



Inspection générale de l'éducation nationale

Suivi de la rénovation de la voie professionnelle : La certification intermédiaire

Rapport à Monsieur le ministre
De l'éducation nationale



lgen

Suivi de la rénovation de la voie professionnelle :

La certification intermédiaire

Rapporteurs : Didier Michel
Anne Armand
Brigitte Bajou
Daniel Charbonnier
Jean-Pierre Collignon
Pierre Desbiolles
Véronique Éloi-Roux
Catherine Moisan
Claude Nava
Michel Rage

n°2012-053
mai 2012

SOMMAIRE

Introduction

1. La pertinence du diplôme intermédiaire dans la réforme de la voie professionnelle	9
1.1 L'identification des parcours : un enjeu statistique difficile à relever	9
1.1.1. <i>Des données difficiles à collecter</i>	9
1.1.2. <i>L'évolution des parcours, entre 2007 et 2011, avant et après la rénovation</i>	10
1.2 La réussite au diplôme intermédiaire : stable malgré des évolutions profondes	12
1.2.1. <i>Au niveau global, on assiste à une profonde modification du paysage des diplômes</i>	12
1.2.2. <i>Les taux de réussite sont restés sensiblement identiques d'une session à l'autre, mais on continue de mieux réussir en CAP qu'en BEP</i>	12
1.2.3. <i>L'analyse détaillée des diplômes de l'échantillon suscite des interrogations</i>	13
1.3. Réussite au diplôme intermédiaire et décrochage : un lien difficile à établir	14
1.3.1. <i>Les sorties en seconde et première professionnelles ont sensiblement augmenté avec la généralisation du bac pro 3 ans</i>	14
1.3.2. <i>Ces sorties restent toutefois stables si l'on considère l'ensemble du secondaire professionnel</i>	15
1.3.3. <i>Le lien entre le diplôme intermédiaire et le décrochage ne peut être établi</i>	15
1.3.4. <i>Au-delà d'un intérêt certain pour le diplôme intermédiaire, les élèves ont une réelle volonté de continuer vers le baccalauréat</i>	15
1.3.5. <i>Sur le terrain, le décrochage est avant tout affaire d'absentéisme</i>	16
1.3.6 <i>D'autres facteurs sont à prendre en compte pour le décrochage</i>	16
1.4 La valeur du diplôme intermédiaire : un diplôme peu insérant mais indispensable	17
1.4.1. <i>Un manque de (re)connaissance de la part des milieux professionnels</i>	17
1.4.2. <i>Le paradoxe d'un diplôme intermédiaire à forte valeur d'insertion tel que le CAP</i>	18
1.4.3. <i>Le diplôme intermédiaire a, pour les élèves, une valeur symbolique et psychologique</i>	18
1.4.4. <i>Les professeurs partagent cette appréciation positive en la doublant d'un intérêt dans la gestion des classes</i>	19
1.4.5. <i>La réflexion pédagogique concernant le diplôme intermédiaire est encore embryonnaire</i>	19
1.4.6. <i>La place du diplôme intermédiaire dans l'institution demeure très fragile</i>	19
<i>Conclusion : Un diplôme intermédiaire qui s'installe</i>	20

2. Le processus de certification intermédiaire : un processus unanimement décrié	20
2.1. Des contenus de certification lourds, complexes et peu lisibles	20
2.1.1. <i>De manière générale, les élèves n'ont pas été informés au collège de l'existence de la certification intermédiaire</i>	20
2.1.2. <i>La faible articulation entre le diplôme intermédiaire et le baccalauréat alourdit la certification</i>	21
2.1.3. <i>Il existe un décalage important entre les exigences du baccalauréat et celles du diplôme intermédiaire</i>	21
2.1.4. <i>Les épreuves se présentent comme une mosaïque difficilement lisible et peu cohérente</i>	21
2.1.5. <i>Le statut particulier de la qualification en langue vivante</i>	22
2.1.6. <i>La certification intermédiaire n'a pas toujours bénéficié d'accompagnement et de pilotage</i>	24
2.1.7. <i>Le rôle des PFMP dans la certification intermédiaire : leur caractère discriminant se confirme</i>	24
2.2. Une mise en œuvre très difficile de la certification intermédiaire	25
2.2.1. <i>La sur-réglementation du diplôme intermédiaire a pénalisé la qualité de la formation au baccalauréat</i>	25
2.2.2. <i>Le CCF, un mode d'évaluation menacé</i>	25
3. Conclusions et propositions	27
3.1. Les réponses aux questions vives : un constat à conforter	28
3.1.1. <i>Le diplôme intermédiaire fait-il réussir les publics fragiles ?</i>	28
3.1.2. <i>Le diplôme intermédiaire sécurise-t-il les parcours ? Favorise t-il l'accès au baccalauréat ?</i>	28
3.2. Les propositions : valoriser un diplôme tout en banalisant la certification	29
3.2.1. <i>Élaborer un tableau de bord de la voie professionnelle : un préalable indispensable</i>	29
3.2.2. <i>Positionner plus clairement le diplôme intermédiaire en tant que diplôme de niveau V</i>	30
3.2.3. <i>Mieux articuler le diplôme intermédiaire avec le baccalauréat</i>	31
3.2.4 <i>Valoriser le diplôme intermédiaire</i>	32
3.2.5. <i>Alléger la certification : vers l'élaboration d'un projet certificatif</i>	32
4. Les perspectives	34

La présente étude figure au programme de travail 2011-2012 des inspections générales qui prévoit l'évaluation de la certification intermédiaire¹ dans le cadre du suivi de la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle. Ces travaux s'inscrivent dans le prolongement du rapport n°2011-019, publié en février 2011², qui constatait que « le diplôme intermédiaire³, par sa définition et l'extrême diversité des modalités d'évaluation, ajoutait de la complexité à une rénovation déjà multidimensionnelle ». Étaient soulevées les questions relatives à l'information des familles, à l'amélioration du processus d'évaluation et de certification, notamment en ce qui concerne le contrôle en cours de formation qu'il s'agissait de simplifier. Les conclusions préconisaient d'évaluer le diplôme intermédiaire à l'aube de la première session de juin 2011 ; mission qui a été confiée au groupe permanent « enseignement professionnel » de l'IGEN, dont ce rapport dresse les principaux constats.

L'évaluation du diplôme intermédiaire a porté plus spécifiquement sur :

- la pertinence du diplôme intermédiaire au regard des objectifs assignés à la réforme de la voie professionnelle en termes d'élévation des qualifications, de sécurisation des parcours et de lutte contre le décrochage et les sorties sans diplôme ;
- la qualité et l'efficacité de la mise en œuvre du processus de certification conduisant au diplôme intermédiaire.

Les inspecteurs généraux ont observé plus particulièrement sept diplômes intermédiaires :

- quatre diplômes relevant de la filière industrielle : BEP « électrotechnique énergie équipements communicants », CAP « maintenance des véhicules automobiles », option « véhicules particuliers », BEP « réalisation du gros-œuvre », BEP « production mécanique » ;
- trois diplômes relevant de la filière tertiaire : BEP « métiers de la relation aux clients et aux usagers », BEP « métiers des services administratifs », BEP « logistique et transport ».

Cet échantillon couvre, en termes d'effectifs, les principales filières du secondaire professionnel soit environ 100 000 élèves par niveau et près de 40 % des effectifs totaux (voir annexe 1). De plus, il comprend des diplômes intermédiaires de nature différente selon qu'ils constituent un CAP ou un BEP et qu'ils sont plus ou moins porteurs d'insertion immédiate.

Sept académies ont été visitées : Amiens, Créteil, Grenoble, Lyon, Nantes, Nice, Orléans-Tours. Le choix s'est porté sur des académies de tailles différentes, la plupart étant bien connues des membres de la mission tout en n'ayant pas été souvent dans l'échantillon des évaluations précédentes. Accompagnées d'une collecte de statistiques académiques telles que fixées par le protocole d'enquête (annexe 2), les investigations menées par les

¹ « Certification intermédiaire » renvoie au processus de certification conduisant au « diplôme intermédiaire ». Celui-ci étant intégré dans le cycle en 3 ans de la voie professionnelle. Ce rapport s'attache à différencier ces deux appellations.

² Jean-François Cuisinier, Brigitte Doriath, *Suivi de la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle*, Rapport IGEN-IGAENR n°2011-019, p.22 et suivantes.

³ Appelé également « diplôme rénové »

inspecteurs généraux se sont appuyées sur des entretiens avec les autorités académiques : le recteur, le secrétaire général et ses adjoints, les responsables des examens, le CSAIO, les responsables de l'apprentissage, les coordonnateurs du collège académique des IEN second degré ainsi que les inspecteurs des filières. Des binômes d'inspecteurs généraux se sont rendus dans deux lycées professionnels par académie : l'un à dominante industrielle, l'autre à dominante tertiaire. Au cours de ces visites, qui ont duré à chaque fois une journée, ils ont recueilli des informations et ont eu des échanges avec différents acteurs : les équipes de direction, les enseignants de seconde, première et terminale professionnelles, des élèves issus essentiellement de première, des conseillers principaux d'éducation. Au total, les inspecteurs ont ainsi rencontré plus de 350 interlocuteurs.

Ces entretiens et ces visites ont donné lieu à des échanges d'une grande richesse qui soulignent le besoin des acteurs de s'exprimer et d'être écoutés. Des interrogations subsistent et traduisent une appropriation encore partielle de la rénovation de la voie professionnelle

C'est pourquoi ce rapport vise non seulement à rendre compte des questions mais aussi à formuler des propositions permettant de réduire les multiples tensions qui, au-delà du diplôme intermédiaire, concernent davantage la réforme de la voie professionnelle voire l'enseignement professionnel dans son ensemble.

A côté d'éléments historiques et contextuels maintes fois évoqués dans les précédents rapports (calendrier des rénovations et choix des diplômes intermédiaires, poids des CAP et des BEP dans l'enseignement professionnel⁴, rôle de l'offre de formation, importance relative de l'apprentissage, effets des passerelles sur les parcours, etc.), des tensions peuvent apparaître à plusieurs niveaux et s'exprimer ainsi :

- l'échec ou la réussite au diplôme intermédiaire sont-ils susceptibles de provoquer des décrochages ou une rupture dans le cycle de trois ans conduisant au baccalauréat ?
- Le caractère plus ou moins « insérant » du diplôme intermédiaire ne révèle-t-il pas un paradoxe lié à sa fonction à savoir sécuriser un parcours pour les publics fragiles, par l'obtention d'un diplôme de niveau V porteur d'insertion, tout en les maintenant dans le cycle 3 ans conduisant à un plus haut niveau de qualification, le baccalauréat ?
- Le processus de certification conduisant au diplôme intermédiaire, fondé sur la généralisation du contrôle en cours de formation en tant que modalité *a priori* la plus neutre possible, n'altère-t-il pas, par son caractère chronophage, la qualité de la formation et donc la réussite au baccalauréat ?

L'évaluation du diplôme intermédiaire suppose d'apporter un éclairage sur tous ces points, mais aussi de traiter les autres « questions vives » plus précises définies dans le protocole joint en annexe 2.

Il est important de souligner le caractère transitoire de l'évaluation présentée dans ce rapport, qui, bien qu'intervenant après la première session du diplôme intermédiaire, porte sur des diplômes et des épreuves que les acteurs continuent de s'approprier et qui concernent des populations et statuts d'élèves encore hétérogènes⁵.

⁴ Voir à ce sujet le Bref du CERÉQ, n°295-1 de janvier 2012 : « Le CAP : disparition ou renaissance ? »

⁵ Il faudra en effet attendre la session 2014 du baccalauréat pour que la population d'élèves et de candidats soit homogène.

Le rapport comprend trois parties.

Une première partie dresse un bilan du diplôme intermédiaire et évalue sa pertinence en répondant à deux questions principales :

- le diplôme intermédiaire a-t-il, en l'état, répondu aux objectifs de la réforme de la voie professionnelle en termes de réussite, de sécurisation des parcours et d'accès à un niveau de qualification supérieur, le baccalauréat professionnel ?
- Quelle est la valeur accordée au diplôme intermédiaire par chacun des différents acteurs à la veille de la seconde session d'examen ?

Une deuxième partie évalue l'efficacité et la qualité du processus de certification. La qualification en langues vivantes qui, bien qu'elle soit dissociée de l'obtention du diplôme intermédiaire, n'en constitue pas moins un élément du cycle en trois ans, bénéficiera d'un éclairage particulier.

Une troisième partie est consacrée aux conclusions et aux propositions afférentes qui portent sur le diplôme intermédiaire et sur le processus de certification associé.

1 La pertinence du diplôme intermédiaire par rapport aux objectifs de la réforme

Sans rappeler ici les discussions et débats qui ont entouré la création du diplôme intermédiaire lors de la généralisation du baccalauréat professionnel en trois ans, force est de constater que, dès l'origine, il a représenté **un vecteur fort de sécurisation des parcours** pour des élèves fragiles susceptibles d'accéder au baccalauréat. À ce sujet, la note d'étape de l'inspection générale de janvier 2009, reprenant la typologie des « trois tiers » contenue dans une étude précédente⁶, précise :

« Le dernier tiers est là par défaut, avec des difficultés réelles pour travailler. [...] C'est pour ces élèves-là, notamment ceux qui sont issus des classes de SEGPA ou des troisièmes d'insertion, que le projet de généralisation des baccalauréats professionnels en trois ans suscite, chez tous nos interlocuteurs, les plus grandes inquiétudes et conduit à la nécessité d'une certification intermédiaire prenant la forme d'un CAP ou d'un vrai BEP. »

L'évaluation du diplôme intermédiaire ne peut donc être dissociée de l'examen des parcours dans la voie professionnelle.

1.1 L'identification des parcours : un enjeu statistique difficile à relever

1.1.1 Des données difficiles à collecter

Les demandes statistiques faites aux académies et aux établissements lors des visites ont révélé la grande difficulté à reconstituer ou rassembler des données fiables mettant en évidence les flux et les parcours dans la voie professionnelle. La plupart des interlocuteurs,

⁶ Jacques Saraf, Gérard Saura, *Le devenir des élèves de BEP. Le développement des baccalauréats professionnels*, Rapport IGEN-IGAENR n°2008-037, mai 2008.

bien que très intéressés par ces tableaux de synthèse, ont cependant avoué manquer de repères précis pour identifier les évolutions liées à la mise en place de la rénovation de la voie professionnelle.

Une collaboration étroite avec les services de la DEPP a permis de mesurer les principaux flux, notamment afin d'évaluer les « sorties » au sens purement statistique du terme, à savoir celles des élèves ne figurant plus dans les bases scolaires. Cela signifie, tant que le processus d'appareillement et de décryptage des bases n'est pas achevé, qu'existe une réelle difficulté pour identifier directement les parcours empruntant la voie de l'apprentissage ou même celle de l'enseignement agricole. Or, il a été constaté lors des échanges une porosité avérée entre les différentes voies de formation. Il n'est pas rare de voir se développer des parcours 1 + 2 ou 2 + 1, les élèves attendant dans la voie scolaire le temps de décrocher un contrat d'apprentissage ou y retournant suite à une rupture de contrat. Même si le phénomène reste encore embryonnaire, il faudra très vite disposer d'un outil statistique permettant de suivre les parcours et les publics dans les formations professionnelles et de rendre compte de leur mixité. Les dernières améliorations de l'appareil statistique vont enfin permettre de croiser les bases scolaires et celles de l'apprentissage. Il est en effet indispensable que la DEPP réalise une étude complète des parcours le plus rapidement possible. Mais ce croisement reste impossible avec les bases de l'enseignement agricole, ce que l'on ne peut que regretter.

Un autre point de fragilité statistique concerne les difficultés à rapprocher les données scolaires de celles des examens, or le taux d'accès réel à un diplôme est le premier indicateur en matière d'évaluation de diplôme.

Faut-il rappeler que le diplôme intermédiaire ayant pour objet la sécurisation des parcours et l'accès au baccalauréat pour des publics fragiles, il est essentiel de connaître précisément ces parcours pour mieux en apprécier son efficacité ?

1.1.2 L'évolution des parcours, entre 2007 et 2011, avant et après la rénovation

En ce qui concerne les données sur les parcours scolaires (public+privé, France métropolitaine+DOM), un certain nombre de constats apparaissent si l'on compare la situation avant la réforme, soit à la rentrée 2007, et la situation après la réforme, soit à la rentrée 2011 (voir annexe 4) :

- le flux d'entrée des élèves de troisième (SEGPA inclus) en voie professionnelle a légèrement diminué (27,3 % en 2007, 26,6 % en 2011) ; l'entrée en CAP a nettement progressé (6,4 % en 2011 contre 5,2 % en 2007) alors que l'entrée en BEP + seconde professionnelle a diminué (20,2 % en 2011 contre 22,8 % en 2007) ;
- 80 % des élèves de seconde professionnelle passent en première professionnelle à la rentrée 2011, 5 % redoublent, un peu moins de 2% partent vers d'autres formations, dont le CAP, et un peu plus de 13 % « sortent des bases scolaires » ;
- 85 % des élèves de première professionnelle passent en terminale professionnelle à la rentrée 2011 (ils étaient 83,8 % à la rentrée 2007), un peu plus de 2 % redoublent et 12,4 % « sortent des bases scolaires » ;

- le « taux d'accès » 2011 de seconde professionnelle en terminale professionnelle est donc d'un peu plus de 73 %, et si on le compare avec le « taux d'accès » de 1^{re} année de BEP en terminale professionnelle en 2007, il a plus que doublé ;
- près du quart des élèves de deuxième année de CAP rejoignent le parcours du baccalauréat professionnel à la rentrée 2011 (17,3 % en première professionnelle et 6,1 % en seconde professionnelle) mais les « sorties des bases scolaires » en 1^{re} année de CAP sont importantes (14 % à la rentrée 2011 contre 12 % à la rentrée 2007) ;
- enfin, les flux de la voie professionnelle vers la voie générale et technologique tendent vers zéro. En 2007, 23 400 élèves de CAP, BEP et seconde professionnelle étaient passés dans la voie générale et technologique, soit 4,2 % ; inversement, 22 200 élèves de seconde générale et technologique étaient passés dans la voie professionnelle. En 2011, 8 300 élèves de CAP, BEP et seconde professionnelle sont passés en voie générale et technologique, soit 2,5 % ; aucun ne provient de seconde professionnelle et 8 000 proviennent des derniers effectifs de BEP sanitaire et social ; inversement, 19 100 élèves de seconde générale et technologique sont passés dans la voie professionnelle.

En conclusion, il est clair que la rénovation de la voie professionnelle permet une nette augmentation de l'accès au niveau IV. Mais les « sorties » du système ne diminuent pas, bien au contraire. En 2007, 29 800 jeunes de 1^{re} année (CAP, BEP, seconde professionnelle) sortaient des bases scolaires, soit 11,9 % ; en 2011, ils sont 31 700, soit 12,4 %. Par ailleurs, si la « passerelle » entre CAP et parcours vers le bac professionnel fonctionne bien, la passerelle vers la voie générale et technologique se tarit totalement.

Encore une fois, il est indispensable de disposer rapidement d'une photographie des parcours incluant l'apprentissage, tout comme il est indispensable de revoir les définitions d'indicateurs de « sorties » :

- *celui des « sortants sans qualification » n'est plus pertinent, il mesurait le nombre de jeunes sortis de formation initiale au niveau du collège ou de la 1^{re} année de CAP ou BEP ; il faut sans doute davantage se référer à celui mesurant les « sortants précoces » qui quittent la formation initiale au niveau du collège ou sans avoir atteint la classe terminale d'un cycle (1^{re} année de CAP, seconde et première dans les deux voies professionnelle et générale et technologique) ;*
- *celui des « sortants sans diplômes » pose une question à moyen terme en ce qui concerne la prise en compte ou non du diplôme intermédiaire.*

1.2 La réussite au diplôme intermédiaire : stable malgré des évolutions profondes (annexe 3)

Analyser la réussite au diplôme intermédiaire lors de cette première session est une entreprise complexe tant les paramètres à prendre en compte sont nombreux. S'il faut n'en citer qu'un, c'est le calibrage de l'offre de formation entre CAP et seconde professionnelle, maintes fois souligné lors des précédents rapports et notes d'étape de l'inspection générale, qui a déterminé directement les profils d'élèves accueillis en seconde professionnelle, donc susceptibles de réussir ou pas. De plus, l'appareillage encore incomplet entre la BNIE⁷ et Océan⁸ crée une rupture quand « l'élève devient candidat », empêchant ainsi une analyse plus fine des conditions de réussite et d'accès au diplôme, d'autant que des parcours mixtes dans certaines spécialités où le diplôme intermédiaire est un CAP, semblent se développer.

1.2.1 Au niveau global, on assiste à une profonde modification du paysage des diplômes

La mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle avec l'installation de BEP et de CAP comme diplômes intermédiaires, le maintien de certains CAP en 2 ans et l'absence de rénovation de certains BEP ont considérablement modifié les flux de candidats.

L'effectif des candidats à un diplôme de niveau V a chuté de plus de 15 000 entre 2010 et 2011. En effet, si le CAP a enregistré une augmentation de 26 400 candidats (soit + 14%) du fait de l'introduction d'une trentaine de diplômes rénovés, le BEP a connu une baisse de plus de 42 000 candidats (soit - 20 %) du fait de l'extinction de certains diplômes. Notons ici que, pour de nombreux bachelors professionnels, notamment dans les spécialités industrielles à flux importants, le CAP est devenu le diplôme de niveau V de référence, d'où une hausse de ses effectifs (sans pour autant qu'il y ait une augmentation du nombre d'élèves issus de SEGPA).

1.2.2 Les taux de réussite sont restés sensiblement identiques d'une session à l'autre, mais on continue de mieux réussir en CAP qu'en BEP

Il y a eu en 2011, 178 400 diplômés d'un CAP (+ 16 %) et 125 000 diplômés d'un BEP (moins 20 %). Si les taux de réussite pour chaque diplôme sont sensiblement identiques d'une session à l'autre, le taux de réussite au CAP reste, en 2011, largement supérieur au taux de réussite au BEP : 83 % (+ 1,3 point) pour le CAP contre 75,7 % (- 0,3 point) pour le BEP.

La baisse en BEP s'explique par la chute très forte du taux de réussite des candidats individuels (- 14 points) alors que celui des candidats sous statut scolaire progressait dans le même temps (+ 1,1 point), avec une progression limitée (+ 0,3 point) pour les candidats issus d'un cycle en trois ans (subsiste cependant une grande hétérogénéité des taux de réussite entre les académies et les spécialités). Un autre élément à prendre en compte pour expliquer cette évolution est la diminution du nombre de candidats au BEP issus de

⁷ Base nationale des identifiants élèves

⁸ Application de gestion des examens

l'apprentissage⁹ (- 11 100 soit - 65 % par rapport à la session 2010) ; or ces candidats réussissaient mieux que la moyenne.

La réussite aux BEP et CAP n'échappe pas à l'hétérogénéité entre les académies, par ailleurs bien identifiée en ce qui concerne d'autres diplômes. Elle est plus forte pour le BEP, où l'on observe un écart de près de 22 points entre les extrêmes alors que cet écart n'est que de 11 points pour le CAP. Il est cependant important de souligner que, pour le CAP, toutes les académies ont amélioré leur performance entre 2010 et 2011 alors que la moitié des académies ont vu leur taux de réussite au BEP diminuer. L'analyse de la réussite par spécialités confirme le fait que les candidats réussissent mieux dans des diplômes plus professionnalisés que dans des diplômes plus « scolarisés »¹⁰.

1.2.3 L'analyse détaillée des diplômes de l'échantillon suscite des interrogations

Pour les sept diplômes de l'échantillon, on observe une hausse plus nette du taux de réussite qui est passé de 74,3 % à 76,9 %. Les écarts entre les différents statuts de candidats restent importants et souvent au désavantage des candidats sous statut scolaire dans l'enseignement public par rapport aux candidats sous statut scolaire dans l'enseignement privé sous contrat (près de 10 points au profit des seconds), aussi bien que par rapport à ceux relevant de l'apprentissage. La réussite de ces derniers s'explique par le caractère très sélectif de ces formations considérées comme un pré-recrutement par les employeurs signataires du contrat d'apprentissage.

L'écart entre les spécialités reste lui aussi important. À noter la très forte augmentation (+ 18 points) en ce qui concerne la réussite au CAP « maintenance des véhicules automobiles » qui passe ainsi de 68,8 % à 86 % ; il se trouve que c'est là le seul diplôme intermédiaire de l'échantillon à avoir été transformé de BEP en CAP et qui est massivement préparé en apprentissage.

Deux diplômes se singularisent par un tassement du taux de réussite au BEP rénové : le BEP « production mécanique » (- 0,6 points) et le BEP « métiers des services administratifs » (- 3,4 points). Or ce sont deux spécialités qui ont en commun d'avoir un taux de réussite dans l'enseignement public inférieur à la moyenne et un écart grandissant entre ce taux et celui enregistré dans l'enseignement privé sous contrat (écart de près de 10 points). De plus, ces deux spécialités souffrent d'un manque cruel de perspectives d'insertion au niveau V. A cela s'ajoute, pour le BEP MSA, une désarticulation avec les baccalauréats « comptabilité » et « secrétariat », diplômes anciens datant de 1995, rénovés à partir de la rentrée 2012.

La mise en place du diplôme intermédiaire, aussi complexe fût-elle, ne s'est pas accompagnée d'une rupture dans les taux de réussite, faisant ainsi face à un afflux massif de candidats dans le cycle trois ans, notamment dans la voie scolaire. Seuls les candidats redoublants semblent avoir pâti de cette première session du nouveau diplôme. Cela tendrait

⁹ Cette baisse peut être imputée à la non-obligation pour les apprentis du cycle en 3 ans de se présenter au diplôme intermédiaire

¹⁰ Voir à ce sujet la description du rapport aux savoirs des élèves de lycée professionnel, analysé par Aziz Jellab dans son ouvrage *Sociologie du lycée professionnel*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2009.

à montrer que le système est capable de s'autoréguler autour de taux de réussite « structurels ».

Faut-il pour autant s'en satisfaire ? Certes non, car il reste des marges de manœuvre importantes, notamment en ce qui concerne le quart d'élèves fragiles qui n'ont pas encore obtenu le diplôme et qui restent engagés dans le cycle en trois ans. Les différences entre les spécialités, l'écart toujours très important du taux de réussite selon le statut des candidats sont autant d'éléments qui indiquent que chacun s'est emparé différemment des objectifs de la rénovation de la voie professionnelle, notamment en matière de sécurisation des parcours par le diplôme intermédiaire. L'effet d'expérience, la stabilisation de l'offre de formation et donc des flux et des profils d'élèves sont autant d'éléments qui peuvent faire évoluer positivement le taux de réussite au diplôme intermédiaire, à condition toutefois que soit bien compris son rôle dans le cycle en trois ans et que cela ne s'accompagne pas d'une élévation du niveau d'exigence.

Enfin, l'évolution des flux de candidats vers les BEP et vers les CAP montre que la nature même de ces diplômes interroge. Le CERÉQ, dans son étude mentionnée plus haut, ne souligne-t-il pas le rôle que peut jouer, à terme, un diplôme de CAP, plus accessible que le baccalauréat, pour les élèves fragiles, comme tremplin vers le baccalauréat et la possible reconstitution d'une filière en 4 ans ?¹¹

1.3 Réussite au diplôme intermédiaire et décrochage : un lien difficile à établir

La question ici est de savoir si l'existence du diplôme intermédiaire a un impact positif ou négatif sur les sorties. La génération concernée par la première session 2011 du diplôme intermédiaire était en seconde en 2009-2010, en première en 2010-2011 et en terminale en 2011-2012. La question peut donc être posée à plusieurs niveaux, en aval et en amont du diplôme.

- En amont, la perspective de décrocher le diplôme intermédiaire en 2011 a-t-elle limité les sorties à l'issue de la classe de seconde en 2009-2010, ou en première en 2010-2011 ?
- En aval, la réussite au diplôme a-t-elle incité certains élèves à quitter le cycle et à ne plus vouloir viser le baccalauréat ? A l'inverse, l'échec au diplôme en a-t-il découragé d'autres de poursuivre en terminale ?

1.3.1 Les sorties en seconde et première professionnelles ont sensiblement augmenté avec la généralisation du bac pro 3 ans (annexe 4a et 4b)

Compte-tenu des réserves énoncées plus haut concernant la prise en compte statistique des « sorties » (élèves étant sortis de la BNIE donc n'ayant plus d'identifiant scolaire), et de l'impossibilité de dénombrer les élèves qui ont rejoint l'apprentissage ou une formation

¹¹ Les flux ne semblent pas encore confirmer une telle évolution même si en 2011, près de 18 % des CAP ont rejoint une première professionnelle, soit 8 900 élèves (contre 6 100 en 2009)

agricole, on peut estimer que, depuis la généralisation du baccalauréat en 3 ans à la rentrée 2009 :

- 22 000 élèves sont considérés comme étant sortis du système scolaire en 2010 à l'issue de la classe de seconde professionnelle (13,5 % de l'effectif total) ; 22 200 sont sortis en 2011 (13,3 % de l'effectif total);
- 19 500 élèves sont sortis du système scolaire en 2010 à l'issue de la classe de première professionnelle (12,1 % de l'effectif total) ; 25 800 sont sortis en 2011 (12,4 % de l'effectif total)

1.3.2 Ces sorties restent toutefois stables si l'on considère l'ensemble du secondaire professionnel

En ajoutant les chiffres des sorties à l'issue de la première année de CAP et des sorties à la fin de la première année des BEP (en extinction), on obtient 51 600 élèves sortis de la formation initiale scolaire avant une classe terminale de cycle en 2010 et 57 500 en 2011 avec un maintien du taux de sortie global à 12,4 %.

Encore une fois, ces estimations constituent une fourchette haute de l'estimation des décrocheurs. En retranchant les effectifs globaux de l'apprentissage on arrive à un taux de sortie de l'ordre de 12 %, à mettre en perspective avec le taux de sorties précoces¹², indicateur de comparaison européenne, qui pour la France se situe autour de 12,6 % en 2010 (l'objectif étant de le ramener à 10 % à l'horizon 2020)¹³.

1.3.3 Le lien entre le diplôme intermédiaire et le décrochage ne peut être établi

La classe de seconde reste donc une étape sensible en matière de décrochage scolaire. Le phénomène semble dépasser largement l'attrait supposé qu'aurait le diplôme intermédiaire pour maintenir les élèves dans le cycle en trois ans. Il en va de même pour la classe de première. Les taux de passage de seconde en première et de première en terminale semblent, eux aussi, se stabiliser voire s'améliorer sensiblement. Ces variations sont cependant trop faibles pour établir un lien statistiquement significatif entre le diplôme intermédiaire et le décrochage scolaire.

1.3.4 Au-delà d'un intérêt certain pour le diplôme intermédiaire, les élèves ont une réelle volonté de continuer vers le baccalauréat

Les nombreux entretiens avec les élèves de première révèlent que ceux-ci, qu'ils aient réussi ou échoué au diplôme intermédiaire, poursuivent majoritairement en classe terminale avec l'objectif d'obtenir le baccalauréat. La plupart considère le diplôme intermédiaire comme un « bon entraînement pour le baccalauréat » et ceux qui ont échoué lui prêtent des vertus de remédiation en affirmant « avoir pris conscience des lacunes à combler pour prétendre réussir au baccalauréat ». La mission n'a pas relevé un nombre significatif de sorties pour

¹² Le problème est qu'en l'état, les pratiques statistiques considèrent comme décrocheur un élève ayant échoué au diplôme intermédiaire.

¹³ Attention, ce taux européen comprend les sortants précoces de seconde et de première générale et technologique, et il retranche ceux qui suivent une formation y compris continue.

les élèves ayant réussi le diplôme intermédiaire. Cependant, pour les plus fragiles, ceux qui ont échoué en première, le diplôme intermédiaire reste un objectif très important. Au-delà du fait que cela crée un cursus en trois ans pour obtenir un diplôme de niveau V, la question est de savoir comment ils vont s'y préparer sans compromettre leurs chances au baccalauréat. De ce point de vue, l'épreuve ponctuelle de français-histoire-géographie et éducation civique représente pour eux une difficulté majeure. Dans certains cas, les échecs au diplôme intermédiaire proviennent d'absences à certaines épreuves, y compris de la part d'élèves qui avaient le niveau requis pour l'obtenir.

1.3.5 Sur le terrain, le décrochage est avant tout affaire d'absentéisme

La question du « décrochage » a été évoquée avec les équipes de la vie scolaire. Le problème qui se pose est avant tout l'absentéisme. Au-delà des dispositifs et procédures mis en place pour les signalements et le traitement de l'absentéisme, il semble bien que c'est avant tout la qualité de la relation personnelle installée par les équipes avec l'élève qui reste le levier principal pour le maintien en formation. Dans ce cadre-là, le diplôme intermédiaire peut constituer un argument pour reculer l'échéance du départ.

1.3.6 D'autres facteurs sont à prendre en compte pour le décrochage

Il a été évoqué plus haut l'impact important de la carte des formations sur l'accueil d'élèves aux profils très fragiles. Le dimensionnement de l'offre de CAP, la difficulté de mise en place pédagogique des passerelles sont autant d'éléments qui font dire aux équipes que, pour ces élèves, le maintien dans le cycle en trois ans est réellement problématique « car ils éprouvent d'importantes difficultés dans une section qu'ils n'ont pas toujours choisie ». Bon nombre de professeurs se sont montrés très sceptiques sur les chances de ces élèves d'obtenir le baccalauréat mais aussi le diplôme intermédiaire.

L'âge des élèves est maintes fois évoqué pour expliquer une forme d'instabilité scolaire associée à des difficultés pour trouver des lieux de PFMP¹⁴. L'annexe 5 montre qu'il s'agit là d'un phénomène réel, l'âge moyen s'abaissant tendanciellement depuis 2009, mais cette baisse est limitée à une demi-année en moyenne. Avec l'unification progressive des profils d'élèves, on assistera à une stabilisation de l'âge moyen à un peu moins de 16 ans en seconde et à un peu plus de 18 ans en classe de terminale.

Les PFMP sont, elles aussi, un élément à prendre en compte dans le décrochage. Des professeurs parlent même des PFMP comme étant « des lieux sans concession qui peuvent provoquer du décrochage ». Le découragement des élèves se situe à la fois en amont lors de leurs recherches infructueuses, insuffisamment soutenues par les professeurs, mais aussi pendant les premières PFMP, durant lesquelles les représentations du métier sont parfois mises à mal, les élèves pouvant découvrir à cette occasion l'aspect parfois répétitif de l'activité de travail. À cet égard, il est regrettable de ne pas avoir rencontré réellement de modules d'accompagnement personnalisé destinés à « amortir » le retour des PFMP.

¹⁴ Périodes de formation en milieu professionnel

1.4 La valeur du diplôme intermédiaire : un diplôme peu insérant mais indispensable

La valeur du diplôme est très différente selon le point de vue adopté. La question se pose à la fois en termes de valeur attribuée au diplôme mais aussi en termes de place qu'on veut bien lui accorder. Il est ressorti des multiples rencontres avec les interlocuteurs académiques, les équipes pédagogiques et les élèves que les regards portés sur le diplôme intermédiaire étaient loin d'être univoques.

1.4.1 Un manque de (re)connaissance de la part des milieux professionnels¹⁵

La mission a systématiquement recueilli auprès des professeurs les observations que ces derniers ont pu faire lors des visites sur les lieux de périodes de formation en milieu professionnel. Ils s'accordent à penser qu'aux yeux des professionnels, le diplôme intermédiaire (en particulier lorsque c'est un BEP rénové) a peu de valeur car il ne prépare pas directement à un emploi. Il souffrirait ainsi d'un manque de reconnaissance en termes de primo-insertion. Si la plupart des CAP échappent à cette perception, la question n'est pas nouvelle pour le BEP comme en témoigne l'article « BEP : un diplôme, 2 finalités » paru dans la revue *Formation-Emploi* du CERÉQ en 1999¹⁶. Les auteurs y relevaient les tensions qui pesaient sur le BEP en deux ans dont le caractère insérant était discutable et contradictoire avec son caractère propédeutique au baccalauréat. Le diplôme intermédiaire a incontestablement hérité de ces représentations ; une étude plus approfondie permettrait d'ailleurs de le vérifier. Dans la mesure où ces représentations existent réellement, il semble qu'elles méritent d'être nuancées pour plusieurs raisons :

- l'approche des milieux professionnels se fonde naturellement sur une comparaison avec les anciens diplômes non rénovés, préparés en deux ans et dont les contenus étaient effectivement plus denses au niveau professionnel ;
- la méconnaissance réelle des référentiels de ces diplômes qui peut s'expliquer par la nouveauté de certains d'entre eux ;
- l'appréciation du diplôme se confond bien souvent avec l'appréciation du profil des élèves accueillis en PFMP, taxés d'une incapacité à être autonomes, à avoir des initiatives, etc. ; autant d'éléments qui constituent en soi un niveau de professionnalité exigible non pas en début mais en milieu et en fin de parcours. Cela traduit la difficulté persistante à dépasser la notion de « stage » pour s'approprier celle de « PFMP » ;
- les tensions sur le marché du travail brouillent les comparaisons notamment du fait de l'arrivée sur des emplois moins qualifiés de titulaires de diplômes de niveau III.

Toujours est-il que la mission a rencontré des élèves qui portent en eux la dévalorisation professionnelle du diplôme intermédiaire qu'ils préparent. Cela pourrait être interprété comme un élément positif les conduisant à s'engager résolument vers le baccalauréat, mais ce serait faire abstraction de la grande fragilisation des parcours de certains élèves,

¹⁵ Rappelons à cet effet que les réticences voire les résistances des milieux professionnels sont d'ailleurs apparues très tôt dans les CPC chargées de rénover les diplômes.

¹⁶ Article de Bernard Fourcade et Maurice Ourtau, dans *Formation Emploi* n° 66/1999, La documentation française, pp. 39-55

rapidement découragés et démotivés. Seuls quelques établissements mettent en place des modules spécifiques d'accompagnement permettant un travail sur la représentation métier.

La valeur professionnelle d'un diplôme intermédiaire est donc complexe à déterminer, notamment lorsqu'un élève est en cours de professionnalisation. Le lien entre « valeur attribuée à un diplôme » et « réussite des élèves » n'est pas encore suffisamment pris en considération. Une étude approfondie mérirerait d'être menée à ce sujet, tant en ce qui concerne le diplôme intermédiaire que le baccalauréat professionnel.

1.4.2 Le paradoxe d'un diplôme intermédiaire à forte valeur d'insertion tel que le CAP

Ces observations conduisent à traiter à part le cas du CAP « maintenance des véhicules automobiles » (MVA), diplôme intermédiaire conduisant au baccalauréat professionnel « maintenance des véhicules automobiles », option « voitures particulières ». Ce diplôme a la particularité d'être bien reconnu professionnellement et d'être porteur d'insertion immédiate, autant d'éléments qui lui valent une forte présence dans l'apprentissage. Le cas relevé dans l'académie de Nice est révélateur car le CAP MVA y est proposé, dans la voie scolaire, comme diplôme intermédiaire au sein du cycle en trois ans, tout en continuant d'être préparé en deux ans par apprentissage. Le résultat est que bon nombre d'élèves engagés dans le cycle en trois ans ont des difficultés dans une formation accordant moins d'importance aux travaux pratiques en ateliers (cela est renforcé par une structure des divisions ne permettant pas la constitution de groupes de 10 élèves, unité de base correspondant au plateau technique). Cela entraîne une multiplication de parcours atypiques non stabilisés : fuite importante vers les CAP en deux ans, retour au statut scolaire en cas de rupture de contrat, etc.

Cet exemple révèle de manière symptomatique les dangers qu'il y a à définir un diplôme intermédiaire insérant, reconnu professionnellement mais qui en même temps fragilise les parcours en 3 ans et l'accès à un niveau de qualification plus élevé.

1.4.3 Le diplôme intermédiaire a, pour les élèves, une valeur symbolique et psychologique

Les élèves rencontrés, tout comme leurs enseignants, plébiscitent majoritairement le diplôme intermédiaire en reconnaissant cependant de grandes difficultés dans la mise en œuvre de la certification (voir ci-après). Même si certains de ceux qui l'ont obtenu soulignent que c'est un « diplôme donné », l'attachement au diplôme se vérifie par ce qui a été dit plus haut à propos de l'attitude des élèves qui ont échoué au diplôme intermédiaire et qui tiennent à le représenter en classe terminale. Mais d'autres raisons sont aussi invoquées :

- la sécurisation du parcours : « si, en cours de route, on s'arrête, on a quelque chose », « c'est un diplôme en plus » ;
- la reconnaissance du travail effectué pendant deux ans : les élèves sont fiers vis-à-vis de leurs parents d'avoir obtenu le diplôme. Certains, au parcours chaotique, y voient même un facteur d'apaisement des relations familiales ;

- les perspectives : c'est un diplôme qui remet les élèves sur la voie de la réussite (sachant que certains n'ont pas obtenu le DNB¹⁷) ; la plupart des élèves rencontrés envisagent même de poursuivre au-delà du baccalauréat en STS ;
- la préparation au bac : pour les élèves, c'est un excellent entraînement aux épreuves du baccalauréat mais c'est aussi une occasion de se positionner à mi-parcours et d'identifier des points de progression ;
- l'enrichissement du CV avec la mention explicite d'un diplôme professionnel supplémentaire.

1.4.4 Les professeurs partagent cette appréciation positive en la doublant d'un intérêt dans la gestion des classes

Les enseignants partagent pleinement l'avis des élèves et soulignent également l'intérêt du diplôme qui constitue un objectif à mi-parcours leur permettant de « (re)tenir les élèves » et ainsi de mieux gérer les classes de seconde professionnelle. Certains soulignent que « les élèves sont loin d'être prêts à n'avoir comme seul objectif qu'un diplôme à échéance de trois ans ». Cela étant, tous relèvent également les très grandes difficultés liées au processus de certification.

1.4.5 La réflexion pédagogique concernant le diplôme intermédiaire est encore embryonnaire

La problématique de réduction des sorties sans qualification n'est pas réellement présente dans les actions des équipes et ne constitue pas une préoccupation première dans la mise en œuvre des dispositifs liés à la réforme, notamment l'accompagnement personnalisé. Les résultats au diplôme intermédiaire, connus trop tardivement (quand ils le sont), ne peuvent nourrir une réflexion approfondie en termes de remédiation ou de réorientation. Enfin, les résultats au diplôme intermédiaire ne sont pas pris en compte dans l'accompagnement des élèves bénéficiant de passerelles. En marge de l'étude, on peut s'interroger sur l'appropriation du dispositif « passerelle », comme en témoigne d'ailleurs l'utilisation abusive du terme pour désigner la préparation à une poursuite d'étude en BTS. Les constats précédemment établis concernant les flux confirment d'ailleurs le caractère actuellement plutôt limité des passerelles.

1.4.6 La place du diplôme intermédiaire dans l'institution demeure très fragile

Le diplôme intermédiaire ne fait pas systématiquement l'objet d'un pilotage spécifique par les corps d'inspection qui se sont davantage focalisés sur le processus de certification sans que, pour autant, les modalités de certification aient été partagées entre les disciplines. Cela s'explique sans doute par le souci premier des IEN d'accompagner la mise en œuvre des dispositifs de la rénovation de la voie professionnelle (accompagnement personnalisé, enseignements généraux liés à la spécialité) avant même d'interroger l'efficacité du diplôme intermédiaire. De plus, la complexité de cette certification nouvelle n'a pas encore permis aux différents acteurs d'avoir suffisamment de distance pour en tirer des enseignements en termes de sécurisation des parcours.

¹⁷ Diplôme national du brevet

Le diplôme intermédiaire n'est pas traité en tant que diplôme à part entière par l'institution. Les services des examens déportent les préoccupations certificatives sur les établissements et les corps d'inspection. La communication des résultats au diplôme intermédiaire ne fait pas souvent l'objet d'une procédure bien identifiée. Les interlocuteurs, dans les établissements, disent même qu'ils doivent « s'informer par eux-mêmes en mettant en place des procédures internes ». La reconnaissance symbolique du diplôme s'en trouve affectée et n'est pas perceptible dans tous les établissements ; seuls quelques-uns organisent des manifestations de remise du diplôme au même titre que ce qui se fait habituellement pour le baccalauréat.

Conclusion : Un diplôme intermédiaire qui s'installe

Ce qui est interrogé ici est bien son statut de « diplôme » alors que tout laisse à penser qu'en l'état la valeur institutionnelle qu'on lui accorde s'apparente à celle d'une simple « attestation ». A fortiori, le diplôme intermédiaire est loin d'être considéré comme un levier pour atteindre les objectifs de la rénovation de la voie professionnelle. Pour autant, la réussite des élèves au diplôme est bien là, même s'il demeure des marges importantes de progression, et le diplôme intermédiaire participe à la sécurisation des parcours. En définitive, le diplôme intermédiaire s'ancre progressivement mais sûrement dans le paysage certificatif et dans le cursus en trois ans conduisant au baccalauréat. L'attachement des élèves, de leurs familles et des professeurs justifie à lui seul son maintien. Enfin, confirmer la place et le rôle du diplôme intermédiaire permettrait de construire un cadre de réflexion cohérent pour traiter d'autres questions importantes comme, par exemple, son articulation avec la validation du socle en lycée professionnel.

2 Le processus de certification intermédiaire : un processus unanimement décrié

C'est là incontestablement le point faible du diplôme intermédiaire. Bien plus que la nouveauté du processus qui peut logiquement déstabiliser lors de sa mise en œuvre, ce sont à la fois les contenus de certification et les modalités d'évaluation des épreuves qui sont critiqués. La volonté d'articuler un diplôme de niveau V avec un diplôme de niveau IV et de généraliser l'évaluation par contrôle en cours de formation a créé de réelles tensions avec la formation, d'autant que l'éparpillement et la mosaïque d'épreuves disciplinaires renforcent la complexité et le peu de lisibilité du dispositif de certification.

2.1 Des contenus de certification lourds, complexes et peu lisibles

2.1.1 De manière générale, les élèves n'ont pas été informés au collège de l'existence de la certification intermédiaire

Beaucoup n'ont appris l'existence de ce diplôme intermédiaire qu'au début de l'année de seconde et non dès le collège ; de plus, ils n'ont eu connaissance de la définition des épreuves que plus tardivement encore. Cela est à mettre bien évidemment sur le compte de la rapidité avec laquelle s'est mis en place le processus de certification intermédiaire, mais

aussi sur le compte des carences en matière d'information et d'orientation.

2.1.2 La faible articulation entre le diplôme intermédiaire et le baccalauréat alourdit la certification

Même si cette observation est variable selon les diplômes, elle est à l'origine d'une « cannibalisation » du temps de formation consacré au baccalauréat au profit du diplôme intermédiaire. Certains élèves s'interrogent : « Quand est-ce qu'on a cours ? ». Il y a là une réflexion de fond à mener sur la construction même des référentiels correspondant à des niveaux différents de qualification. Le travail entrepris par la DGESCO sur la rédaction du guide de construction des diplômes professionnels, susceptible d'apporter une réponse à cette question, doit être poursuivi.

Lors des échanges, de nombreuses propositions ont été formulées à la fois par les professeurs et les chefs d'établissement pour mieux articuler les processus de certification. Les unes tendent à banaliser la certification intermédiaire (validation par le conseil de classe via le livret scolaire), ou à la lier aux résultats au baccalauréat (en cas d'échec au baccalauréat, attribution possible du diplôme intermédiaire), d'autres à l'intégrer dans le baccalauréat sur le principe d'une épreuve anticipée ou d'une même épreuve valant à la fois pour le baccalauréat et pour le diplôme intermédiaire (en s'inspirant de ce qui s'est déjà fait auparavant pour le BEP et le CAP « vente »). Il est à noter que, parmi ces propositions, aucune ne fait référence au contrôle en cours de formation qui, d'un certain point de vue, visait à introduire une forme de fluidité entre les deux diplômes...

2.1.3 Il existe un décalage important entre les exigences du baccalauréat et celles du diplôme intermédiaire

Les élèves considèrent que les programmes sont très lourds, partagés qu'ils sont entre ce qui est exigé pour le baccalauréat et ce qui l'est pour le diplôme intermédiaire. Ils perçoivent le niveau comme étant beaucoup plus élevé en terminale qu'en seconde ou en première, et ils se sentent en difficulté, avec l'impression d'avoir « manqué une étape » entre la première et la terminale. La plupart considèrent que le baccalauréat professionnel est maintenant préparé en un an : « on fait deux années de CAP et une année de bac pro » ; « une année pour préparer le bac pro, ce n'est pas suffisant ». Enfin certains (en MVA et TU¹⁸) regrettent que le volume horaire consacré à l'atelier devienne beaucoup trop faible « on passe trop vite d'une chose à l'autre », « c'est trop compressé », etc.

2.1.4 Les épreuves se présentent comme une mosaïque difficilement lisible et peu cohérente

L'épreuve de « français-histoire-géographie et éducation civique », se passant sous la forme ponctuelle, apparaît comme une incongruité tout comme est mal comprise la mise à l'écart de la langue vivante qui, à l'inverse, ne fait l'objet d'aucune épreuve.

Pour l'épreuve de « français-histoire-géographie et éducation civique », les programmes sont jugés intéressants, bien que trop lourds en ce qui concerne l'histoire-géographie. Pour les professeurs, « *les exigences semblent démesurées pour des élèves de lycée professionnel* »

18 Technicien d'usinage

(sic) ». L'épreuve d'histoire-géographie apparaît ainsi comme inéquitable, car tout n'a pas été traité en classe et elle est trop axée sur le contrôle de connaissances. En termes de durée, l'épreuve ponctuelle de 3 heures sans pause est surdimensionnée et une répartition du temps de composition en deux sous-épreuves distinctes est souhaitée.

En maths-sciences, les épreuves ne soulèvent pas de commentaires particuliers même si l'évaluation des épreuves expérimentales peut être rendue complexe par l'indisponibilité du matériel.

L'épreuve d'EPS, qui respecte une organisation cohérente sur l'ensemble des cursus, est bien assimilée par les équipes qui possèdent une culture partagée de l'évaluation.

Pour ce qui concerne les enseignements professionnels, certains d'entre eux ne sont travaillées que pour des épreuves du diplôme intermédiaire et disparaissent ensuite. Par exemple, la simulation téléphonique au BEP MRCU¹⁹ n'a pas d'équivalent au baccalauréat. Signalons que ce BEP, construit dans l'optique initiale de couvrir un champ de spécialité ouvrant sur plusieurs baccalauréats, pose de manière aigüe des difficultés d'orientation en première, compte tenu du déséquilibre local de l'offre entre les trois spécialités de baccalauréat (« commerce », « vente », « accueil relations clients et usagers »).

En BEP MSA²⁰, la lourdeur des fiches, support des épreuves, est à nouveau évoquée. La rentrée 2012 verra un allègement important du dispositif de certification ainsi qu'une articulation complète avec le nouveau baccalauréat gestion-administration.

En maintenance des véhicules automobiles, comme cela a été précédemment souligné, avoir adopté un CAP comme diplôme intermédiaire augmente le temps consacré à l'évaluation et risque de rendre impossible le passage des épreuves en terminale pour ceux qui ont échoué l'année précédente, à cause de superpositions de dates d'épreuves.

L'ensemble constitue donc un agrégat d'épreuves aux modalités, supports et exigences disparates sans qu'une logique d'ensemble apparaisse clairement aux yeux des élèves ou même des professeurs.

2.1.5 Le statut particulier de la qualification en langue vivante

Lors de la mise en place du diplôme du BEP rénové, la décision a été prise de n'inclure aucune langue vivante étrangère dans la liste des unités d'enseignement général donnant lieu à une épreuve à l'examen²¹. L'article 5 de l'arrêté du 9 juillet 2009 prévoit toutefois qu' « une qualification 'langue vivante', suivie de la désignation de la langue concernée, peut être inscrite sur le diplôme du brevet d'études professionnelles ». Délivrée aux candidats²² qui en font la demande, cette qualification mentionne le niveau du Cadre européen de référence pour les langues (CECRL) atteint par le candidat.

Dans un premier temps, cette mise à l'écart du processus de certification a suscité inquiétude et réactions chez les professeurs de langues vivantes : privée d'épreuve et de

¹⁹ MRCU : métiers de la relation aux clients et aux usagers

²⁰ MSA : Métiers des services administratifs

²¹ Articles 1 et 2 de l'arrêté du 9 juillet 2009 paru au BO n°31 du 27 août 2009.

²² Candidats sous statut scolaire ou d'apprenti en CFA habilité et candidats de la formation professionnelle continue en établissement public, uniquement.

coefficient, leur discipline ne « comptait » plus, ne « valait » plus rien, etc. Sans épreuve ou rendez-vous certificatif formalisé, comment pourraient-ils motiver les élèves ? Pire, comment pourraient-ils même « les tenir » ?

La note de service²³ définissant les modalités d'attribution de cette qualification en langue vivante a clairement réaffirmé le caractère optionnel de cette dernière, les candidats souhaitant qu'elle soit inscrite sur leur diplôme devant faire connaître leur demande au moment de leur inscription à l'examen. Elle a tout aussi clairement précisé que sa délivrance ne doit pas donner lieu à « l'organisation de tests ou épreuves spécifiques : c'est par le biais des activités et évaluations régulièrement réalisées - tout au long des deux premières années de la scolarité conduisant au baccalauréat professionnel - que les professeurs mesurent progressivement le niveau de compétence atteint. »

Pour entreprendre le nécessaire travail d'explication et de formation en direction des professeurs, les corps d'inspection ont pris appui sur les deux outils dont cette note de service est assortie :

- la fiche (document officiel) de positionnement dans chacune des cinq activités langagières (annexe 1 : « Profil linguistique du candidat ») ;
- un tableau synthétique des compétences clés (annexe 2).

Du point de vue pédagogique et méthodologique, l'utilisation de ces deux outils n'a finalement posé aucun problème majeur. Les professeurs chargés de classes de troisième DP6 avaient de toute façon déjà l'expérience d'une procédure d'attestation de compétences fondée sur le contrôle continu : celle de la validation du niveau A2 pour le DNB.

Paradoxalement, c'est du point de vue administratif que le dispositif semble avoir connu quelques tâtonnements voire dysfonctionnements : inscription systématique et obligatoire de tous les élèves, impossibilité de saisir dans les applications de gestion autre chose qu'une note chiffrée sur vingt, difficultés pour éditer le diplôme en l'assortissant à la fois de la qualification et du niveau du CECRL atteint, mention « absent à l'épreuve de LV [sic] » apparaissant sur le diplôme de candidats qui n'avaient pas demandé la qualification, édition de diplômes sans mention de la qualification pour des candidats qui en avaient pourtant fait la demande, etc.²⁴

Au plan strictement gestionnaire, dans cette phase liminaire de mise en place, la qualification en langue vivante est donc un objet encore mal identifié, un objet qui entre mal dans les cases habituelles, une sorte d'appendice au diplôme. Techniquement, il sera sans nul doute possible d'apporter les clarifications et les ajustements nécessaires mais, dans l'hypothèse où le diplôme intermédiaire devrait évoluer, plus complexe sera la question du statut de cette qualification en langue vivante : si le diplôme doit gagner en crédibilité, pourra-t-elle rester optionnelle²⁵ et conserver son caractère de simple attestation, libre de toute obligation de niveau exigible ?

²³ Note de service n°2009-190 du 21 décembre 2009 parue au BO n°2 du 14 janvier 2010.

²⁴ Sans parler des confusions terminologiques que la mission a fréquemment relevées lors de ses entretiens avec les responsables des services académiques, les chefs d'établissement, les professeurs : « Ici, on les oblige à passer la qualification... la qualification, c'est un CCF... s'ils ont une bonne note à la qualification... etc. »

²⁵ La question ne mériterait-elle pas d'être posée aux professionnels ?

2.1.6 La certification intermédiaire n'a pas toujours bénéficié d'accompagnement et de pilotage

Beaucoup d'enseignants regrettent le manque d'informations (y compris via Eduscol), le manque de cadrage et surtout de formation sur la certification intermédiaire. Les nouveaux programmes, l'extension du contrôle en cours de formation méritaient des formations spécifiques plus conséquentes pour s'emparer de ces changements. L'impression est qu'ils ont été « seuls à digérer cette énorme usine à gaz ».

2.1.7 Le rôle des périodes de formation en milieu professionnel dans la certification intermédiaire : leur caractère discriminant se confirme

La place et le rôle des PFMP dans la certification intermédiaire suscitent des réactions à plusieurs niveaux.

- Sur la durée des PFMP : l'appréciation est réellement propre à chaque spécialité et à chaque lieu d'accueil. Certains élèves pensent qu'il faudrait une durée en continu plus importante pour avoir le temps de bien comprendre le contexte professionnel ; d'autres, au contraire, pensent qu'une durée courte permettrait de mieux supporter les tâches répétitives. À ce sujet, on a observé que les élèves de première sont désormais parfaitement aptes à apprécier l'apport ou l'absence d'apport des PFMP dans la formation, les créneaux les plus porteurs d'apprentissages, etc. Cela témoigne d'une appropriation intéressante des contextes d'exercice du métier. D'ailleurs, l'épreuve professionnelle centrée sur le bilan des PFMP est appréciée dans toutes les spécialités.
- Sur le contenu des PFMP : interrogés sur ce point, des professeurs disent qu'effectivement certains « stages » ne sont pas intéressants, sans que cela les conduise à s'investir davantage dans la recherche des lieux d'accueil. Sur ce point, les PFMP ont de plus en plus un caractère discriminatoire entre les élèves qui bénéficient ou non de leurs réseaux familiaux, qui sont plus ou moins jeunes, sans parler d'autres formes de discriminations éminemment plus contestables que l'on sent à demi-mots lorsque les élèves témoignent de leurs recherches infructueuses. **Le suivi des enseignants est primordial et pas seulement en dernier recours lorsque l'élève a déjà subi des échecs répétés peu producteurs d'apprentissages.** Pour l'anecdote, un chef de travaux mentionne que des enseignants sont bien venus au lycée pour aider les élèves mais après avoir reçu un courrier du proviseur les convoquant pour cette tâche. Si le fait est loin d'être général, de nombreux enseignants s'attachant à construire patiemment et activement leur portefeuille de partenaires, l'état d'esprit reste majoritairement résumé par l'expression « *c'est aux élèves de trouver leur stage* »²⁶. Peut-on tenir cette position au nom d'une autonomie qu'il faudrait faire acquérir aux élèves alors même que c'est leur jeunesse qui est mise en avant parmi les raisons expliquant les difficultés croissantes à trouver des lieux d'accueil ? En tout état de cause, ces difficultés doivent impérativement être prises en compte dans la réflexion sur le rôle donné aux PFMP dans la certification.

²⁶ Il faut rappeler qu'aux termes de la circulaire n°2000-095 du 26 juin 2000, la recherche et le choix des entreprises d'accueil relèvent de la responsabilité de l'équipe pédagogique de l'établissement de formation.

Lors des échanges, il apparaît bien que les équipes souhaitent une règlementation plus souple concernant les PFMP dans le cycle en trois ans, leur permettant ainsi de les intégrer dans un projet de formation qui tient compte à la fois du contexte local, de l'organisation dans l'établissement et des spécificités des diplômes.

2.2 Une mise en œuvre très difficile de la certification intermédiaire

2.2.1 La sur-règlementation du diplôme intermédiaire a pénalisé la qualité de la formation au baccalauréat

- Planning, échéances des épreuves, réalisation par les candidats des supports d'épreuves ont préempté les temps de formation, voire retardé la préparation au baccalauréat quand l'articulation entre les deux diplômes n'est pas lisible.
- Comme on l'a vu plus haut, la programmation contrainte²⁷ des PFMP, mal vécue par les équipes, a pu aussi saturer les lieux d'accueil.
- Les pratiques sont variables d'une académie à l'autre pour ce qui concerne les élèves n'ayant pas obtenu leur certification intermédiaire²⁸. Certaines leur demandent de repasser les épreuves sous forme ponctuelle, d'autres les maintiennent dans le régime du CCF.
- Dans certains cas, l'épreuve écrite ponctuelle (français-histoire-géographie et éducation civique) s'est déroulée pendant les PFMP. Outre les difficultés qu'il y a à passer une épreuve de ce type alors que l'on a une activité professionnelle, les professeurs font remarquer que cela a sans doute favorisé l'absentéisme car « *ils n'avaient plus les élèves sous la main* ».
- La mobilisation des professionnels dans les jurys a également pris beaucoup de temps et d'énergie d'autant qu'ils ont de plus en plus de difficultés à se rendre disponibles pour l'évaluation.
- Enfin, il règne un certain flou concernant le traitement de l'absentéisme aux différentes épreuves.

2.2.2 Le contrôle en cours de formation (CCF), un mode d'évaluation menacé

Bien qu'apprécié des élèves, qui voient là un mode de passage très souple des épreuves, moins génératrice de stress et valorisant le travail régulier, force est de reconnaître que l'extension du CCF à la quasi-totalité des épreuves de la certification intermédiaire a créé des tensions à un niveau rarement rencontré dans les établissements. Le CCF est aujourd'hui un mode d'évaluation qui, s'il n'est pas reconstruit, risque de générer des détours de pratiques évaluatives compromettant la qualité de la certification donc du diplôme. Plusieurs reproches lui sont adressés.

²⁷ La plupart du temps, il s'agit de contraintes non réglementaires établies aussi bien au niveau national qu'au niveau local.

²⁸ Même s'il n'était pas prévu initialement qu'ils puissent repasser les épreuves en classe de terminale.

- Le CCF est chronophage. On assiste à une inflation de situations d'évaluation, construites comme des épreuves ponctuelles, qui exigent des temps d'interrogation par élève très conséquents. La production de sujets, les corrections, l'harmonisation, la gestion des dossiers certificatifs, les séances de rattrapage pour les élèves absents sont autant d'éléments qui nécessiteraient impérativement d'être évalués en termes de coût et de temps de travail.
- Le CCF est largement remis en cause par les enseignants parce qu'ils pensent qu'il contribue à renforcer le caractère de « diplôme maison ». Ils assument par là assez mal leur responsabilité personnelle dans la certification, d'autant qu'ils ne se sentent pas légitimés par une procédure d'harmonisation rigoureuse, pas toujours prévue au niveau académique. De ce point de vue, les services des examens ont très rarement pris en charge l'organisation de cette harmonisation, reportant complètement la responsabilité organisationnelle sur les établissements, les équipes et les inspecteurs.
- Les enseignants se sont sentis démunis dans la mise en œuvre proprement dite des évaluations en CCF. La notion « d'élève prêt » reste confuse d'autant que, par commodité organisationnelle, il a bien fallu faire passer les épreuves à des groupes de candidats. L'occupation des autres élèves non évalués, l'évaluation conjointe avec des tuteurs, la mobilisation de plateaux techniques sont autant d'éléments qui ont contribué à multiplier les difficultés d'organisation.
- Les élèves, interrogés sur leur compréhension de l'évaluation, disent qu'ils n'ont pas compris que telle ou telle situation de CCF qu'ils passaient en seconde compterait pour l'évaluation en classe de première et donc pour le diplôme intermédiaire. Tel qu'il est décrit par eux, comme par les enseignants, le système de « deux situations à deux périodes différentes sur deux classes différentes » (en maths par exemple), apparaît comme inexplicable à un élève de seconde.
- La question de la présence des élèves et du traitement des élèves absents lors d'une situation d'évaluation est source d'incompréhension, ou, pour le moins, de divergences profondes ; citons, par exemple, pour l'académie de Créteil :
 - en enseignement professionnel industriel, l'élève absent se voit proposer un rattrapage, une fois, deux fois, voire trois fois en dehors des cours, le samedi matin ;
 - en enseignement professionnel tertiaire, l'élève absent est de nouveau convoqué en bonne et due forme et, s'il est de nouveau absent, il obtient la note de zéro. On fait ensuite la moyenne entre ce zéro et les autres notes ;
 - dans l'une ou l'autre voie de formation, un élève n'est jamais inscrit « absent » à la troisième absence (convocation avec recommandé), un signalement est fait au SIEC, qui désinscrit le candidat ; ce dernier passe alors en « candidat libre », hors CCF.
- En ce qui concerne les disciplines :
 - les enseignants de langue se montrent plutôt satisfaits de ne pas être concernés par le diplôme intermédiaire ; mais certains souhaiteraient tout de même une étape évaluative bien identifiée à mi-parcours entre l'entrée en seconde et l'évaluation en CCF du baccalauréat en terminale ;

- c'est peut-être en PSE²⁹ que les tensions sont les plus aiguës. Les modalités sont très lourdes : deux évaluations pour le diplôme intermédiaire en première et trois en terminale avec un horaire réduit à une heure hebdomadaire dans chaque classe ;
- le CCF est particulièrement lourd en classe de première : c'est là le point sensible mais, en terminale, les élèves ont beaucoup de dossiers à rendre, notamment à leur retour de PFMP, un dossier PSE, un dossier Arts et un dossier Gestion ;
- certains professeurs en mathématiques regrettent que le CCF ne donne pas lieu à une évaluation par d'autres collègues qui impliquerait une progression et des contrôles harmonisés : « *les élèves passent une épreuve que j'ai concoctée en fonction des cours que j'ai donnés et c'est moi qui les note ; en fait "je m'auto-évalue"* » ;
- en première, en EPS, la difficulté réside dans le fait de travailler en même temps un niveau 3 et un niveau 4 de compétences en classe entière et avec des situations d'évaluation parfois différentes.

L'impression générale est que le CCF a apporté une très grande complexité organisationnelle et généré des coûts cachés très importants ; une étude chiffrée précise et comparative serait d'ailleurs ici souhaitable. Conçue pour être la modalité d'évaluation la plus fluide possible permettant de réduire les coûts des épreuves ponctuelles, on constate sur ces deux points son échec dès cette première session, même si cette modalité présente des avantages certains au niveau de la qualité de l'évaluation. Il y a donc lieu d'engager sans plus attendre une réflexion partagée par toutes les disciplines sur les évolutions à apporter aux modalités de la certification intermédiaire. Pour autant, il ne peut être envisagé que les services académiques se sentent déchargés de la responsabilité organisationnelle de l'évaluation et n'envisagent pas d'accompagner les équipes dans le processus certificatif.

3 Conclusions et propositions

Cette mission d'évaluation a montré à quel point le diplôme intermédiaire et son processus de certification, au-delà des questions vives qui se posent naturellement par rapport aux objectifs de la rénovation de la voie professionnelle (réussite, sécurisation des parcours, limitation des sorties, accès au baccalauréat) sont au cœur de multiples tensions qui traversent la voie professionnelle dans son ensemble : tensions relatives au positionnement des diplômes entre eux, tensions liées à des parcours de plus en plus complexes, au traitement de la mixité des publics et à l'accueil de profils d'élèves très hétérogènes, tensions par rapport à l'insertion professionnelle, à l'alternance et donc aux périodes de formation en milieu professionnel, tensions entre les différentes voies d'accès au diplôme et enfin tensions liées à la généralisation du contrôle en cours de formation ou plutôt « des » contrôles en cours de formation. On tentera ici d'apporter quelques réponses sur ces différents points en ayant bien conscience qu'elles devront être confortées par des analyses ultérieures portant sur des populations d'élèves et de candidats tous issus du cycle en trois ans, soit après la session 2014 du baccalauréat.

²⁹ Prévention santé environnement

3.1 Les réponses aux questions vives : un constat à conforter

3.1.1 Le diplôme intermédiaire fait-il réussir les publics fragiles ?

Même si l'on doit rester très vigilant, notamment en observant à nouveau la session 2012, la réussite globale est au même niveau qu'avant la rénovation. Les craintes d'une inflation brutale du taux de réussite qui aurait discrédité le diplôme ne sont *a priori* pas vérifiées. À l'inverse, une chute importante du taux de réussite, traduisant une grande fragilisation des parcours, n'a pas été constatée.

Il est cependant très difficile de savoir quel profil d'élève a bénéficié du diplôme intermédiaire. Les observations menées sur le terrain montrent qu'il y aurait actuellement en classe de terminale près d'un élève sur cinq qui n'a pas eu le diplôme intermédiaire. Pour ces élèves, les professeurs expriment d'ailleurs les plus vives réserves quant à leur réussite, non seulement au baccalauréat, mais aussi au diplôme intermédiaire qu'ils présenteraient une seconde fois.

La notion d'élève fragile étant très relative, **il sera important d'analyser cette réussite à l'aune de la session de baccalauréat qui conclut le cycle en trois ans** afin de repérer, parmi les candidats ayant échoué au baccalauréat, ceux qui seront titulaires ou non du diplôme intermédiaire. De même, sera-t-il intéressant d'observer, parmi ceux qui réussiront au baccalauréat, combien n'étaient pas titulaires du diplôme intermédiaire. À condition toutefois que, statistiquement, il soit possible de rapprocher les résultats de ces deux diplômes, compte tenu, comme cela a été vu précédemment, des difficultés techniques à le faire.

- *Cela étant, on peut identifier des marges de progression importantes. La grande diversité des taux de réussite entre les spécialités et entre les différents statuts de candidats montre qu'un pilotage plus précis, une meilleure appropriation des épreuves et des modalités d'évaluation ne peuvent qu'améliorer la réussite au diplôme intermédiaire. De même, l'utilisation des dispositifs d'accompagnement des élèves fragiles, sans être ciblés exclusivement sur le diplôme intermédiaire mais en s'inscrivant aussi dans la perspective d'une réussite à mi-parcours, est un levier à mobiliser plus systématiquement.*

3.1.2 Le diplôme intermédiaire sécurise-t-il les parcours ? Favorise-t-il l'accès au baccalauréat ?

Cette question mériterait bien évidemment une analyse sur une plus longue période. Pour l'heure, en l'absence de corrélation établie entre la réussite ou l'échec au diplôme et le décrochage, il n'y a rien qui permette d'apporter une réponse négative à ces deux questions. Au contraire, on a rencontré de très nombreux élèves majoritairement « ancrés » dans le cycle en trois ans, avec comme projet l'obtention du baccalauréat. Les limites concernent davantage le changement, voire la rupture du niveau d'exigence entre ce qui est attendu pour le diplôme intermédiaire et le baccalauréat. Cela pourrait en décourager plus d'un au

cours de l'année de terminale.

- *C'est pourquoi l'on peut penser, qu'au-delà de la volonté des élèves de vouloir poursuivre massivement vers le baccalauréat, la sécurisation des parcours passe assurément par une articulation fine entre les référentiels permettant une progressivité dans les acquisitions et dans les exigences des diplômes. Cela implique de revisiter chaque diplôme dans cette optique. Enfin, il est impératif de trancher la question des CAP très insérants comme diplômes intermédiaires. En l'état, il apparaît, sur la base du seul diplôme de ce type observé que le cycle en trois ans est peu compatible avec une forte insertion au niveau V ; il conviendrait d'approfondir cette question en observant les parcours pour d'autres spécialités. Là aussi, l'appareillage statistique demeure une priorité.*

3.2 Les propositions : valoriser un diplôme tout en banalisant la certification

Les premiers éléments de bilan indiquent donc que le diplôme intermédiaire ne s'est pas éloigné des objectifs assignés par la rénovation de la voie professionnelle, à savoir la réussite au diplôme et le maintien dans le parcours en trois ans conduisant au baccalauréat. Il est de plus en train de s'installer dans le paysage certificatif parce qu'il répond à de réels besoins, exprimés essentiellement par les élèves et, dans une moindre mesure, par les professeurs. Il reste cependant important d'étudier ici les conditions d'un meilleur ancrage du diplôme intermédiaire dans le cycle en trois ans conduisant au baccalauréat et de proposer les améliorations nécessaires afin d'alléger le processus de certification intermédiaire.

3.2.1 Élaborer un tableau de bord de la voie professionnelle : un préalable indispensable

Tout au long de ses travaux, la mission a été confrontée à l'absence d'un véritable tableau de bord statistique, outil pourtant indispensable pour appréhender les flux et les parcours dans la voie professionnelle. Au-delà des besoins ponctuels liés à la mission, ce sont bien les acteurs rencontrés, à quelque niveau que ce soit, qui ont exprimé l'intérêt qu'il y aurait à disposer d'un tel outil statistique pour un meilleur pilotage. Même si cela est très complexe à mettre en place, les choses sont en train d'évoluer très positivement avec les efforts de rapprochement des bases qui devraient à terme permettre d'identifier les parcours formatifs et certificatifs.

- *Pour la voie professionnelle, les besoins en informations statistiques sont bien identifiés. Outre les données générales sur les formations et les diplômes, le tableau de bord doit permettre :*
 - *d'appréhender les grandes problématiques de la voie professionnelle : les flux, les parcours, la réussite, l'insertion, le décrochage ;*
 - *d'intégrer toutes les voies de formation (y compris l'enseignement agricole) et d'accès aux diplômes professionnels ;*

- *de proposer une déclinaison des données dans l'espace (national, académique, territorial, EPLE) et dans le temps.*
- *Il convient donc que la DEPP élabore ce tableau de bord le plus rapidement possible et que ces données soient réellement utilisées par la DGESCO et les académies pour rendre le pilotage plus efficace. Il convient également que la DEPP publie un dossier complet sur les premiers résultats de la rénovation de la voie professionnelle concernant les parcours des élèves. Enfin, après avoir identifié quelques parcours (par exemple, les élèves de terminale CAP qui passent en première professionnelle, les élèves qui sortent de seconde professionnelle, etc.), il serait nécessaire que la DEPP lance un travail approfondi avec des chercheurs sur une analyse complète du profil de ces jeunes. Cela permettrait ainsi de mieux appréhender, à travers les parcours de réussite, la performance du système de formation professionnelle.*

3.2.2 Positionner plus clairement le diplôme intermédiaire en tant que diplôme de niveau V

Sans revenir sur ce qui a été déjà maintes fois énoncé sur les positionnements respectifs du BEP et du CAP, les propos recueillis sur le diplôme intermédiaire (relatifs à l'insertion, à la valeur attribuée par les milieux professionnels, à la mixité des parcours) constituent autant d'éléments qui montrent la nécessité d'en clarifier le positionnement. Plus que faire un choix entre CAP et BEP comme diplôme intermédiaire, il s'agit de conduire une analyse « infra-niveau V » pour mieux comprendre les particularités d'un tel diplôme intermédiaire : installé à mi-parcours, il reste une étape et ne vient pas clore une formation et, de plus, il peut apparaître comme un « objet diplômant non identifié » en comparaison des autres cursus en trois ans menant aux baccalauréats généraux ou technologiques. Or, ce serait ici ne pas tenir compte des spécificités des diplômes professionnels qui portent à la fois les exigences attachées à un « cursus » (1 an, 2 ans, 3 ans) mais aussi celles résultant d'un « processus de professionnalisation ». Autrement dit, CAP et BEP, même s'ils relèvent l'un et l'autre du même niveau V de qualification, peuvent se différencier non seulement par des acquis (connaissances, compétences) de niveaux différents mais aussi par des profils professionnels différents.

D'après les observations qui ont ici porté sur quelques CAP (dont le CAP MVA), le profil professionnel attaché au CAP est plutôt bien circonscrit autour de la maîtrise effective et opérationnelle d'un poste de travail et autour d'activités qui nécessitent des gestes et des compétences de premier niveau, plutôt reproductibles et stables dans le temps. Le CAP est donc ici porteur d'insertion immédiate. Il constitue le diplôme professionnel par excellence, venant clore une formation adaptée à des pratiques professionnelles bien identifiées ; c'est, en partie ce qui justifie une présence forte des CAP dans l'apprentissage.

À la différence du CAP, le BEP souffre d'une définition moins précise du profil professionnel qui lui est associé. Certains évoquent un diplôme plus « scolarisé » et moins « professionnel » que le CAP, au sens où le BEP accorderait une moindre importance à la pratique au profit des savoirs théoriques. Une autre approche, sans doute plus porteuse dans la présente tentative de caractérisation du diplôme intermédiaire, est de considérer le

BEP comme une véritable « propédeutique professionnelle » au sens où il sanctionne l'engagement dans un processus d'acquisition de compétences et de professionnalisation, non pas dirigés vers une insertion immédiate sur un poste de travail, mais bien plutôt vers l'accès à un niveau de qualification supérieur, le baccalauréat. Du point de vue du profil professionnel, le titulaire d'un BEP, s'il n'est pas opérationnel directement, possède cependant un bagage suffisant pour s'adapter à des profils métiers beaucoup plus évolutifs et instables. L'apprentissage des gestes et des techniques fait place à la maîtrise d'activités ou de situations professionnelles simples, avec lesquelles il est permis de prendre une certaine distance pour les analyser. Enfin, la culture professionnelle, au sens de représentation du métier, est un constituant important du BEP.

- *La mission propose que le diplôme intermédiaire prenne la forme d'un BEP ainsi défini. Placé à mi-parcours, il a une valeur propédeutique par rapport au baccalauréat professionnel tout en faisant sens dans un projet d'insertion différée. Il est ainsi nécessaire de revisiter et valider sous cet angle l'ensemble des diplômes intermédiaires. C'est à partir des critères de différenciation énoncés précédemment qu'il pourra ainsi être décidé de maintenir ou non certains CAP comme diplômes intermédiaires ou, mieux, de les transformer alors en BEP. Dans cette configuration, les passerelles CAP/cycle 3 ans devront être mises en place.*

3.2.3 Mieux articuler le diplôme intermédiaire avec le baccalauréat

Dans le même esprit que précédemment, il s'agit ici de positionner le diplôme intermédiaire par rapport au baccalauréat. Cette articulation vise à installer une progressivité dans les apprentissages pour éviter aux élèves de vivre des « ruptures d'exigences » susceptibles d'entraîner d'autres ruptures plus définitives. L'articulation entre les diplômes est aussi la condition *sine qua non* pour ne pas dissocier les temps de formation entre le diplôme intermédiaire et le baccalauréat. Plusieurs pistes existent pour articuler les diplômes entre eux. On peut citer par exemple :

- l'approche « socle professionnel », qui consiste à identifier des activités et des compétences professionnelles de premier niveau (le diplôme intermédiaire), sur lesquelles on peut construire d'autres compétences de second niveau (Baccalauréat) ;
- l'approche par « la complexité croissante des situations professionnelles », qui consiste à identifier des situations professionnelles de référence dont on fait varier les niveaux de complexité. Le diplôme intermédiaire couvre donc tout ou partie des situations professionnelles du baccalauréat mais avec des niveaux de complexité inférieurs ;
- l'approche par « unités de valeur », qui consiste à découper le diplôme du baccalauréat en plusieurs unités (modules), dont certaines seraient extraites pour constituer un ensemble significatif pour le diplôme intermédiaire.

- *On propose ici d'expertiser l'articulation des diplômes entre eux. La publication annoncée du guide d'élaboration des diplômes par la DGESCO peut constituer une opportunité de développer cette expertise.*

3.2.4 Valoriser le diplôme intermédiaire

La valorisation du diplôme intermédiaire ne doit pas se faire au détriment du baccalauréat mais, bien au contraire, y être associée étroitement. C'est ainsi, par exemple, que toutes les opérations de communication autour des métiers auxquels conduit le baccalauréat peuvent parfaitement mentionner l'existence de ce diplôme, valorisé par les exigences professionnelles qu'il porte.

- *Il est important de faire reconnaître le diplôme intermédiaire par l'institution et les partenaires professionnels. Il s'agit ici de poursuivre l'institutionnalisation du diplôme par une reconnaissance officielle, tant au niveau académique qu'au niveau de l'établissement (remise de diplômes), par une communication systématique des résultats et par un pilotage plus affirmé.*
- *Le diplôme intermédiaire devrait être davantage considéré comme un levier de mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle. Porteur des objectifs de réussite, de sécurisation des parcours, de lutte contre le décrochage ou même l'absentéisme, il peut être le vecteur d'une réflexion pédagogique nourrissant les dispositifs associés à la rénovation (accompagnement personnalisé, enseignements généraux liés à la spécialité, passerelles, etc.)*
- *La communication en direction des milieux professionnels doit être renforcée. Encore une fois, il ne s'agit pas de communiquer uniquement autour du diplôme intermédiaire, mais autour de l'ensemble du cycle en trois ans conduisant au baccalauréat. Enfin, devant les difficultés soulevées par les périodes de formation en milieu professionnel, la recherche de partenariats constitue bien un axe majeur de la valorisation du diplôme intermédiaire.*

3.2.5 Alléger la certification : vers l'élaboration d'un projet certificatif

Il apparaît clairement que le maintien du diplôme intermédiaire doit impérativement s'accompagner d'un allègement et d'une redéfinition de l'architecture certificative. La plupart des critiques énoncées à l'encontre du diplôme intermédiaire se confondent en fait avec celles portant sur le processus de certification, ciblées principalement sur le caractère chronophage du contrôle en cours de formation. Toute tentative d'amélioration en la matière suppose en amont un rééquilibrage global des responsabilités dans la mise en œuvre de la certification : des équipes et des établissements vers les services des examens, notamment lors des procédures d'harmonisation.

Le coût du contrôle en cours de formation tel que développé dans la certification intermédiaire doit impérativement faire l'objet d'une étude ultérieure comprenant un

chiffrage précis des coûts apparents (par exemple, les rémunérations du CCF) mais aussi des coûts cachés (par exemple, les heures de formation préemptées, le temps de réalisation des sujets, etc.) en les rapprochant des économies réalisées par rapport aux anciennes épreuves ponctuelles.

► *Le groupe « enseignement professionnel » de l'inspection générale de l'éducation nationale se propose de bâtir, à terme, un projet certificatif fondé sur les principes suivants :*

- *suppression de toute épreuve nationale ponctuelle terminale ;*
- *limitation des situations formelles d'évaluation en contrôle en cours de formation ;*
- *flexibilité dans la programmation des périodes de formation en milieu professionnel tout au long du cycle en 3 ans ;*
- *intégration de la certification dans le parcours de formation ;*
- *préservation de la valeur symbolique de l'examen par le maintien de situations formelles d'évaluation ;*
- *limitation de l'impact de l'absentéisme sur le processus de certification ;*
- *homogénéisation des épreuves entre toutes les disciplines ;*
- *intégration de la langue vivante dans la certification, en conservant la souplesse de l'actuelle qualification.*

► *Les modalités seraient les suivantes :*

- ***adoption de deux formes d'évaluation distinctes mises en œuvre par chaque équipe disciplinaire :***
 - *la première correspondrait à un processus de suivi et d'évaluation en continu des acquis des élèves, tout au long des trois premiers semestres de la formation conduisant au baccalauréat professionnel,*
 - *la seconde consisterait en l'organisation de trois rendez-vous évaluatifs prenant la forme d'oraux formels de contrôle en cours de formation organisés au cours du troisième semestre du cycle. Il s'agirait alors, pour chaque diplôme intermédiaire d'évaluer trois pôles distincts regroupant plusieurs disciplines : disciplines scientifiques, disciplines lettres-histoire-géographie, disciplines professionnelles (y compris prévention-santé-environnement) ;*
 - *les langues pourraient être intégrées dans la certification en adoptant uniquement la première forme d'évaluation, qui n'introduirait d'ailleurs aucun changement de pratiques par rapport à celles actuellement en cours pour positionner les élèves ;*
 - *l'EPS conserverait son organisation actuelle.*

4 Les perspectives

Cette mission a montré combien l'évaluation du diplôme intermédiaire ne peut être dissociée de la réflexion d'ensemble sur la rénovation de la voie professionnelle. La réussite des élèves, l'élévation du niveau de qualification, la sécurisation des parcours, la réduction des sorties sans diplôme ou encore la prévention du décrochage sont autant d'enjeux à court et moyen termes très importants pour ce qui concerne le devenir des élèves et des apprentis engagés dans des formations professionnelles.

De ce point de vue, les principales propositions décrites dans ce rapport visent non seulement à « installer » le diplôme intermédiaire dans le paysage certificatif mais, au-delà, elles participent de manière opérationnelle à l'aboutissement de la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle. Certaines propositions possèdent incontestablement un caractère d'urgence, comme celles visant à réduire les tensions sur la formation par l'allégement du processus de certification fondé sur une approche renouvelée du contrôle en cours de formation³⁰. Il en est de même pour la poursuite des travaux (appareillage des bases de données) permettant d'améliorer le suivi statistique des flux et des parcours des élèves, qui doit être confortée par un engagement fort de l'institution. D'autres propositions, comme celles donnant plus de lisibilité au positionnement respectif des CAP et BEP en tant que diplômes intermédiaires ou encore celles visant une meilleure articulation entre le diplôme intermédiaire et le baccalauréat, nécessitent de mettre en place un processus d'expertise sans doute plus long, mais qui pourrait être amorcé dès à présent.

Toutes ces propositions doivent cependant être mises en perspective avec les préoccupations fondamentales qui touchent plus largement à l'équilibre général du système éducatif, telles que l'absorption de flux plus importants de bacheliers professionnels, l'équilibre entre les voies de formation ou encore la place du socle dans les formations professionnelles.

³⁰ Pour lequel une étude en termes de coûts/avantages doit être réalisée.

Annexe 1 : Effectifs secondaire professionnel

Source DEPP		2009/2010			2010/2011			2011/2012		
		2 ^{de}	1 ^{re}	Tle	2 ^{de}	1 ^{re}	Tle	2 ^{de}	1 ^{re}	Tle
Effectifs globaux secondaire professionnel		226 517	334 006	91 512	230 503	294 595	141 062	251 290	245 367	182 421
Total cycle 3 ans		652 035			666 160			679 078		
Électrotechnique énergie équipements communicants	B.E.P. électrotechnique énergie équipements communicants	16 750	14 327	7 558	16 514	20 477	12 744	15 741	15 084	18 510
Maintenance des véhicules automobiles, option voitures particulières	C.A.P. maintenance des véhicules automobiles, option véhicules particuliers	7 146	4 651	2 548	7 157	8 354	3 518	7 126	6 386	6 110
Technicien du bâtiment : organisation et réalisation du gros-œuvre	B.E.P. réalisation du gros-œuvre	1 738	2 170	469	1 715	2 104	590	1 630	1 489	1 756
Technicien outilleur, Technicien d'usinage	B.E.P. production mécanique	3 482	3 367	1 973	3 154	3 767	2 819	2 960	2 421	3 201
Commerce ; Vente ; Services (accueil assistance conseil)	B.E.P. métiers de la relation aux clients et aux usagers	35 070	38 475	19 803	36 076	43 816	33 479	36 835	35 802	38 583
Secrétariat, Comptabilité	B.E.P. métiers des services administratifs	35 244	42 560	22 254	33 958	41 074	37 211	31 115	29 956	36 448
Logistique, Transport	B.E.P. logistique transport	3 307	5 172	2 196	3 517	4 465	3 050	3 507	3 400	3 800
Effectifs échantillon par niveau		102 737	110 722	56 801	102 091	124 057	93 411	98 914	94 538	108 408
Part dans l'effectif total		45%	33%	62%	44%	42%	66%	39%	39%	59%
Total cycle 3 ans de l'échantillon		270 260			319 559			301 860		
Part dans l'effectif total		41%			48%			44%		

Annexe 2 : Protocole d'enquête (extraits)

PROTOCOLE ACADEMIQUE

Données académiques à recueillir

Ces données académiques concernent, pour l'année 2011-2012, les actuelles classes de seconde, de première et terminale professionnelles. Elles doivent permettre d'analyser les évolutions depuis n-2 (année de mise en œuvre de la réforme de la voie professionnelle). Elles se déclinent au niveau des établissements visités

Thèmes d'étude	Données, indicateurs
Données globales	Âge, origine des élèves, effectifs globaux et par filière Nb de divisions, impact de l'effet bulle, des changements de baccalauréat sur l'offre de formation
Parcours	Nb arrivants de troisième de collège, de seconde générale, de CAP, autres (MGI) Orientations et réorientations à l'entrée et au cours de la seconde, à l'entrée et au cours de la première Flux passage de la seconde à la première pro Nb de candidats choisissant la qualification LV dans les parcours Impact de la réussite, de l'échec au diplôme intermédiaire sur la poursuite du parcours 3 ans
Insertion	Nb de jeunes ayant trouvé un emploi au cours du cycle 3 ans
Décrochage	Décrochage brut : nb de jeunes ayant interrompu leur scolarité au cours de la seconde, de la première, à l'issue de la seconde, de la première Décrochage net : nb de jeunes ayant interrompu la formation en seconde, en première sans réorientation Examen des sorties du système scolaire initial : flux vers apprentissage, CAP, autres BEP, prise en charge MFR, MGI, etc. Accompagnement : nb de dossiers traités
Réussite au diplôme	taux de réussite au diplôme intermédiaire – comparaison avec l'ancien diplôme non rénové
Qualification langue vivante	effectifs globaux et par langue vivante des élèves ayant formulé une demande analyse des « profils linguistiques » des élèves évalués répartition selon les 7 paliers de la grille publiée au BO (A1, A1+, A2, A2+, B1, B1+, B2)

Synthèse de l'évaluation « Les questions vives »

L'analyse des données, des entretiens doit permettre de répondre aux questions ci-dessous. La structure de ces questions dicte la structure des synthèses académiques.

1. Y a-t-il pilotage du diplôme intermédiaire ?

Quel est le degré de cadrage des lycées professionnels ? Quel est le degré d'information des équipes, des établissements ? Comment est organisée la remontée de l'information ? Quel est le rôle des IEN dans l'accompagnement des lycées, des équipes et dans la régulation ? Y a-t-il des formations spécifiques au diplôme intermédiaire ? Quelle est la part des ressources pédagogiques consacrée au diplôme intermédiaire ?

2. Le diplôme intermédiaire permet-il de sécuriser les parcours ? Quel est le devenir des élèves de seconde professionnelle ?

Le diplôme intermédiaire conduit-il au baccalauréat ? Quels sont les parcours repérés et les stratégies mises en place par l'académie, les établissements, les élèves, les familles ? Comment sont évalués et traités les décrochages, les sorties sans qualification ? Quel est l'impact des réorientations, des passerelles sur le diplôme intermédiaire ? En quoi et comment, la réussite ou l'échec au diplôme intermédiaire influencent-ils la poursuite du parcours 3 ans ? Y a-t-il émergence d'un projet de l'élève au cours de la préparation au diplôme intermédiaire ? Y a-t-il des actions spécifiques des services de l'orientation en ce qui concerne la classe de seconde ? L'apprentissage constitue-t-il une solution de recours ?

3. Le diplôme intermédiaire permet-il de faire réussir les publics fragiles ?

Y a-t-il plus de diplômés ? Est-ce un diplôme difficile ? Est-il dissocié du baccalauréat ? Permet-il d'amorcer une dynamique de réussite chez certains publics fragiles ? En quoi les résultats au diplôme intermédiaire et leur analyse, si elle existe, sont-ils pris en compte sur l'année de terminale ? Peut-on considérer le diplôme intermédiaire comme un bilan d'étape ? Augure-t-il d'une réussite au baccalauréat ? Y a-t-il un accompagnement spécifique pour faire réussir au diplôme intermédiaire ? Quelles sont les principales sources de difficultés pour obtenir le diplôme intermédiaire ?

4. Le diplôme intermédiaire, a-t-il de la valeur ?

Est-il reconnu comme conduisant à l'insertion professionnelle ? Est-il reconnu par les professionnels du secteur ? Comment positionner les contenus par rapport au CAP et au baccalauréat ? Quelle est l'image du diplôme intermédiaire auprès des élèves et de leurs familles, auprès des professeurs, des services de l'orientation

4 bis. Quelle est l'image de la « qualification LV » dont le diplôme peut être assorti (à la demande du candidat) ?

Cette qualification est-elle connue des élèves ? Quelle proportion d'élèves l'ont demandée l'an dernier / vont la demander cette année ? Dans quelle langue ?

Comment les professeurs de langue perçoivent-il cette qualification ? Sur quoi se fondent-ils pour établir le profil linguistique des élèves qui en font la demande ? Ont-ils des difficultés pour établir ce profil ? Quelles difficultés et pour quelles compétences langagières, plus particulièrement ?

Les fiches établies l'an dernier ont-elles été conservées et, en cas de changement de professeur d'une année sur l'autre, ont-elles été portées à la connaissance du professeur de terminale ?

Les professeurs des autres disciplines et spécialités connaissent-ils l'existence de cette « qualification langue vivante » ? Si oui, qu'en pensent-ils ?

Comment est-elle perçue par les chefs d'établissement ?

5. Le diplôme intermédiaire est-il difficile à mettre en œuvre ?

Du point de vue organisationnel : La mise en œuvre de la certification conduisant au diplôme intermédiaire, est-elle complexe ? Est-ce que le processus ajoute une surcharge de travail ? Comment s'organisent la mise en œuvre dans les établissements, dans les classes (CCF) ? Y a-t-il des procédures de remontées, d'harmonisation des notes CCF ? Y a-t-il un jury de délibération du diplôme ?

Du point de vue pédagogique : Le diplôme intermédiaire influence-t-il les modalités d'accueil, de suivi des élèves ? Influence-t-il la composition des groupes classe, la définition des groupes à effectif réduit ? Concerne-t-il les modules d'AP, d'EGLS ? Y a-t-il un changement dans les pratiques pédagogiques ? A-t-il introduit des modifications dans la gestion des PFMP ? Comment s'articule la préparation au diplôme intermédiaire avec celle du baccalauréat ? L'extension du CCF dans le diplôme intermédiaire pose-t-elle des problèmes ?

Annexe 3 : Évolution de la réussite au BEP et au CAP

BEP														
Situation du candidat	Session 2010					Session 2011					Évolution 2010-2011			
	Candidats	Présents	% de présents	Admis	tx réuss en %	Candidats	Présents	% de présents	Admis	tx réuss en %	Candidats	Présents	Admis	tx réuss %
Scolaires	176 333	175 356	84,8	134 338	76,6	145 802	145 321	87,9	112 968	77,7	-30 531	-30 035	-21 370	1,1
<i>dont Bac pro 3 ans</i>	38 200	38 005	18,4	29 401	77,4	106 846	106 579	64,5	82 770	77,7	68 646	68 574	53 369	0,3
Apprentis	17 465	16 910	8,2	13 172	77,9	6 016	5 747	3,5	4 531	78,8	-11 449	-11 163	-8 641	0,9
<i>dont Bac pro 3 ans</i>	148	143	0,1	124	86,7	2 936	2 825	1,7	2 311	81,8	2 788	2 682	2 187	-4,9
Formation continue	4 785	4 266	2,1	3 234	75,8	3 247	2 865	1,7	2 101	73,3	-1 538	-1 401	-1 133	-2,5
Individuels	12 091	9 793	4,7	6 083	62,1	13 516	11 103	6,7	5 344	48,1	1 425	1 310	-739	-14,0
<i>dont Bac pro 3 ans</i>	1 878	1 743	0,8	1 186	68,0	5 125	4 443	2,7	2 078	46,8	3 247	2 700	892	-21,3
Enseignement à distance	462	364	0,2	178	48,9	320	241	0,1	128	53,1	-142	-123	-50	4,2
Total des candidats	211 136	206 689	100,0	157 005	76,0	168 901	165 277	100,0	125 072	75,7	-42 235	-41 412	-31 933	-0,3
<i>dont Bac pro 3 ans</i>	40 226	39 891	19,3	30 711	77,0	114 907	113 847	68,9	87 159	76,6	74 681	73 956	56 448	-0,4

CAP

Situation du candidat	Session 2010					Session 2011					Évolution 2010-2011			
	Candidats	Présents	% de présents	Admis	tx reuss en %	Candidat s	Présents	% de présents	Admis	tx reuss en %	Candidats	Présents	Admis	tx reuss %
Scolaires	56 264	54 926	29,1	45 996	83,7	76 630	75 276	35,0	63 530	84,4	20 366	20 350	17 534	0,7
Apprentis	79 711	76 711	40,6	61 685	80,4	82 389	79 224	36,8	64 894	81,9	2 678	2 513	3 209	1,5
Formation continue	31 148	23 332	12,4	20 178	86,5	33 268	24 930	11,6	21 806	87,5	2 120	1 598	1 628	1,0
Individuels	51 389	31 584	16,7	24 364	77,1	54 551	33 208	15,4	26 090	78,6	3 162	1 624	1 726	1,4
Enseignement à distance	2 978	2 340	1,2	1 809	77,3	3 373	2 626	1,2	2 040	77,7	395	286	231	0,4
Total des candidats	221 490	188 893	100,0	154 032	81,5	250 211	215 264	100,0	178 360	82,9	28 721	26 371	24 328	1,3

Annexe 4 a : Les flux à l'issue de la classe de seconde professionnelle du cycle en trois ans

(Source DEPP)

Nombre d'élèves (Public + privé) vers (Public+privé) - FM+DOM

	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Redoublement	59	253	462	3736	8159	8127
1ère pro	2117	3383	4426	53871	128313	133847
2nde GT	0	0	0	0	573	0
1ère GT	12	16	0	0	0	0
CAP	19	35	29	1144	3002	2957
BEP	154	234	203	689	508	26
Post bac	20	13	23	29	54	61
FC MC	3	3	0	7	15	12
Sorties	247	406	434	7278	21963	22158
Effectif seconde en (n-1)	2631	4343	5577	66754	162587	167188

Pourcentages

	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Redoublement	2,24%	5,83%	8,28%	5,60%	5,02%	4,86%
1ère pro	80,47%	77,90%	79,36%	80,70%	78,92%	80,05%
1ère GT	0,46%	0,36%	0%	0%	0%	0%
2nde GT	0%	0%	0%	0%	0,35%	0%
total GT	0,46%	0,36%	0,00%	0,00%	0,35%	0,00%
CAP	0,72%	0,81%	0,52%	1,72%	1,85%	1,76%
BEP	5,85%	5,38%	3,63%	1,03%	0,31%	0,02%
Post bac	0,76%	0,29%	0,42%	0,04%	0,03%	0,03%
FC MC	0,11%	0,07%	0%	0,01%	0,01%	0,01%
Sorties	9,39%	9,35%	7,78%	10,90%	13,51%	13,25%
Effectif seconde en n-1	2 631	4 343	5 577	66 754	162 587	167 188

Lecture du tableau : Sur les 162587 élèves de seconde professionnelle de 2009, 128313 ont poursuivi en 1^{ère} professionnelle en 2010, soit 78,92%

Annexe 4 b : Les flux à l'issue de la classe de première professionnelle

(Source DEPP)

Nombre d'élèves (Public + privé) vers (Public+privé) - FM+DOM

	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Redoublement	1941	1691	2166	2390	4220	4541
Term. pro	83172	83343	85467	88166	137084	176661
1ère GT	177	200	161	194	9	9
CAP	126	115	121	173	300	564
BEP	178	246	155	146	67	10
Post bac	144	87	94	145	99	87
FC MC	83	70	70	99	70	112
Sorties	13801	13702	13517	12092	19458	25811
Effectif 1ère en n-1	99622	99454	101751	103405	161307	207795

%

	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Redoublement	1,95%	1,70%	2,13%	2,31%	2,62%	2,19%
Term. pro	83,49%	83,80%	84,00%	85,26%	84,98%	85,02%
1ère GT	0,18%	0,20%	0,15%	0,19%	0,00%	0,00%
CAP	0,12%	0,12%	0,13%	0,16%	0,18%	0,27%
BEP	0,18%	0,26%	0,16%	0,14%	0,05%	0,00%
Post bac	0,14%	0,08%	0,10%	0,14%	0,05%	0,04%
Divers	0,07%	0,07%	0,07%	0,09%	0,04%	0,04%
Sorties	13,85%	13,78%	13,28%	11,69%	12,06%	12,42%
Effectif 1ère en n-1	99622	99454	101751	103405	161307	207795

ÂGE MOYEN DES ÉLÈVES										
		2009/2010			2010/2011			2011/2012		
		2nde	1ère	Tale	2nde	1ère	Tale	2nde	1ère	Tale
Âge moyen ensemble du secondaire professionnel		16	17,4	19	16	17,3	18,6	15,9	17,1	18,3
Âge moyen par filière										
Électrotechnique énergie équipements communicants	B.E.P. électrotechnique énergie équipements communicants	15,9	17,6	19	15,8	17,3	18,6	15,7	16,9	18,3
Maintenance des véhicules automobiles, option voitures particulières	C.A.P. maintenance des véhicules automobiles, option véhicules particuliers	15,9	17,5	18,8	15,8	17,2	18,6	15,8	16,9	18,2
Technicien du bâtiment : organisation et réalisation du gros-œuvre	B.E.P. réalisation du gros-œuvre	15,9	17,2	19	15,8	17,3	18,7	15,7	17	18,2
Technicien outilleur, Technicien d'usinage	B.E.P. production mécanique	16	17,7	19	16	17,4	18,7	15,8	17	18,4
Commerce ; Vente ; Services (accueil assistance conseil)	B.E.P. métiers de la relation aux clients et aux usagers	16	17,6	19	15,9	17,3	18,6	15,8	17	18,3
Secrétariat, Comptabilité	B.E.P. métiers des services administratifs	16,1	17,6	19	16	17,4	18,6	15,9	17	18,4
Logistique, Transport	B.E.P. logistique transport	16,1	17,6	19,1	16	17,5	18,8	15,9	17,1	18,5