnelle

Cette voie peut être suivie soit sous le statut scolaire en lycée professionnel, lycée professionnel agricole, établissement régional d'enseignement adapté (EREA) ou en maison familiale rurale (MFR), soit, mais seulement pour des jeunes de 16 à 25 ans, sous le statut d'apprentis en entreprise avec une alternance en unité de formation par apprentissage (UFA) ou en centre de formation des apprentis (CFA) relevant des chambres des métiers ou des chambres de commerce et d'industrie ou des chambres d'agriculture[187].

[187] L'apprentissage en alternance s'effectue le plus souvent au rythme d'une semaine de formation générale en CFA et deux semaines en atelier, laboratoire ou salle informatique dans l'entreprise où l'apprenti a pu trouver un stage en CDD rémunéré entre 25 % et 75 % du SMIC, et qui l'a inscrit en CFA.

Les formations sous statut scolaire :

- le brevet professionnel agricole en 2 ans et certificat d'aptitude professionnelle CAP (ou agricole CAPA) en 2 ans, qui ouvre sur la vie active sans exclure une poursuite en 1 an vers notamment le brevet professionnel BP (ou agricole BPA), le brevet technique des métiers BTM, le brevet des métiers d'art BMA,

- la 2nde Professionnelle, qui après une 1ère Pro, une terminale Pro et l'obtention d'un des bac Pro, ouvre sur la vie active sans exclure une poursuite en 1 ou 2 ans vers notamment le brevet de technicien supérieur (BTS), le diplôme universitaire de technologie (DUT) ou le diplôme des métiers d'art (DMA). En seconde il y a entre 16H30 et 17H30 hebdomadaires (selon la dominante « services » ou « industrie ») d'enseignements et d'accompagnement communs à toutes les spécialités, sur un total de 32 à 34 heures, soit plus de la moitié %.

Les diplômes professionnels sont regroupés en 17 domaines d'activités professionnelles[188]. Mais la liste des CAP compte encore plus de 200 spécialités et celle des baccalauréats professionnels en comportait encore près d'une centaine au 7 décembre 2011.

[188] Domaines : Administration, comptabilité **;** Agriculture, élevage, aménagement, forêt **;** Alimentation, hôtellerie, restauration **;** Arts, artisanat, audiovisuel **;** Automobile, engins **;** Bâtiments, travaux publics **;** Bois, ameublement ; Chimie, physique ; Commerce, vente ; Electricité, électronique, énergie ; Hygiène, sécurité ; Industries graphiques ; Matériaux : métaux, plastiques, papier ; Productique, mécanique ; Santé, social, soins ; Textile, habillement ; Transport, magasinage.

Annexe 13 : Sections d'enseignement général et professionnel adapté[189]

Admission et suivi des élèves :

La commission départementale d'orientation, présidée par l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale (DASEN), examine les dossiers des élèves sur la proposition de l'établissement scolaire ou des parents. Les élèves sont admis en SEGPA sur décision du DASEN, après accord des parents ou du représentant légal et avis de cette commission. Elle est composée du médecin conseiller technique départemental, de membres de corps d'inspection, de personnels de direction, d'enseignants, de représentants de parents d'élèves (cf. arrêté du 7-12-2005). Les directeurs-adjoints chargés d'une SEGPA réalisent un bilan annuel des élèves qu'ils communiquent aux parents. Si l'établissement ou la famille souhaite une révision d'orientation, le bilan est transmis à la commission pour avis. L'inspecteur d'académie prend ensuite une décision.

Enseignants :

Les enseignants intervenant en SEGPA doivent normalement avoir une expertise leur permettant de construire les réponses pédagogiques qu'exigent les grandes difficultés d'apprentissage des élèves de SEGPA. Les enseignements sont assurés par :

- des instituteurs et des professeurs des écoles spécialisés, titulaires de l'option F du CAPSAIS (certificat d'aptitude professionnelle aux actions pédagogiques spécialisées de l'adaptation et de l'intégration scolaires) ou du CAPA-SH (certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap) ;
- des professeurs de collège et de lycée professionnel, éventuellement en possession du CA-SH (certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap).

Organisation :

Chaque SEGPA est organisée en divisions qui comptent environ 16 élèves. Dans chaque division, un enseignant de référence coordonne les actions et assure un suivi personnalisé des élèves. Le projet éducatif et de formation de chaque SEGPA s'articule avec le projet d'établissement du collège. La formation des élèves de SEGPA conjugue des enseignements généraux et des activités pratiques préparant à l'accès à une formation professionnelle. Les enseignements généraux s'appuient

[189] Source : site internet du ministère chargé de l'éducation nationale.

sur les programmes de collège. Les enseignements mettant en œuvre des activités pratiques s'appuient sur les compétences de cinq champs professionnels (habitat, hygiène-alimentation services, espace rural et environnement, vente-distribution-magasinage, production industrielle).

La formation des élèves de SEGPA s'inscrit dans le cadre des trois cycles du collège. Dès l'entrée en sixième, l'adaptation des enseignements repose sur les activités, les situations et les supports d'apprentissage. En classe de cinquième, le parcours de découverte des métiers et des formations se met en place. À partir de la quatrième, les élèves entament une préparation mêlant enseignements généraux et enseignements conduisant à l'accès à une formation professionnelle diplômante et qualifiante à partir de projets techniques sur des supports empruntés aux cinq champs professionnels. En fin de troisième les élèves doivent avoir acquis dans les domaines généraux et professionnels des compétences leur permettant d'accéder dans de bonnes conditions à une formation diplômante. Ils sont normalement en mesure de passer le certificat de formation générale (CFG).

Devenir des élèves après la classe de troisième :

Diverses possibilités d'accession à une qualification de niveau V sont offertes aux élèves. La plupart ont vocation à continuer une formation en lycée professionnel ou en centre de formation d'apprentis (CFA). A destination des autres élèves, une solution au cas par cas, notamment au sein de formations qualifiantes dans les établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) est proposée.

L'orientation des élèves après la 3ème SEGPA

A la rentrée 2010, près de 26 000[190] élèves étaient en 3ème SEGPA en France (métropole+DOM). A la fin de leur année scolaire, 15 600 (60 %)[191] ont poursuivi leur scolarité dans un établissement public ou privé sous tutelle du ministère de l'éducation nationale. Sur ces 15 600 élèves, 90 % sont orientés vers une première année de CAP. 40% sortiraient donc du système de l'éducation nationale.

L'académie de Lille, une des académies qui concentrent le plus d'élèves en SEGPA en proportion de ses élèves scolarisés dans le premier cycle, accueille chaque année depuis 2008 environ 2 250 élèves en 3ème SEGPA. Seuls 70 % poursuivent leur scolarité dans des établissements publics ou privés sous tutelle du ministère chargé de l'éducation nationale et 98 % de ces derniers s'orientent vers une première année de CAP.

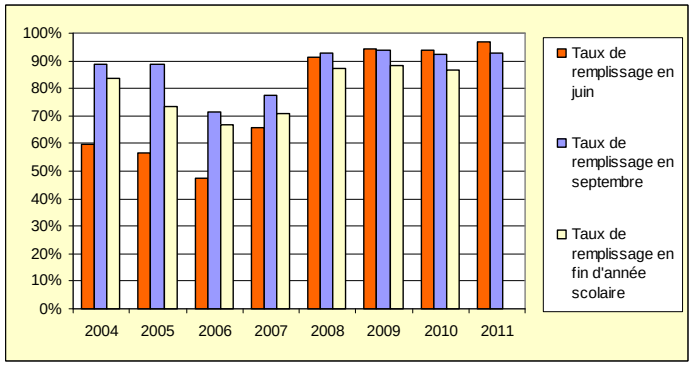
[190] RERS 2011

[191] Fichier « Devenir des élèves de 3ème de France métropolitaine », requête réalisée par l'académie de Rennes.

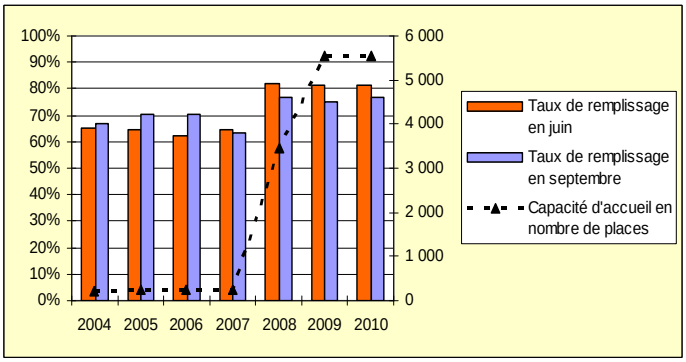
Depuis 2008, les académies de Rennes et de Toulouse scolarisent environ 1 000 élèves en 3ème SEGPA. Environ la moitié poursuit sa scolarité dans des établissements sous tutelle de l'éducation nationale et si plus de 90 % s'orientent vers une première année de CAP, quelques élèves s'orientent vers une seconde professionnelle.

Annexe 14 : Capacités d'accueil et taux de remplissage de la 2nde professionnelle

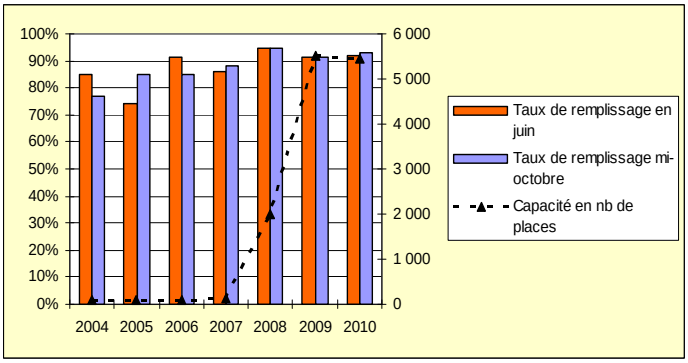
Académie de Lille :



Académie de Rennes :



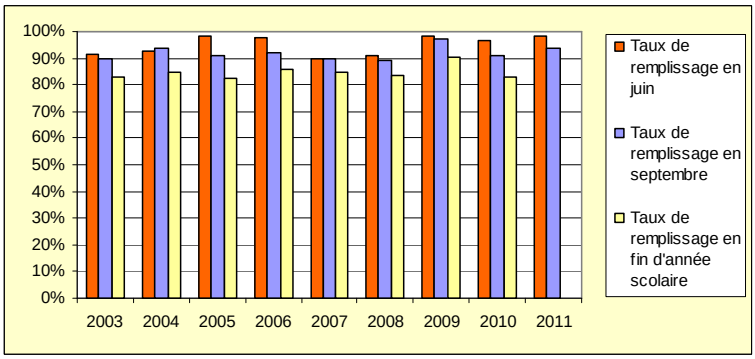
Académie de Toulouse :



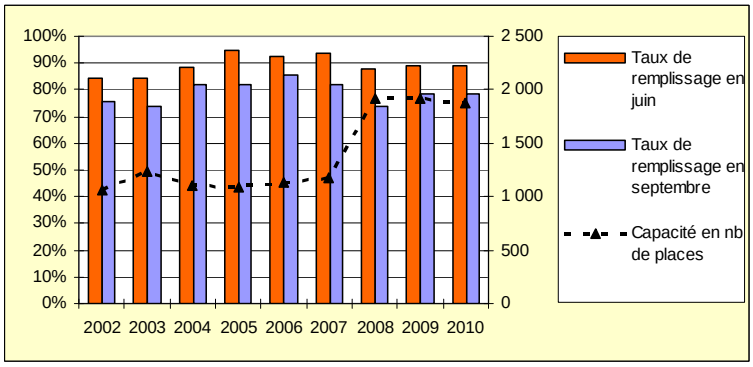
Sources académiques

Annexe 15 : Capacités d'accueil et taux de remplissage de la 1ère année de CAP

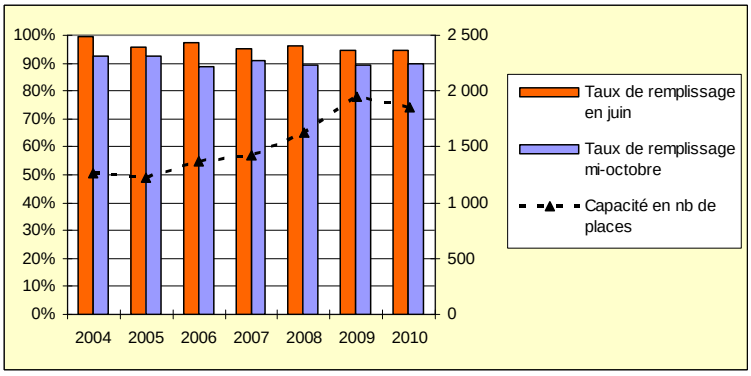
Académie de Lille :



Académie de Rennes :



Académie de Toulouse :



Sources académiques

Annexe 16 : Extraits des recommandations du rapport public thématique de mai 2010 « l'Education nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves ».

1. Pour répondre aux besoins des élèves, prendre prioritairement en compte dans le pilotage du système scolaire la diversité des situations scolaires, en privilégiant une allocation fortement différenciée des moyens d'enseignement.

2. Evaluer régulièrement toutes les politiques et actions éducatives mises en œuvre (projets personnalisés de réussite éducative, stages de remise à niveau, aide personnalisée, carte scolaire,...), afin de déterminer quels dispositifs doivent être maintenus, modifiés ou supprimés.

3. Accroître la part des financements allouée à l'école primaire, en privilégiant le traitement de la difficulté scolaire.

5. Evaluer dans les délais les plus brefs, après avoir diffusé les outils méthodologiques nécessaires, les besoins d'accompagnement personnalisé des élèves. Se fonder sur cette évaluation pour définir le contenu des accompagnements qui doivent être assurés dans le cadre du temps scolaire par les enseignants, et pour déterminer, à partir de critères explicites, les moyens qui doivent être affectés dans chaque établissement d'enseignement à l'accompagnement personnalisé.

6. Redéfinir l'organisation du temps scolaire dans le premier degré dans un sens conforme à l'intérêt des élèves. Moduler les emplois du temps dans le second degré en fonction des besoins des élèves, notamment en prévoyant la mise en place sur l'année scolaire de plages horaires variables de soutien et d'accompagnement.

8. Définir pour le service des enseignants du second degré un cadre règlementaire conforme à la diversité de leurs missions prévues par la loi, qui comprennent l'enseignement disciplinaire, la coordination des équipes pédagogiques, et l'accompagnement personnalisé (suivi des élèves, aide méthodologique, dispositifs spécifiques, accompagnement éducatif, conseil en orientation, etc.). Définir les modalités pratiques de répartition de ces différentes missions dans le cadre d'un accord annuel arrêté entre les enseignants et les responsables des établissements d'enseignement.

9. Systématiser la formation des enseignants à l'accompagnement personnalisé des élèves, tant dans le cadre de la formation initiale que de la formation continue.

10. Faire déterminer par les équipes pédagogiques - composées par les responsables d'établissements d'enseignement et les enseignants - les modalités de répartition des moyens d'enseignement et d'accompagnement personnalis