

## La rénovation de la voie professionnelle

Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale,  
porte-parole du Gouvernement



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE  
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

---

*Inspection générale de l'administration  
de l'éducation nationale et de la recherche*

---

*Inspection générale de l'éducation nationale*

---

## **La rénovation de la voie professionnelle**

Juillet 2009

**Brigitte Doriath**  
*Françoise Guillet  
Anne Armand  
Brigitte Bajou  
René Cahuzac  
Daniel Charbonnier  
Jacques Saraf*

**Jean-François Cuisinier**  
*Alain-Marie Bassy  
Didier Bargas  
Yves Egloff  
Aline Gibaud*

*Inspecteurs généraux de l'éducation nationale*

*Inspecteurs généraux de l'administration  
de l'éducation nationale et de la recherche*

## SOMMAIRE

<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Les enjeux de la nouvelle carte des formations et des nouveaux modes de détermination des moyens d'enseignement .....</b>	<b>3</b>
<b>1.1. Le point d'équilibre entre l'offre de baccalauréat professionnel et l'offre de CAP, enjeu principal de la nouvelle carte des formations.....</b>	<b>3</b>
1.1.1. <i>Des capacités d'accueil assez stables mais une offre profondément transformée .....</i>	3
1.1.2. <i>Le calibrage de l'offre de CAP, élément décisif de la réforme .....</i>	6
1.1.3. <i>Une anticipation inégale des besoins de passerelles pour assurer ou favoriser la continuité des parcours des élèves .....</i>	9
<b>1.2. Des dotations qui semblent couvrir les besoins d'enseignement mais dont certains modes de calcul et d'attribution suscitent interrogations ou incompréhension chez les acteurs locaux .....</b>	<b>11</b>
1.2.1. <i>La diversité des pratiques académiques.....</i>	11
1.2.2. <i>Des LP globalement dotés des moyens de mettre en œuvre la réforme mais des difficultés spécifiques aux formations industrielles .....</i>	11
1.2.3. <i>Des interrogations sur l'évolution des DGH et des postes au cours des trois prochaines années ....</i>	12
1.2.4. <i>Des interrogations sur le mode d'attribution des moyens de l'accompagnement personnalisé .....</i>	13
<b>2. L'anticipation des effets potentiels de la réforme sur les pratiques d'orientation en fin de 3<sup>ème</sup> .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1. Les enjeux de l'orientation et les politiques académiques .....</b>	<b>15</b>
2.1.1. <i>Des interrogations sur l'impact de la rénovation sur la répartition des flux entre la voie générale et technologique et la nouvelle seconde professionnelle.....</i>	15
2.1.2. <i>Des inquiétudes sur le sort des élèves fragiles de 3<sup>ème</sup> .....</i>	16
2.1.3. <i>Les dispositions prises par les académies pour cadrer l'orientation en seconde professionnelle.....</i>	17
<b>2.2. L'information des acteurs et des familles .....</b>	<b>19</b>
2.2.1. <i>Une information jugée tardive et trop souvent insuffisante par les acteurs de l'orientation .....</i>	19
2.2.2. <i>Les difficultés rencontrées dans l'information des familles et des élèves de 3<sup>ème</sup> .....</i>	20
2.2.3. <i>L'accompagnement des élèves dans leur choix d'orientation.....</i>	21
<b>3. L'organisation des enseignements dans les établissements .....</b>	<b>22</b>
<b>3.1. La mise en place des nouveaux cursus .....</b>	<b>22</b>
3.1.1. <i>L'organisation des cursus.....</i>	23
3.1.2. <i>Les passerelles .....</i>	27

<b>3.2. La rénovation pédagogique .....</b>	<b>29</b>
3.2.1. <i>Les périodes de formation en milieu professionnel.....</i>	29
3.2.2. <i>L'accompagnement personnalisé.....</i>	31
<b>4. L'autonomie pédagogique renforcée des établissements et l'évolution du pilotage.....</b>	<b>32</b>
<b>4.1. Les nouvelles grilles horaires, expression d'une autonomie renforcée .....</b>	<b>33</b>
<b>4.2. Le déplacement du rôle des acteurs.....</b>	<b>34</b>
4.2.1. <i>Le rôle des chefs d'établissement.....</i>	34
4.2.2. <i>Le conseil pédagogique.....</i>	34
4.2.3. <i>Une nécessaire coordination des équipes pédagogiques .....</i>	35
4.2.4. <i>L'accompagnement par les IEN ET-EG.....</i>	35
4.2.5. <i>Un sentiment d'abandon face à l'exigence de donner un contenu à l'autonomie.....</i>	37
<b>4.3. Une appropriation et une formation à renforcer .....</b>	<b>38</b>
4.3.1. <i>Une appropriation insuffisante ? .....</i>	38
4.3.2. <i>Une formation à développer et à élargir.....</i>	38
<b>Conclusion.....</b>	<b>41</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>45</b>

## Introduction

Conformément à la lettre de cadrage du 24 novembre 2008, ce rapport rend compte des principaux constats effectués par les inspecteurs généraux participant à la mission d'accompagnement et de contrôle de la rénovation de la voie professionnelle au terme de la deuxième phase de cette mission conduite de mars à mai 2009.

À l'issue de la première phase, menée sur un échantillon de six académies (Créteil, Grenoble, Lille, Nice, Reims, Rennes), la mission, composée de sept IGEN et cinq IGAENR a adressé en février à M. le ministre une note d'étape qui portait principalement sur l'extension de l'expérimentation du baccalauréat professionnel en trois ans à la rentrée 2008. En conclusion, tout en dressant un constat positif sur la dynamique de la rénovation et son avancement alors d'inégale ampleur dans les académies, les inspecteurs généraux signalaient les interrogations et les inquiétudes d'un certain nombre d'acteurs locaux sur la capacité à atteindre ses objectifs.

Comme le soulignait la note d'étape, la réussite de la rénovation de la voie professionnelle suppose que l'ensemble des dispositions prises pour la mettre en œuvre (carte des formations, procédures d'orientation, organisation pédagogique, pilotage des LP) soient conçues en fonction des deux objectifs de la réforme : élever le niveau des qualifications et réduire les sorties sans qualification.

Cette problématique a été au centre de la deuxième phase de la mission qui s'est déroulée sur un échantillon de quatre académies, constitué en accord avec le cabinet (Caen, Strasbourg, Toulouse et Versailles). La mission s'est rendue au rectorat des quatre académies de l'échantillon, dans six inspections académiques (Haut-Rhin, Bas-Rhin, Haute-Garonne, Tarn, Val-d'Oise et Yvelines), dans neuf collèges et vingt-quatre lycées professionnels ou lycées polyvalents. Enfin des entretiens ont été organisés avec des élus et des responsables des services des régions Basse-Normandie, Alsace, Midi-Pyrénées et Île-de-France.

Les inspecteurs généraux ont examiné les conditions dans lesquelles les grands enjeux de la rénovation ont été pris en compte dans la préparation de la rentrée 2009, tant au niveau académique qu'au niveau des établissements.

**La nouvelle carte des formations** issue des choix effectués par les académies constitue un premier élément déterminant pour la réussite de la réforme dans la mesure où elle doit permettre, non seulement d'emmener davantage d'élèves qu'auparavant vers le baccalauréat professionnel, mais aussi d'offrir à des jeunes qui ne peuvent s'engager dans ce cursus la possibilité d'accéder à une qualification en préparant un CAP. L'ajustement de l'offre de CAP par rapport à celle de baccalauréat professionnel joue un rôle stratégique pour l'ensemble de la réforme, rôle que la mission a examiné avec attention.

**L'impact de la rénovation sur l'orientation** des élèves en fin de 3<sup>ème</sup> est un deuxième enjeu majeur et cela d'autant plus qu'il dépasse le cadre du lycée professionnel. La mission a examiné comment les académies ont essayé d'anticiper les effets potentiels de la rénovation

sur les équilibres entre la voie générale et technologique et la voie professionnelle et de prévenir l'exclusion des élèves les plus fragiles.

**La nouvelle organisation des enseignements** mise en place dans l'ensemble des établissements concernés à la rentrée va modifier profondément le cadre de travail et les pratiques des équipes pédagogiques. Or elle s'est effectuée selon un calendrier très serré, sur la base de textes réglementaires publiés tardivement et dont certains éléments n'étaient pas encore connus fin mai. Les grilles horaires très novatrices ont été diffusées dans les établissements à partir de janvier. La mission a analysé les conditions dans lesquelles les établissements ont préparé la rentrée dans ce contexte, les difficultés qu'ils ont rencontrées et l'état d'avancement de la réflexion pédagogique, en particulier sur l'accompagnement personnalisé dont la place est centrale dans le nouveau dispositif.

**L'autonomie importante donnée aux établissements** modifie le rôle et les responsabilités des acteurs locaux (corps d'inspection, chefs d'établissement, enseignants). Passer d'un mode de pilotage vertical et normatif à un fonctionnement largement autonome des établissements implique une profonde mutation des modes de fonctionnement habituels. La mission a analysé dans quelle mesure les différents acteurs se sont appropriés ces innovations et ont bénéficié d'un accompagnement pour s'y préparer.

Sur chacun de ces grands enjeux, la mission dresse un constat à partir des observations qu'elle a faites dans les quatre académies visitées. Elle est amenée :

- d'une part à appeler à une certaine vigilance sur des points qui, sans soulever de difficulté particulière dans la préparation de la rentrée, demandent un suivi attentif ;
- d'autre part à formuler des alertes sur quelques difficultés ou dérives qui peuvent, si l'on ne les prend pas en compte, compromettre l'atteinte de certains objectifs de la rénovation.

# **1. Les enjeux de la nouvelle carte des formations et des nouveaux modes de détermination des moyens d'enseignement**

## **1.1. Le point d'équilibre entre l'offre de baccalauréat professionnel et l'offre de CAP, enjeu principal de la nouvelle carte des formations**

### *1.1.1. Des capacités d'accueil assez stables mais une offre profondément transformée*

§ **La carte des formations professionnelles a été reconfigurée avec le double objectif de généraliser la mise en place des secondes professionnelles préparant au baccalauréat professionnel et de repositionner l'offre de CAP**

Compte tenu de la baisse démographique en 3<sup>ème</sup> et de la volonté des académies de consolider ou d'augmenter la proportion d'élèves orientés en seconde générale et technologique, l'effectif attendu à la rentrée 2009 en première année de lycée professionnel est en baisse.

Pourtant la capacité d'accueil en première année de lycée professionnel – dont on sait qu'elle n'est pas pleinement utilisée compte tenu des nombreuses places vacantes – est globalement assez stable. Elle diminue légèrement dans les académies de Strasbourg (– 134 places sur une capacité de 6 000 places) et de Versailles (– 340 places sur une capacité de 18 000) et progresse un peu dans l'académie de Toulouse (30 places supplémentaires sur un total de 8 500 places).

Dans les quatre académies de l'échantillon le baccalauréat professionnel représente environ les deux tiers du total de l'offre de formation en première année de lycée professionnel.

Les formations de BEP maintenues dans les quatre filières dérogatoires constituent environ 10 % de l'offre. Les formations de l'hôtellerie-restauration sont transformées en baccalauréat professionnel dans certaines académies (Caen).

L'autre changement important est la croissance de l'offre de formation en première année de CAP, à l'exception de l'académie de Caen. Dans les académies de Strasbourg, Toulouse et Versailles, les formations de CAP, qui représentaient environ 20 % de l'ensemble, progressent sensiblement et se situent entre 22 et 25 % du total. L'académie de Caen en revanche a, en accord avec la région, stabilisé l'offre de CAP.

## Structure de l'offre de formation en première année de la voie professionnelle à la rentrée 2009

	Caen	Strasbourg	Toulouse	Versailles
BAC Pro	61 %	65 %	65 %	69 %
BEP	12 %	10 %	12 %	9 %
CAP	27 %* (=)	25 % (+ 6)	23 % (+3)	22 %

\*y compris CAP en apprentissage

Les académies ont veillé en outre à assurer la continuité des parcours des élèves engagés avant la rentrée 2009 dans l'un des cycles de formation du lycée professionnel. Les élèves scolarisés en 2008-2009 en première ou deuxième année de BEP ont la possibilité de terminer leur parcours en BEP ou de rejoindre s'ils le souhaitent une première professionnelle dans le cadre, selon les académies et les établissements, du cycle en deux ou en trois ans de préparation au baccalauréat professionnel.

### § Le processus d'élaboration de la carte des formations

Il s'est effectué selon un calendrier accéléré qui a nécessité dans plusieurs académies d'adapter les procédures mises en place avec les régions pour préparer chaque année les décisions d'ouverture et de fermeture de sections : procédures qui prennent souvent la forme d'appels à projet auprès des établissements. Compte tenu des délais très courts dont disposaient les académies pour préparer la mise en place de la réforme à la rentrée 2009 et de l'ampleur des transformations à effectuer, les recteurs ont souvent pris en charge le travail de redéfinition de la carte des formations avant d'associer les régions dans une seconde phase.

Les régions, tout en affichant pour trois d'entre elles leur désaccord politique sur les conditions (et non les principes) de la réforme, ont participé, sous des formes diverses, au processus de décision relatif à la carte des formations : réunions de bassin, réunions entre les services, rencontres recteur-président et vice président. Le dialogue semble s'être bien déroulé et il ne paraît pas y avoir eu de désaccord important, ni sur les objectifs généraux de la rentrée 2009, ni sur les choix de carte, ni dans l'accompagnement des EPLE en termes de travaux quand cela était nécessaire ou pour la mise à niveau des plateaux techniques.

En revanche, les élus de plusieurs régions ont fait part de la nécessité de restaurer ou mieux respecter dès l'année prochaine les procédures pluriannuelles et conjointes d'évolution de la carte des formations. Ils veulent également examiner l'impact de la réforme à moyen terme sur les élèves à former par filière professionnelle et sur les conséquences pour les établissements (équipements, locaux, personnels).

### § Une évolution de l'offre de formation par filière professionnelle

L'ensemble de ce processus conduit à transformer l'architecture des formations du LP mais doit permettre également de réexaminer et, le cas échéant, redéfinir les capacités de formation des différentes spécialités de CAP et de baccalauréat professionnel pour tenir compte des prévisions d'évolution des emplois et des niveaux de qualification attendus des entreprises.



Les baccalauréats professionnels, tout en étant préparés en trois ans comme les deux autres baccalauréats, conservent leur vocation spécifique qui est de préparer la majorité des jeunes qui l'obtiennent à une insertion professionnelle au niveau IV. Il est donc indispensable d'accompagner la transformation globale de l'organisation de l'enseignement professionnel par une concertation avec les branches professionnelles qui, notamment au plan local, s'interrogent quant à l'impact de la réforme sur la professionnalité des futurs bacheliers professionnels.

De même, le choix des spécialités de CAP implantées dans le cadre de la réforme doit se faire largement en fonction de la qualification professionnelle qu'ils apportent aux jeunes et des possibilités d'accès à l'emploi.

La note d'étape des inspections générales de février 2009 avait souligné quelques caractéristiques de l'évolution de l'offre de formation. On peut confirmer à ce stade quelques tendances générales :

- une baisse des capacités dans le tertiaire administratif, avec une bascule vers la vente et le commerce, dont les capacités augmentent ;
- une baisse des capacités dans des filières comme l'électrotechnique et les métiers de la mode ;
- une hausse des capacités dans les filières des métiers du bâtiment, des carrières sanitaires et sociales, du transport logistique et de l'hôtellerie-restauration.

Les CAP sont majoritairement ouverts dans les filières industrielles et du bâtiment, les services à la personne et en vente.

### **§ Il convient d'être attentif aux conditions de mise en œuvre de la réforme dans l'apprentissage**

À la date des visites de la mission, plusieurs schémas étaient envisagés par les régions et les branches professionnelles : soit un schéma parallèle à celui de l'enseignement scolaire par transformation des BEP en baccalauréat professionnel (Île de France), soit une architecture à deux niveaux (CAP/bac-pro). Dans certaines académies (Strasbourg), on s'interrogeait quant à l'effet de la réforme sur l'équilibre général des formations compte tenu de l'attractivité de l'apprentissage. Ici comme ailleurs, on se demandait si le contexte économique allait provoquer une baisse des accueils en apprentissage et quels seraient ses effets sur la demande d'affectation en LP.

### **Préconisations**

**La réussite de la réforme repose sur l'accès d'un plus grand nombre de jeunes au baccalauréat professionnel mais aussi sur la qualité de l'insertion dans l'emploi, pour ceux, les plus nombreux, qui ne poursuivront pas d'études supérieures. Il est nécessaire, dans cette perspective, de renforcer la gestion prévisionnelle de l'évolution de la carte des formations au niveau national et académique avec les régions et les branches professionnelles.**

**Les conditions d'application de la réforme à l'apprentissage et leurs effets sur la carte des formations et les flux d'élèves et d'apprentis à la rentrée 2009 devront être examinés attentivement.**

### ***1.1.2. Le calibrage de l'offre de CAP, élément décisif de la réforme***

#### **§ L'évolution attendue de la population scolaire en CAP crée un besoin d'accueil supplémentaire**

Dès l'année prochaine, mais surtout dans les années suivantes, les CAP constitueront un élément clé du dispositif de rénovation de la voie professionnelle et conditionneront pour partie le succès ou l'échec de l'objectif de réduction des sorties sans qualification.

Ces formations doivent être en mesure de prendre en charge plusieurs types de jeunes à des niveaux différents.

D'une part accueillir en fin de 3<sup>ème</sup> :

- comme avant la réforme, des élèves issus de 3<sup>ème</sup> SEGPA et de 3<sup>ème</sup> d'insertion (que beaucoup d'académies maintiennent à titre dérogatoire) « publics particuliers à accès prioritaire », dont c'est, pour la plupart, le seul débouché permettant d'accéder à une qualification ;
- une population, nouvelle pour l'essentiel, d'élèves de 3<sup>ème</sup>, dont les élèves de 3<sup>ème</sup> à module découverte professionnelle 6h (DP 6H), qui auront demandé une orientation en CAP ou y auront été orientés par les conseils de classe, puisqu'il s'agit désormais d'une troisième voie d'orientation au lycée.

D'autre part, accueillir des élèves qui décrocheront en cours ou en fin de seconde professionnelle et ne pourront poursuivre leurs études en première professionnelle.

La nouvelle carte des formations doit prendre en compte les différents objectifs donnés aux CAP dans la mise en œuvre de la réforme et que la circulaire du recteur de Versailles du 10 juin 2008 présente ainsi : « Le CAP est clairement positionné comme le premier diplôme assurant une insertion professionnelle. C'est la formation la plus naturellement accessible aux élèves de troisième d'insertion et de SEGPA. C'est aussi une réponse aux élèves qui ne souhaitent pas s'engager vers une qualification de niveau IV ».

Ces nouveaux enjeux ont amené les académies à faire des choix par rapport à plusieurs interrogations :

- combien de places faut-il prévoir ? Dans quelles filières professionnelles ? Selon quelle logique territoriale ?
- comment organiser l'accès aux CAP ? Faut-il notamment « protéger » l'accès des élèves de SEGPA ?

### § La croissance de l'offre de CAP est importante dans la plupart des académies

Pour répondre à ces enjeux, les académies ont repositionné à la hausse leur offre de CAP. Une partie de l'offre précédente en BEP a été transformée en CAP (en particulier des BEP isolés). Au sein de capacités d'accueil globalement stables ou en légère diminution en première année de lycée professionnel, l'offre de CAP augmente dans une forte proportion dans trois des quatre académies de l'échantillon : plus de 30 % à Versailles, plus de 25 % à Strasbourg et près de 20 % (40 % en deux ans) à Toulouse.

L'académie de Caen a, pour ce qui la concerne, stabilisé son offre, considérant que le poids du CAP, préparé essentiellement en apprentissage, est déjà assez lourd.

#### Évolution des capacités d'accueil en CAP à la rentrée 2009

	Strasbourg*	Toulouse	Versailles**
Nombre de places	1 490	1 938	4 000
augmentation	+ 316	+ 300	+ 1 000
% d'augmentation	+ 25 %	+ 20 %	+ 30 %

\*+ 350 pour les CAP ouverts aux élèves de 3<sup>ème</sup> générale,- 34 pour les autres)

\*\* Sur 4 000 places, 2 500 pour les publics particuliers et 1 500 pour les élèves de 3<sup>ème</sup> générale

### § L'augmentation du nombre de places en CAP vise à accueillir, outre des jeunes issus de dispositifs spécialisés, des élèves en difficulté scolarisés dans des classes de 3<sup>ème</sup>

L'augmentation des capacités vise principalement les élèves de 3<sup>ème</sup>, dont les élèves de 3<sup>ème</sup> DP 6H avec, selon les académies, le souci plus ou moins grand de préserver les publics particuliers (SEGPA et 3<sup>ème</sup> d'insertion).

Comme le souligne la circulaire du recteur de Versailles du 30 avril 2009, « il convient de continuer à accueillir en CAP les élèves des dispositifs spécialisés (3<sup>ème</sup> SEGPA, 3<sup>ème</sup> d'insertion, modules non francophones, etc.) mais aussi de prendre en charge les élèves en difficulté qui, pour une part non négligeable d'entre eux, se trouvent dans les classes de 3<sup>ème</sup> ordinaires ». C'est principalement pour ces jeunes que les capacités d'accueil en CAP ont été augmentées de l'ordre de 1 000 places.

Autre exemple, dans l'académie de Strasbourg, l'offre de CAP accessibles à des élèves de 3<sup>ème</sup> a été fortement augmentée et représente la majorité des places (806 places sur un total de 1 492) tandis que les capacités des CAP à publics particuliers stagnent (686 places sur 1 492). Cette académie réserve certains CAP, soit à des élèves de 3<sup>ème</sup> (qualité de l'eau, carrosserie, coiffure, cuisine, ébéniste), soit à des publics particuliers (agent polyvalent de restauration et maçon).

### § Les académies s'efforcent de mettre en place une offre diversifiée à l'échelle des bassins

L'implantation des CAP relève de la quadrature du cercle, car il serait à la fois impossible et inopportun d'implanter dans tous les établissements l'ensemble ou une grande partie des

spécialités correspondant aux baccalauréats professionnels préparés. La carte est donc élaborée de façon à ce que la plupart des lycées professionnels proposent une offre de CAP cohérente avec l'offre de spécialités de baccalauréat professionnel et qu'un éventail suffisant de spécialités soit couvert au niveau de chaque bassin.

Les académies sont en outre confrontées au déséquilibre de la répartition de l'offre sur leurs territoires et doivent prendre en compte cet élément dans leurs décisions. Ainsi, l'académie de Toulouse, qui augmente son offre de CAP pour la deuxième année consécutive (+ 500 places en deux ans), a dû prendre en compte le déficit de la Haute-Garonne et concentrer sur ce département la progression des capacités d'accueil, y compris en CAP. Les autres départements n'ont pas été oubliés mais dans la mesure où les capacités d'accueil sont déjà saturées par les publics particuliers, les acteurs locaux craignent que l'on manque de places, en particulier dans des zones rurales à fort taux d'échec en collège, comme le Tarn.

### § En tout état de cause, la croissance de l'offre de CAP est attendue et crainte à la fois

C'est une attente de l'ensemble des acteurs (recteurs, IA-DSDEN, chefs d'établissement, enseignants) car « le CAP est indispensable à la réussite de la réforme ».

Mais les responsables académiques et certains chefs d'établissement sont conscients des risques de dérive :

- risque pour les élèves de SEGPA et de 3<sup>ème</sup> d'insertion de ne pas avoir de place, compte tenu de la concurrence des élèves de 3<sup>ème</sup> ;
- risque corollaire pour des élèves de 3<sup>ème</sup> d'être orientés à l'excès en CAP au détriment du baccalauréat professionnel 3 ans ;
- interrogation sur la compatibilité entre la nouvelle configuration de l'offre (baccalauréat professionnel dans tous les LP, CAP disséminés sur le plan géographique dans une logique d'offre par bassin) et le manque de mobilité des jeunes, notamment en milieu rural.

Ces interrogations se retrouvent dans les incompréhensions exprimées par certains chefs d'établissement à l'égard des choix d'ouvertures de CAP et leur inquiétude pour ce qui concerne le remplissage de ces CAP. Ils craignent qu'une répartition sur le terrain qu'ils jugent inadaptée ne permette pas de faire jouer leur jeu aux CAP et aboutisse à la sortie prématurée sans qualification de certains jeunes.

### **Préconisation**

**Il conviendra d'analyser les constats de l'affectation en CAP à la rentrée (taux de pression à l'entrée en CAP, taux de remplissage des CAP, origine scolaire des élèves de CAP notamment) qui donneront des indications sur l'ajustement de l'offre de formation en CAP tant en ce qui concerne leur nombre que les spécialités proposées et l'implantation sur le territoire**

**Le paradoxe est que l'on pourra probablement constater à la fois que le taux de remplissage de certains CAP reste bas (comme les années précédentes) et à l'inverse**

**qu'il a manqué des places de CAP dans certaines zones ou dans certaines spécialités voire que l'offre de CAP a eu un effet d'appel excessif auprès des familles ou des conseils de classe de 3<sup>ème</sup>.**

**Ces constats ne seront pas en eux mêmes nouveaux mais leurs conséquences peuvent être importantes sur la mise en œuvre de la réforme. Ils permettront aux académies d'ajuster la carte des CAP à la rentrée 2010.**

### ***1.1.3. Une anticipation inégale des besoins de passerelles pour assurer ou favoriser la continuité des parcours des élèves***

La mise en place de passerelles entre les différentes voies de formation constitue, avec la généralisation des baccalauréats professionnels en trois ans et l'augmentation de l'offre de CAP, le troisième élément déterminant de l'évolution de la carte des formations, structurant les nouveaux parcours des élèves.

#### **§ Des principes mais peu de dispositifs dans la plupart des académies**

La note d'étape des inspections générales de février 2009 avait signalé le travail amorcé dans l'académie de Nice en vue d'une flexibilité accrue des parcours, en particulier en explicitant et en élargissant les options qui se présentent aux élèves en fin de seconde professionnelle. La suite des investigations montre une anticipation encore assez faible des diverses passerelles. La réflexion des académies se limite souvent à en rappeler la nécessité et les enjeux dans les circulaires académiques et à les énumérer. La plupart du temps, il est prévu que la mise en œuvre s'effectuera dans le cadre des capacités d'accueil arrêtées pour les différentes formations, c'est-à-dire des places disponibles.

#### **§ Les parcours à l'intérieur de la voie professionnelle**

**La première priorité des académies pour la rentrée 2009 a été de veiller à ce que la période transitoire de passage de l'ancienne configuration du LP à la nouvelle ne lèse pas certains jeunes.**

L'ensemble des académies a prévu des modalités, voire des dispositifs permettant d'assurer aux élèves, engagés avant la réforme dans le cycle du baccalauréat professionnel ou celui du BEP, de poursuivre le cursus vers le baccalauréat. Les circulaires académiques indiquent notamment que des places ont été prévues pour accueillir en première professionnelle ou première technologique les élèves titulaires du BEP et qu'une procédure d'examen des cas d'élèves ayant échoué au BEP sera mise en place. Les modalités d'affectation ont été adaptées pour permettre de traiter les demandes de ces élèves.

**La possibilité de réaffectation en CAP à l'issue de la seconde professionnelle est prévue dans son principe, tout du moins lorsque des CAP existent dans les filières considérées.**

Les académies ont affirmé en second lieu leur volonté de prendre en compte la situation de certains élèves à l'issue de la seconde professionnelle : soit le désir de changement de

spécialité professionnelle au sein du même champ, soit la possibilité d'une affectation en CAP d'élèves qui ne pourraient pas poursuivre leurs études en première professionnelle. Ces possibilités sont envisagées sous la forme d'un accueil en deuxième année de CAP dans le cadre des capacités d'accueil.

Sur ce point, l'académie de Caen a une approche spécifique et prévoit d'augmenter à la rentrée 2010 la capacité d'accueil en deuxième année de CAP. Les autres académies préciseront leurs intentions au cours de la préparation de la rentrée 2010.

La capacité du système à prendre en charge cette question dès l'année prochaine et au cours des années suivantes apparaît comme l'un des tests de la réussite du second objectif de la réforme, qui vise à réduire les sorties sans qualification.

### § Les passerelles entre voie technologique et voie professionnelle

La possibilité pour un jeune, engagé dans l'une de ces voies, de rejoindre l'autre constitue l'un des éléments de flexibilité des parcours.

#### Ø *Le passage dans la voie professionnelle à l'issue d'une seconde générale et technologique*

Même si l'objectif des académies est de réduire la proportion d'élèves « réorientés en fin de seconde générale et technologique », un certain nombre d'élèves ont besoin à ce stade de prendre une autre voie. La reconfiguration de la voie professionnelle pose la question de leurs modalités d'accueil, non plus en BEP comme précédemment, mais dans le cycle préparatoire au baccalauréat professionnel, en première professionnelle.

Le passage de la seconde générale et technologique à la voie professionnelle a été anticipé par l'académie de Versailles. La circulaire académique d'orientation pour la rentrée 2009 prévoit un dispositif d'accueil dans la voie professionnelle d'élèves de seconde générale et technologique, tout en rappelant le caractère « *exceptionnel* » de cette « *réversibilité du parcours* ». Ces élèves seront accueillis en première professionnelle dans des pôles dont la carte est définie selon une logique de proximité, au niveau de chaque bassin, et offre une capacité d'accueil dans plusieurs spécialités des domaines tertiaire et industriel.

#### Ø *L'entrée dans la voie technologique au cours du cursus de la voie professionnelle*

Le maintien de cette passerelle a été réaffirmé au plan national et académique. La mission a constaté dans les établissements visités des interrogations fortes des chefs d'établissement et surtout des enseignants sur la pérennité réelle de cette passerelle dans la nouvelle configuration, y compris dans une académie comme celle de Versailles dans laquelle existe un dispositif d'accueil spécifique.

Au-delà de l'exemple de cette académie, ce constat amène à s'interroger sur les objectifs poursuivis au niveau national, concernant le devenir des passerelles entre voie professionnelle et voie technologique. Réaffirmée dans son principe, la possibilité pour un jeune, engagé dans la voie professionnelle, de rejoindre la voie technologique doit-elle être limitée à des parcours individuels d'un petit nombre d'élèves ou doit-elle être maintenue à sa hauteur actuelle ?

## **Préconisation**

**L'effectivité des passerelles est conditionnée par une anticipation des capacités à accueillir, de façon contrôlée, les élèves qui auront la volonté et les moyens d'en bénéficier. C'est l'un des chantiers nationaux et académiques les plus importants de la préparation de la rentrée 2010, en particulier la possibilité d'accueillir en CAP des jeunes qui auront décroché dans la nouvelle seconde professionnelle et d'organiser la passerelle entre la voie technologique et la voie professionnelle et vice versa.**

### **1.2. Des dotations qui semblent couvrir les besoins d'enseignement mais dont certains modes de calcul et d'attribution suscitent interrogations ou incompréhension chez les acteurs locaux**

#### ***1.2.1. La diversité des pratiques académiques***

Le premier constat est que les académies de l'échantillon n'ont retenu ni les mêmes critères, ni la même démarche pour attribuer les DGH aux lycées professionnels.

Certaines académies ont calculé les DGH en prenant en compte l'ensemble des éléments des grilles horaires, d'autres ont dissocié de la DGH initiale les moyens correspondant à l'accompagnement personnalisé. Ces moyens ont été attribués ultérieurement ou ne seront donnés définitivement qu'à la rentrée sur la base des projets des établissements.

Certaines académies ont attribuées des DGH globales en heures postes et HSA, d'autres ont fléché certains moyens sous forme d'HSE.

Certaines académies ont retenu comme critère l'effectif prévisionnel des différentes formations. D'autres ont basé leur calcul sur la capacité d'accueil arrêtée pour l'établissement. Elles ont indiqué que cette méthode revenait de fait à donner une marge de manœuvre aux établissements dont ils pourraient se servir notamment pour l'accompagnement personnalisé, cette dotation n'étant pas diminuée si la capacité théorique d'accueil arrêtée avec les chefs d'établissement n'est pas atteinte.

#### ***1.2.2. Des LP globalement dotés des moyens de mettre en œuvre la réforme mais des difficultés spécifiques aux formations industrielles***

La rénovation de la voie professionnelle s'effectue dans un contexte de baisse démographique générale en 3<sup>ème</sup>. Les DGH de nombreux LP diminuent donc, comme celles des LEGT. Mais ces diminutions ne sont pas à proportion de celles des effectifs et elles sont liées souvent à l'évolution de la carte des formations.

Il apparaît nettement que les académies ont été vigilantes sur les dotations des LP et que la mise en œuvre des nouvelles formations professionnelles a été, avec la prise en compte de la hausse démographique en collège, une priorité de la préparation de la rentrée 2009.

Ces constats sur les chiffres sont confortés par les propos des chefs d'établissement rencontrés dans les quatre académies qui, souvent critiques sur les conditions générales de mise en œuvre de la réforme, ont indiqué que la dotation mise à leur disposition couvre globalement les besoins.

- € Les enveloppes correspondant aux grilles horaires ont été respectées (sauf dans certaines académies pour l'accompagnement personnalisé, voir *infra*).
- € Les dotations ont souvent été calculées à la structure, ce qui donne une marge de manœuvre aux établissements, avec la garantie que les moyens seront maintenus si l'effectif réel est inférieur à la capacité.

Néanmoins, plusieurs difficultés sont soulignées par des services académiques et des proviseurs :

- pour des établissements qui n'ont pas la taille critique, en milieu rural notamment, avec des demi-divisions très consommatrices de moyens et qu'il est impossible de fédérer, car elles ne sont pas dans les mêmes secteurs ;
- pour des LP industriels : plusieurs proviseurs ont souligné une difficulté liée aux seuils de constitution des groupes allégés qui servent de base au calcul de l'enveloppe complémentaire prévue par les textes. Selon eux, ces seuils étant incompatibles avec les capacités d'accueil de certains ateliers, il est impossible de fait de dédoubler des enseignements généraux une fois attribués les moyens nécessaires au bon fonctionnement en atelier.

Pour la rentrée 2009, ces difficultés ont été prises en compte par les académies dans la dotation initiale où plus souvent dans le cadre d'une dotation complémentaire de l'établissement. Cela a amené les académies à faire des arbitrages sur la répartition de leur enveloppe de moyens, plutôt favorables aux LP. Dans la perspective de la rentrée 2010, il conviendra d'examiner précisément la nature et le degré de ces difficultés.

## **Préconisation**

**Examiner les conditions de mise en œuvre des nouvelles grilles, en particulier dans les LP industriels.**

### ***1.2.3. Des interrogations sur l'évolution des DGH et des postes au cours des trois prochaines années***

#### **§ Des questions liées à l'évolution des DGH**

Les chefs d'établissement, après avoir exprimé leur satisfaction pour cette année, font part très souvent d'une interrogation sur l'évolution de leurs dotations les années suivantes, à commencer par la rentrée 2010. Ces craintes, fondées notamment sur la poursuite annoncée des suppressions d'emplois, sont renforcées par la nécessité d'organiser sur trois ans la préparation du baccalauréat professionnel sur la base de grilles horaires globales alors que les DGH sont annuelles. Ils ont le sentiment de « manquer de visibilité » notamment sur le cycle



de 3 ans et redoutent que la DGH des deux prochaines années ne leur soit moins favorable. Il sera important de lever les doutes sur cette question très en amont de la préparation de la rentrée 2010.

### § **Des questions sur l'impact de la réforme sur les postes**

Les académies ont eu le souci de limiter le plus possible les suppressions de postes à la rentrée 2009. De fait, il ne semble pas y avoir eu de difficulté importante sur ce point.

Dans les établissements, on s'inquiète néanmoins de l'impact à moyen terme de la réforme sur les postes (nouvelle organisation du cursus en trois ans, diminution de la capacité d'accueil dans certaines filières, en particulier en arts graphiques et tertiaire administratif).

Ces interrogations portent aussi sur la gestion de la période transitoire de cohabitation des anciens cycles et des nouveaux cycles du baccalauréat professionnel, qui conduira à un pic d'effectifs selon les académies et les filières en 2010 ou 2011 et une baisse de ces effectifs l'année suivante.

Les services académiques vont devoir réaliser une projection de l'évolution des postes et de leurs conséquences en GRH : suppressions de postes, compléments de services, reconversions, recrutement de contractuels, formation en conséquence des enseignants, etc. C'est un travail qu'elles vont devoir faire vite car les proviseurs et, bien sûr, les premiers concernés, à savoir les enseignants, ont des inquiétudes fortes qui peuvent peser sur le climat de la mise en œuvre de la réforme.

### **Préconisations**

**Donner très rapidement des indications aux établissements sur les DGH 2010.**

**Réaliser dans les académies une projection de l'effet de la réforme sur l'évolution des postes et ses conséquences en GRH à l'horizon 2011-2012.**

#### *1.2.4. Des interrogations sur le mode d'attribution des moyens de l'accompagnement personnalisé*

§ **Les moyens de l'accompagnement personnalisé ont été attribués selon des méthodes différentes**

**Dans certaines académies, ils sont intégrés dans les enveloppes globales en heures postes-HSA (Strasbourg).** Ce mode d'attribution laisse toute latitude au chef d'établissement dans l'utilisation de sa DGH.

**Dans d'autres, ils sont prévus sous forme d'HSE dans l'enveloppe globale.** Dans ce cas, la liberté d'utilisation de la DGH est maintenue mais le chef d'établissement est en principe tenu de financer l'accompagnement personnalisé par des HSE, ce qui limite de fait une partie de sa marge d'action.

Sur ce point, les pratiques sont parfois différentes à l'intérieur d'une même académie. Ainsi, dans les académies de Toulouse et de Versailles, les moyens de l'accompagnement personnalisé ont été notifiés sans fléchage dans l'enveloppe d'HP-HSA dans certains départements et fléchés sous forme d'HSE au côté des HP-HSA dans d'autres.

On rappellera que lorsque la DGH est attribuée uniquement en HP-HSA, les chefs d'établissement ont la possibilité de demander la transformation d'HSA en HSE au vu de leurs besoins, pour se donner plus de souplesse sur une partie de leurs moyens.

En outre, l'académie de Toulouse, tout en intégrant les moyens de l'accompagnement personnalisé dans les dotations globales, les a calculés au prorata des semaines effectives de présence des élèves dans l'établissement, soit sur la base de 1,94 h et non 2,5 h. Cette disposition a été très mal vécue par les proviseurs et a d'ailleurs été rapportée en mai.

**Dans l'académie de Caen, ils sont attribués hors enveloppe en HSE ;** Il a été indiqué aux établissements que le financement de l'accompagnement personnalisé se ferait en HSE à partir des projets des établissements validés par les corps d'inspection.

Une délégation d'HSE a été attribuée début juin, qui représente 50 % des besoins théoriques, les autres 50 % seront délégués à la rentrée sur la base d'un projet pédagogique validé par les corps d'inspection. On peut s'interroger sur cette méthode qui lie l'attribution des moyens de l'accompagnement personnalisé à un projet : que se passera-t-il si le projet pédagogique de l'établissement n'est pas validé ?

### § **Certaines pratiques ont été mal comprises car elles semblent aller à l'encontre de l'autonomie pédagogique donnée aux établissements**

Le mode d'attribution des moyens de l'accompagnement personnalisé, dès lors qu'il n'a pas été intégré à la dotation globale initiale, qu'il n'a pas été calculé sur la base de 70 heures ou qu'il a été fléché en HSE, a été un sujet de polémique avec les organisations syndicales.

Il a été aussi un sujet d'incompréhension pour beaucoup de proviseurs et d'enseignants. En particulier, la démarche reposant sur l'attribution d'HSE sur projet a été très critiquée par les chefs d'établissements concernés, certains faisant valoir que cette méthode conduit à brider l'autonomie accordée à l'établissement et à organiser un contrôle *a priori* sur les actions mises en place à travers les moyens qui seraient dévolus à l'accompagnement personnalisé.

La mission comprend ces réactions. Le traitement particulier des moyens correspondant aux dispositions des grilles horaires sur l'accompagnement personnalisé apparaît en effet contradictoire avec la lettre et l'esprit des textes. Elle a pu constater dans plusieurs établissements que cette démarche retardait (ou servait de prétexte à retarder) la réflexion pédagogique, dans la mesure où les enseignants se déclaraient dans l'incertitude sur les moyens dont ils disposeraient.

## Préconisation

La mission attire l'attention sur la nécessité d'examiner dans les bilans de rentrée les modes d'attribution des moyens d'enseignement aux établissements et leurs effets sur la mise en place de l'accompagnement personnalisé.

## 2. L'anticipation des effets potentiels de la réforme sur les pratiques d'orientation en fin de 3<sup>ème</sup>

### 2.1. Les enjeux de l'orientation et les politiques académiques

#### 2.1.1. *Des interrogations sur l'impact de la rénovation sur la répartition des flux entre la voie générale et technologique et la nouvelle seconde professionnelle*

L'abondance de l'information diffusée sur la rénovation de la voie professionnelle mettant en avant, à juste titre, ses nouveaux atouts d'une part, le report de la réforme des lycées et notamment de la voie STI d'autre part, ont pu faire craindre (à court et moyen terme) un glissement des élèves de la voie générale et technologique vers la voie professionnelle.

L'inquiétude a pu être assez vive dans certaines académies où le taux de poursuite d'études en 2<sup>nd</sup>e générale et technologique est déjà inférieur à la moyenne nationale et où existe une forte tradition de l'apprentissage, comme dans l'académie de Strasbourg. La crainte était de voir les élèves moyens qui choisissaient la voie technologique se tourner vers la voie professionnelle. Ce choix, dicté par un souci de sécurité et le manque d'ambition des familles, risquait de s'accroître. En outre, comme l'ont souligné différents interlocuteurs « *le discours sur les exigences que tiennent des professeurs de 2<sup>nd</sup>e générale et technologique peut les décourager, tandis que le langage concret des professeurs de LP où ils sont allés en stage suscite chez eux un fort engouement* ». S'y ajoutent les tentations quelquefois exprimées de choisir la voie professionnelle, réputée plus facile que la voie générale ou la voie technologique, dans le but de poursuivre des études supérieures une fois le baccalauréat professionnel obtenu après 3 ans seulement désormais.

Sur ce point, les réactions des acteurs locaux et notamment de nombreux enseignants de collège et de LP mais aussi de seconde GT, sont de deux ordres :

- certains jugent contradictoire les discours successifs ou simultanés de l'institution sur l'accès en seconde générale et technologique et la valorisation de la voie professionnelle et s'interrogent sur ce que veut le ministère ;
- d'autres considèrent que l'accès de certains élèves en seconde générale et technologique est un leurre, que leur place est dans la voie professionnelle et cela d'autant plus qu'elle permettra désormais d'acquérir le baccalauréat en trois ans.

Des entretiens avec une variété d'acteurs (IEN IO, chefs d'établissement, enseignants, directeurs de CIO, etc.), il ressort en outre qu'une partie des élèves admis en seconde

professionnelle en 2008 sont « différents » (plus jeunes, plus motivés, d'un meilleur niveau) et qu'il y aurait un renouvellement partiel de la population de ces classes : anciens élèves de seconde générale et technologique réorientés ? Élèves de 3<sup>ème</sup> qui auraient été orientés en seconde générale et technologique auparavant ?

Si cela est de nature à rassurer les enseignants, voire les proviseurs de LP sur la réussite potentielle des élèves en baccalauréat professionnel, il n'en reste pas moins que le glissement d'élèves de la voie générale et technologique vers la voie professionnelle n'est pas l'objectif de la réforme, même s'il ne faut pas avoir là-dessus de position dogmatique. Les acteurs locaux soulignent d'autant plus la nécessité de préciser le dispositif des passerelles et l'urgence d'une réforme des formations industrielles de la voie technologique et du lycée en général.

En tout état de cause, dans le cadre actuel de fonctionnement des LEGT, cette question de la répartition des flux d'élèves entre les deux voies ne peut pas être déconnectée de ce qui se passe en fin de seconde générale et technologique, avec ce constat que la réorientation vers la voie professionnelle, qui devrait être marginale, touche de fait une proportion élevée d'élèves.

Ce constat est un facteur de complexité supplémentaire pour la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle, car il impose de prévoir des modalités spécifiques de prise en charge de ces élèves, si l'on veut les accueillir en première professionnelle.

Mais c'est aussi, voire surtout, un indice de dysfonctionnement du système.

En effet, soit on considère que l'on oriente trop d'élèves en seconde générale et technologique mais alors il faut changer d'objectif et de discours au niveau national, soit on fait plutôt l'hypothèse qu'on ne sait pas créer les conditions de réussite d'un plus grand nombre d'élèves en seconde. Ce n'est pas le sujet de ce rapport, mais c'est un sujet plus que connexe. Le discours sur la nécessité de réduire le taux d'échec en seconde générale et technologique est indissociable de la problématique de l'orientation en fin de 3<sup>ème</sup>.

### ***2.1.2. Des inquiétudes sur le sort des élèves fragiles de 3<sup>ème</sup>***

L'analyse qui précède touche aussi le sort des élèves de 3<sup>ème</sup> les plus fragiles qui risquent, dans ce contexte, de ne pas demander une orientation en 2<sup>nde</sup> professionnelle ou de ne pas y être affectés et qui ne sont pas assurés en outre de trouver une place en CAP.

On peut craindre que les conseils de classe de 3<sup>ème</sup> sous-estiment les chances de réussite en baccalauréat professionnel de certains élèves de 3<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup> DP 6H jugés « un peu justes », sous l'effet cumulé de plusieurs facteurs : le discours sur la valorisation de la voie professionnelle, l'insistance de certains supports d'information sur l'objectif de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur pour les nouveaux bacheliers professionnels, enfin les doutes d'un certain nombre d'enseignants de collège sur la capacité de certains élèves à préparer avec une chance de réussite le baccalauréat en 3 ans.

La problématique est compliquée car, dans l'esprit de la réforme, comme on l'a rappelé plus haut, l'accroissement de l'offre de CAP a bien comme objet d'accueillir des élèves très

fragiles en fin de collège, y compris de élèves de 3<sup>ème</sup>. Mais tout est une question de nuances (un élève « un peu juste » n'est pas un élève « très fragile »), donc d'échelle et donc de traitement individualisé.

L'orientation vers la seconde professionnelle en devenant sélective mettrait en difficulté certains élèves qui, non admis n'auraient alors comme alternatives que le CAP (sans garantie d'y trouver une place, pour des raisons qui peuvent être liées à la concurrence des élèves des dispositifs spécialisés ou à la géographie, si le CAP désiré est implanté loin du domicile) ou le redoublement au collège.

Cette inquiétude en rejoint une autre : le devenir des « probables décrocheurs » du baccalauréat professionnel 3 ans. Beaucoup de chefs d'établissement et d'enseignants rappellent qu'à l'heure actuelle un nombre important d'élèves abandonnent la formation avant la fin du 1<sup>er</sup> trimestre en LP. Ils s'interrogent sur l'opportunité de leur réserver des places en CAP. Dans cette hypothèse, il conviendra de veiller à ce que le CAP ne joue pas un rôle de relégation et ne génère pas, dans ce cas, un décrochage scolaire.

### ***2.1.3. Les dispositions prises par les académies pour cadrer l'orientation en seconde professionnelle***

Il se trouve que, dans les académies figurant dans l'échantillon retenu par la mission, la proportion d'élèves orientés en seconde générale et technologique est inférieure à la moyenne nationale dans trois d'entre elles et tout juste supérieure, depuis peu, dans la quatrième (Versailles).

Ces académies ont pour objectif d'augmenter ou consolider l'accès en seconde générale et technologique. Leur première contrainte était donc d'expliquer en quoi valoriser la voie professionnelle n'est pas contradictoire avec la volonté d'avoir plus d'élèves en seconde générale et technologique. La seconde était d'éviter l'exclusion de certains jeunes par une forme de sélectivité à l'entrée en baccalauréat professionnel. Les académies ont globalement pris ces problématiques compliquées à bras le corps.

Ainsi la rectrice de l'académie de Strasbourg a été amenée à décliner les objectifs poursuivis dans le cadre de réunions organisées avec les chefs d'établissement et le réseau des CIO et affichés dans une circulaire académique du 16 février 2009, qui donne les recommandations suivantes pour l'orientation en fin de 3<sup>ème</sup> dans des termes qui traduisent bien les enjeux communs à beaucoup d'académies :

- *« la progression de l'orientation vers la seconde générale et technologique reste l'objectif prioritaire de l'académie, dans le prolongement de l'année précédente ;*
- *les secondes professionnelles ont vocation à accueillir les élèves qui se dirigeaient auparavant vers la préparation d'un BEP ;*
- *il ne faut pas orienter de façon excessive des élèves vers le CAP en surestimant les difficultés d'adaptation des élèves en seconde professionnelle. Les principaux des collèges doivent encourager l'ambition des familles ».*

Le recteur de l'académie de Toulouse a cadré les opérations en deux temps. En janvier, une circulaire académique a fixé deux objectifs : hausse du pourcentage d'orientation en seconde générale et technologique de deux points et baisse du taux de non passage en première qui ne devrait pas être supérieur à 18 %. Le texte a souligné en outre que les CAP dont l'offre augmente dans l'académie, doivent accueillir des publics prioritaires, mais également d'autres publics. Dans un deuxième temps, le recteur a adressé le 4 mars aux IA-DSDEN et IEN IO une note dans laquelle il appelle l'attention – dans des termes qui méritent d'être cités car ils sont très significatifs – sur « *deux dérives possibles en matière d'orientation des élèves de 3<sup>ème</sup> de collège qui ont été évitées en 2008, mais sur lesquelles il faut rester vigilants pour 2009* :

- *un afflux de demandes pour le CAP supérieur à l'effort réalisé sur la carte des formations ;*
- *une diminution des flux vers la seconde générale et technologique au profit du baccalauréat professionnel 3 ans ».*

La note souligne que « *les exigences scolaires pour les élèves envisageant un baccalauréat professionnel 3 ans sont toujours de même nature que celles qui prévalaient pour une entrée en seconde professionnelle en vue d'un BEP* ». Cette formulation est reprise à l'identique dans le support de communication avec les principaux et les professeurs principaux de collège.

On retrouve donc les mêmes craintes et les mêmes argumentations dans deux académies pourtant très différentes, ainsi que dans l'académie de Versailles mentionnée plus haut.

En outre, plusieurs académies ont fixé des objectifs de réduction des redoublements et des réorientations en fin de seconde générale et technologique (Toulouse, Versailles). Cette approche globale permet de donner plus de sens aux objectifs d'orientation en fin de 3<sup>ème</sup>, notamment le maintien ou la consolidation de l'accès en seconde générale et technologique.

### **§ Les dispositions prises par les académies pour maîtriser l'accès en CAP des élèves qui en relèvent le plus**

Plusieurs académies ont organisé les procédures d'affectation de façon à sécuriser l'arrivée de certains jeunes en CAP. La grande majorité des CAP ne sont pas ou plus réservés aux publics des dispositifs spécialisés et sont ouverts à des publics mixtes, ce qui répond à la nécessité d'y accueillir plus qu'avant des élèves de 3<sup>ème</sup>, mais ne doit pas avoir pour effet d'en exclure les autres publics.

Le dispositif de l'académie de Versailles est conçu dans cet esprit. Il prévoit une procédure visant à sécuriser les parcours des élèves fragiles en CAP, où qu'ils se trouvent, et donc de leur garantir une place. Tout en maintenant des quotas d'accès dans les CAP et des bonifications importantes pour les élèves scolarisés dans les dispositifs spécialisés, il est prévu un accueil également prioritaire pour le public des élèves très fragiles de 3<sup>ème</sup> et un examen systématique des situations individuelles par une commission pédagogique. Il restera à mixer avec succès des publics de niveau différent (notamment pour ce qui concerne les élèves de SEGPA ou les élèves non francophones).

## Préconisations

**Veiller au suivi et au traitement de la situation des élèves sans affectation.**

**Analyser si leur nombre a évolué par rapport aux années précédentes et les dispositions mises en œuvre par les académies pour les accueillir.**

## 2.2. L'information des acteurs et des familles

### 2.2.1. *Une information jugée tardive et trop souvent insuffisante par les acteurs de l'orientation*

Tous les interlocuteurs rencontrés (chefs d'établissement, enseignants, corps d'inspection, conseillers d'orientation psychologues) regrettent que beaucoup d'informations pourtant importantes soient arrivées tardivement dans les établissements, contrariant la possibilité d'informer professeurs et familles.

Les professeurs principaux de collège rencontrés mentionnent souvent que le projet de réforme des lycées a été beaucoup plus discuté au sein des collèges et avec les familles que la rénovation de la voie professionnelle (sauf en cas de présence à proximité d'un LP ayant mis en place des formations de baccalauréat professionnel à titre expérimental).

Lorsque sont intervenues les informations officielles, le pilotage académique a joué un rôle déterminant pour mettre en œuvre un plan d'information, de communication et de formation des acteurs de l'orientation sur des supports variés : communication écrite (directives aux acteurs de terrain) ; communication orale, avec réunions et rencontres de l'ensemble des personnes concernées.

On a déjà évoqué plus haut les circulaires académiques. S'agissant de la communication orale, un effort particulier a été fait partout pour diffuser les informations par le biais de réunions qui se sont déroulées entre février et avril et qui se sont déclinées en :

- réunions institutionnelles ciblées sur les chefs d'établissement,
- réunions avec l'ensemble des directeurs de CIO et COP,
- réunions d'information-formation des professeurs principaux des collèges.

Les académies ont utilisé en général les supports power point de la DGESCO et des supports académiques spécialement conçus sur les objectifs et les modalités de la rénovation, resitués dans le contexte de l'académie. Les recteurs et secrétaires généraux ont participé à tout ou partie de ces réunions, avec le concours du DAET, du CSAIO, des IEN ET/EG et des IEN IO.

## **2.2.2. Les difficultés rencontrées dans l'information des familles et des élèves de 3<sup>ème</sup>**

### **§ La communication vers les élèves de troisième et vers leurs parents a été complexe, hétérogène et pas toujours actualisée**

Elle a été complexe. Les brochures nationale et régionales de l'ONISEP ont communiqué pour la plupart d'entre elles sur les notions de domaines, qui regroupent des champs, lesquels regroupent des spécialités de baccalauréat et, afin de guider les familles, ont proposé une double entrée pour identifier les établissements : dans un premier temps par champs déclinés ensuite en spécialités, puis dans un second temps, par spécialités guidant vers le champ de référence.

Elle a été hétérogène. Selon les académies, la communication a été faite uniquement à partir des spécialités de baccalauréat professionnel (brochures régionales ONISEP des académies de Toulouse ou brochure du CIO de Saint-Germain-en-Laye mise en ligne sur le site académique, par exemple) ou a combiné champs de seconde professionnelle et spécialités de baccalauréat (brochures régionales ONISEP des académies de Caen, Strasbourg, Versailles).

Elle n'est pas toujours mise à jour, tant au niveau national (EDUSCOL) que sur les sites académiques. L'actualisation en continu des sites d'information sur la mise en œuvre d'une réforme qui porte sur beaucoup d'aspects en peu de temps est délicate, mais elle est nécessaire pour lui donner de la lisibilité et susciter l'adhésion.

### **§ Certains messages sont susceptibles de brouiller les objectifs de la voie professionnelle**

Ø *Le plus important car le plus porteur de malentendu à moyen terme est l'insistance sur la possibilité de poursuivre le parcours en BTS après le baccalauréat professionnel en 3 ans*

Si ce message a pour effet de renforcer la motivation des élèves, il a pour inconvénient, lorsqu'il est au cœur de la communication, de faire miroiter à certains élèves un horizon qu'au moins une partie d'entre eux auront du mal à atteindre et de banaliser le contenu professionnel du baccalauréat professionnel. Cette exagération fausse l'information des familles. Elle amène à s'interroger sur le degré de compréhension des objectifs de la réforme par certains acteurs qui, en dépit de l'information portée au niveau académique et relayée par les IEN IO, affirment l'absence d'insertion professionnelle au niveau IV, l'extinction programmée de la voie technologique et un accès de droit en BTS à tout bachelier professionnel, répandant cette information auprès des professeurs principaux du collège. Elle traduit aussi une vision « cylindrique » et fermée du lycée des métiers, fondée sur le seul vivier des bacheliers professionnels.

### **Préconisation**

**Les conditions de poursuite d'études des bacheliers professionnels en STS ont déjà fait l'objet d'une étude de l'IGEN, qui mériterait d'être actualisée. Il convient d'analyser, selon les spécialités, les besoins actuels d'insertion au niveau IV, l'accès en BTS des**



**bacheliers professionnels, leur réussite réelle et les dispositifs qui favorisent leur réussite.**

*Ø L'approche par les champs professionnels*

De l'avis des IEN IO, des directeurs de CIO et des COP, les familles ne s'y retrouvent pas et les intitulés des champs brouillent leur information sur l'orientation. En outre, l'entrée par les champs peut laisser entendre aux parents une continuité locale de l'offre de formation qui n'existe pas, en particulier dans les secteurs ruraux ou dans des spécialités peu répandues. Quels sont alors le sens et l'intérêt d'une information sur les champs pour des familles dont les enfants sont peu mobiles ? Est-elle réaliste ? Ne risque-t-elle pas d'être trompeuse ?

### **2.2.3. L'accompagnement des élèves dans leur choix d'orientation**

Les professeurs principaux de collège, de leur propre propos, ont poursuivi leur travail d'accompagnement des élèves dans le choix d'une orientation, sans être particulièrement perturbés par la mise en œuvre de la rénovation. Les proviseurs de lycée professionnel ont réuni les familles pour leur présenter, avec les professeurs principaux, la rénovation de la voie professionnelle ; ils se sont efforcés d'intervenir dans les collèges où se trouve le vivier de leurs élèves, pour combattre les préjugés attachés à la voie professionnelle ou les images dépréciatives, souvent sans fondement, liées à leur établissement. Ils ont également choisi d'envoyer comme « ambassadeurs » auprès des collégiens leurs propres élèves, estimant que ceux-ci étaient les mieux à même d'expliquer ce qu'ils faisaient dans l'établissement, quel était leur projet, quelles difficultés ils rencontraient, mais aussi comment ils bâtissaient leur parcours de réussite. Cette expérience, menée dans divers LP, à Saint-Lô dans l'académie de Caen comme à Colomiers dans l'académie de Toulouse, a non seulement suscité l'intérêt des collégiens, mais a aussi contribué à valoriser les élèves de LP à leurs propres yeux tout autant qu'aux yeux des autres.

S'ils souhaitent, en règle générale, des stages de découverte plus nombreux et plus longs pour une meilleure approche du métier et du milieu professionnel, en fait, les élèves se déterminent essentiellement en fonction des informations qu'ils recueillent dans leur entourage immédiat (parents, frères, sœurs, ami(e)s) et de la proximité de l'établissement, ce qui peut expliquer en partie les échecs d'une orientation insuffisamment réfléchie et trop souvent définie par défaut.

### **Préconisations**

**Diffuser au niveau national l'ensemble des informations indispensables aux acteurs de l'orientation et aux familles sur la voie professionnelle avant la fin du premier trimestre.**

**Harmoniser le discours des acteurs de l'orientation sur la nature et la vocation du baccalauréat professionnel.**

### **3. L'organisation des enseignements dans les établissements**

Au niveau des établissements, la rénovation de la voie professionnelle est comprise dans ses objectifs et intégrée pour l'essentiel de ses modalités par la grande majorité de nos interlocuteurs, malgré le retard préjudiciable de diffusion de l'information par l'institution qui a créé, selon les chefs d'établissement, une impression de flottement voire de précipitation. La communication d'informations institutionnelles par les médias, alors que les équipes de direction et les enseignants n'en disposaient pas encore, a créé un grand malaise.

Compte tenu de ce retard, l'appréciation de la préparation de la rentrée dans les établissements ne peut que très partiellement être analysée. Cependant, la mission a identifié les éléments d'incompréhension ou les mauvaises interprétations, qui méritent une vigilance ou pour lesquels elle formule quelques propositions.

Outre le caractère tardif de l'information, deux facteurs viennent troubler l'appropriation de la rénovation par les acteurs locaux :

- au niveau des établissements, le diagnostic national ou académique sur l'enseignement professionnel, en termes d'ampleur des abandons et de faible taux d'accès au baccalauréat professionnel, est sous-estimé d'un certain nombre de professeurs, voire dénié ; cela ne concerne pas leurs élèves, cela se passe ailleurs. Il est alors difficile dans ces conditions de mobiliser ces professeurs vers de nouveaux dispositifs alors qu'ils ne sont pas convaincus des enjeux de la rénovation ;
- la rénovation porte un changement de paradigme qui n'a pas encore été perçu ou assimilé par l'ensemble des acteurs ; l'autonomie accrue et l'ensemble des dispositifs porteurs d'individualisation doivent modifier le regard et les méthodes, comme nous le verrons plus loin. L'exigence d'une référence nationale (en particulier en ce qui concerne les horaires) considérée comme garante d'égalité et, selon eux, porteuse d'équité, domine encore. C'est ainsi que certains acteurs, *a priori* favorables (sinon acquis) à cette rénovation, s'interrogent devant les nouveaux dispositifs, expriment des craintes et des doutes, qui freinent leur anticipation de la mise en application de la réforme à la prochaine rentrée et brouille la réflexion pédagogique.

#### **3.1. La mise en place des nouveaux cursus**

Cycle de référence en trois ans, spécialités, champs et certification intermédiaire constituent les principales évolutions de l'organisation des cursus des élèves, dont la durée rejoint celle des voies générale et technologique, les passerelles mises en place au sein de la voie professionnelle et entre les différentes voies devant favoriser une flexibilité des parcours.

Si ces éléments sont bien repérés, l'ensemble du dispositif n'est pas toujours compris dans ses objectifs et paraît complexe à bon nombre d'acteurs. La combinaison des champs professionnels de seconde et de la certification intermédiaire en constitue l'aspect majeur.

### 3.1.1. L'organisation des cursus

#### § Les champs professionnels en seconde

L'article D. 331-38 du décret relatif à l'organisation de la voie professionnelle précise que « *la classe de seconde professionnelle peut être rattachée à un des champs professionnels définis par arrêté du ministre chargé de l'éducation* », la liste des champs étant précisée par l'arrêté du 10 février 2009 relatif aux champs professionnels prévus à l'article D. 333-2 du Code de l'éducation. L'annexe 1 de la note de service du 23-01-2009 portant sur l'information des élèves et de leur famille précise : « *Cette organisation en champs professionnels permet à l'élève qui le souhaite de modifier, à l'intérieur de ce champ et à l'issue de la 2<sup>nde</sup> professionnelle, le choix de la spécialité de baccalauréat professionnel effectué à l'entrée* », ces champs professionnels étant constitués par regroupement « *des spécialités de baccalauréat professionnel d'une même famille qui ont des éléments communs* ».

Les champs professionnels de seconde constituent donc :

- un moyen, pour des élèves plus ou moins déterminés dans le choix de leur spécialité de terminale, de confirmer ou d'infléchir leur choix à l'issue de la classe de seconde ;
- un moyen d'aménagement de la carte des formations, permettant le regroupement en classe de seconde d'élèves qui préparent des spécialités de baccalauréat professionnel relevant du même champ.

La mission a constaté, en première partie de cette note, l'hétérogénéité et la complexité de l'information sur l'orientation, qui mobilise les notions de domaine (brochures ONISEP nationale et régionales), de champ et de spécialité. La communication sur les champs a aussi un impact sur le sens que les enseignants donnent à la classe de seconde professionnelle.

Dans certaines spécialités, telles que les spécialités commerciales, le champ de seconde offre une véritable opportunité de détermination entre les métiers commerciaux, fortement marqués par des représentations sociales. Selon des professeurs de ces domaines, une année commune aux deux spécialités vente ou commerce, « *ne revient absolument pas à réduire cette formation à un BEP en un an plus deux années de bac pro. Au contraire, la première année permet d'acquérir un minimum de compétences pour permettre à nos élèves de mieux continuer ensuite dans l'une ou l'autre des spécialités* ». Ce raisonnement vaut lorsque la carte des formations rend le choix possible entre les deux spécialités de baccalauréat et lorsque les professeurs adaptent leur progression à cet objectif de détermination progressive.

Cependant, la classe de seconde est parfois considérée comme une classe désormais de détermination, palier d'orientation à égalité avec la seconde générale et technologique, certains chefs d'établissement ou conseillers d'orientation psychologues regrettant qu'elle ne s'ouvre pas sur des champs encore plus larges. Cette lecture des champs pourrait conduire à une déprofessionnalisation de l'enseignement en seconde au détriment des objectifs de formation des élèves et pourrait nourrir l'inquiétude des professionnels, dont certains voient déjà dans le baccalauréat en trois ans un risque de déqualification. Elle va également contre le désir et le besoin exprimé par les élèves de commencer, dès leur arrivée au lycée

professionnel, les enseignements professionnels choisis. Dans les quatre académies visitées, des élèves de troisième et leurs professeurs principaux ne se sont exprimés sur l'orientation qu'en termes de « *bac pro X* » et non de seconde professionnelle, à la différence des élèves qui, s'orientant vers la voie générale et technologique, disent : « *seconde GT* ».

Finalement, les champs ne sont-ils pas plutôt un outil de gestion et de rationalisation de la carte des formations, les spécialités du baccalauréat professionnel constituant la base de l'orientation tout en offrant aux élèves la possibilité d'ajustements de leur projet vers des métiers connexes à l'issue de la classe de seconde ? La mission s'interroge en conséquence sur l'opportunité d'une communication vers les familles, dans le cadre de l'orientation, basée sur les champs professionnels de la classe de seconde.

### § La « certification intermédiaire »

#### Ø La « certification intermédiaire » dans les textes

L'article D. 337-59 du décret n° 2009-145 du 10-02-2009 portant modification du baccalauréat professionnel, prévoit que « *tout jeune inscrit dans le cycle conduisant au baccalauréat professionnel en application du premier alinéa de l'article D. 337-56 se présente, au cours de ce cycle, à un brevet d'études professionnelles ou un certificat d'aptitude professionnelle dans les conditions fixées par arrêté du ministre chargé de l'éducation* ».

L'expression « certification intermédiaire » ne figure dans aucun décret. Elle est introduite par la note de service du 23-01-2009 portant sur l'information des élèves de troisième et de leurs familles, qui annonce qu'« *une préparation au diplôme intermédiaire (BEP rénové, CAP plus rarement) est intégrée dans le parcours en 3 ans* ».

La circulaire DGESCO du 18-02-2009, portant sur la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle à la rentrée 2009 utilise également l'expression « *certification intermédiaire* » et renforce le propos : « *pour la formation initiale, ces spécialités de BEP ne feront pas l'objet d'une formation spécifique car elles s'inscrivent dans le cursus conduisant en trois ans au baccalauréat professionnel dont elles constituent le diplôme de niveau V auquel devront se présenter obligatoirement les élèves et facultativement les apprentis* ».

Le rôle de cette certification n'est précisé que dans l'annexe 1 de la note de service du 23-01-2009 : « *en revanche, la certification intermédiaire permettra aux élèves de savoir où ils en sont dans l'acquisition des compétences professionnelles* ». C'est donc davantage un rôle que l'on pourrait qualifier de « socio-scolaire » qu'un statut de diplôme d'insertion professionnelle qui est assigné à cette « certification intermédiaire », tandis que la toute récente campagne nationale sur la voie professionnelle communique sur des diplômes, dont le BEP, qui « *répondent aux enjeux professionnels* ».

On peut estimer en effet que cette « certification intermédiaire », tout en remplissant cette fonction « socio-scolaire », devrait également constituer une sécurité, par sa dimension professionnelle reconnue par les CPC, en cas de sortie de l'élève du système éducatif avant la fin du cycle en trois ans, et contribuer ainsi à la réduction des sorties sans qualification.

Ø *« Certification intermédiaire » et baccalauréat professionnel : des certifications dissociées ? Séquentielles ? Co-construites ?*

Au cours du cursus en trois ans, les professeurs devront viser tout à la fois la préparation et la certification des cinq épreuves du BEP rénové ou du CAP et celle des sept épreuves du baccalauréat professionnel, dont un nombre significatif par contrôle en cours de formation.

Dans les champs pour lesquels la définition du BEP rénové n'était pas encore publiée au moment de nos investigations, les professeurs ont exprimé leur incapacité à anticiper pour la prochaine rentrée leur progression ou leur organisation horaire. Ce comportement est révélateur d'une approche séquentielle (une année pour le BEP suivie de deux années pour le baccalauréat professionnel) au détriment de la « co-construction » attendue.

Selon les IEN ET entendus, l'articulation BEP-baccalauréat professionnel ou CAP-baccalauréat professionnel est plus ou moins aisée à construire, suivant les spécialités. Elle nécessite un travail, accompagné et/ou d'équipe, d'appropriation des référentiels en vue d'établir une progression permettant une « co-construction » des compétences du BEP et du baccalauréat professionnel ou évitant la dissociation de la formation et de la certification. Ce double dispositif de certification leur paraît lourd, irréaliste, le temps de certification captant du temps de formation, sans que les élèves soient gagnants, le BEP rénové étant déjà et d'emblée dévalorisé, comme nous le verrons plus loin.

Pour la certification du CAP, la confusion n'est pas moindre et souvent « l'intégration » pédagogique est encore plus difficile car si le BEP était propédeutique au baccalauréat professionnel, le CAP a une autonomie de formation et vise une insertion particulière ou spécifique.

Ce trouble est renforcé par les hésitations sur les modalités d'évaluation (introduction tardive d'une épreuve ponctuelle) et sur le calendrier de l'épreuve ponctuelle des BEP rénovés, cette dernière introduisant une rigidité dans un dispositif déjà considéré comme complexe.

Ainsi, la préparation du baccalauréat professionnel dès le début de la classe de seconde et la validation « en passant » du BEP ou du CAP qui lui est rattaché, ne sont pas acquis et posent problème aux équipes pédagogiques.

Ø *Le BEP, une certification dont la valeur risque d'emblée d'être mise en doute*

Les professeurs perçoivent plus fortement qu'avant l'obligation de maintenir les élèves en scolarité et d'assurer leur réussite. Préoccupés par les élèves les plus fragiles engagés dans le cycle en trois ans, ils s'interrogent plus sur les possibilités de leur réorientation en CAP que sur l'utilisation des moyens d'accompagnement des élèves pour les conduire à la validation d'un BEP rénové, auquel ils ne croient pas beaucoup, au point que certains professeurs principaux n'en parlent même pas aux élèves de troisième (constat d'un principal).

Selon certains interlocuteurs, les parents, dans certains cas, étaient rassurés par le maintien du BEP (et non du BEP rénové) et se disent que si leur enfant « décroche », il pourra s'arrêter là avec un diplôme d'insertion. Mais le plus souvent, il a été rapporté que les parents

n'accordent, en termes d'insertion professionnelle, que peu de crédit à cette « certification intermédiaire » assimilée au BEP rénové et redoutent en conséquence d'inscrire leur enfant dans le cursus en trois ans.

Le BEP rénové est donc déconsidéré d'emblée et son rôle s'en trouve dévalué, si bien que ne sont guère perçus les bénéfices de l'effort pédagogique nécessaire pour conduire de front une double certification (BEP et bac professionnel).

### § Une complexité excessive porteuse de risques

En résumé, le dispositif actuel paraît trop complexe et donc peu lisible pour les professeurs, les élèves et les familles.

- € Complexité de l'organisation temporelle induite par la nouvelle structure : champs, spécialités, certification intermédiaire

En termes de parcours d'élèves et de définition de progressions, il est beaucoup plus simple, et donc plus tentant pour une équipe pédagogique, de simplifier l'organisation temporelle et d'envisager une certification intermédiaire qui couronne l'année de seconde « indifférenciée », au détriment d'une approche intégrative de cette certification. Le risque serait alors réel d'une déprofessionnalisation de la formation sous statut scolaire, qui serait dénoncée par l'ensemble des professionnels.

- € Complexité et poids de la certification : certification intermédiaire et baccalauréat professionnel

L'articulation de deux certifications distinctes dans les deux premières années du cycle de formation crée une charge supplémentaire pour les professeurs et pour les élèves. Cette charge paraît difficilement supportable pour les élèves plus fragiles, avec un enjeu faible – un BEP rénové déjà dévalorisé – alors même que c'est ce public-là qui devrait être protégé par ce premier diplôme professionnel. Le risque ici est double : celui d'une pression accrue sur les CAP au détriment de l'élévation du niveau de qualification et celui du maintien d'un volant de sorties du cycle en trois ans sans qualification.

Est-il prudent de laisser se produire cette dévalorisation du BEP rénové, qui marginalise son rôle dans le nouveau dispositif ? La question est particulièrement aigüe pour les spécialités de baccalauréat professionnel pour lesquelles il n'existe pas de CAP du même champ, en particulier les baccalauréats du tertiaire administratif. En outre, il faut garder à l'esprit le rôle que le BEP rénové est appelé à jouer pour une personne qui interrompt sa formation initiale à ce niveau, dans le cadre de la formation tout au long de la vie : en attestant des acquis de façon définitive, il rend l'accès à un niveau IV de certification moins lourd et moins incertain.

Quel discours, quels dispositifs est-il pertinent de développer aujourd'hui par rapport à un BEP rénové, « certification intermédiaire » tellement difficile à valoriser qu'elle devient encombrante ?

## Préconisations

Si l'on admet que le BEP rénové participe à la sécurisation du parcours de formation en trois ans (en permettant l'insertion d'un élève qui quitte le système prématurément) et à l'élévation des qualifications dans le cadre de la formation tout au long de la vie, le dispositif proposé doit garantir la crédibilité et la pérennité de ce diplôme, dans l'immédiat en renonçant à la dénomination « certification intermédiaire » dont les effets sont visiblement dévalorisants et, à plus long terme, en simplifiant l'organisation du cursus en trois ans considéré aujourd'hui comme étant trop complexe et trop lourd :

- en ne communiquant plus, pour l'orientation, sur les champs professionnels mais en les utilisant comme éléments de gestion de la carte des formations ;
- en allégeant le dispositif de certification par la définition du BEP à partir d'une extraction pertinente des unités ou sous-unités du baccalauréat professionnel.

Cette dernière proposition nécessite une réflexion sur les taxonomies de compétences et la relation entre les niveaux et étendues de compétences et les niveaux de diplômes, qui pourraient être étudiées au sein des CPC, en accord avec les représentants des professions.

### 3.1.2. *Les passerelles*

Avec l'accompagnement personnalisé, les passerelles, prévues pour la plupart d'entre elles pour ne pas allonger la durée des cursus, contribuent au développement de parcours de formation, plus individualisés, plus continus, plus fluides et plus flexibles, offrant ainsi aux élèves des possibilités mieux adaptées à leurs capacités et à leurs vœux, vers des niveaux de qualification plus élevés. Ce dispositif essentiel de la rénovation de l'enseignement professionnel ne se limite pas à l'anticipation de flux d'élèves d'un parcours à l'autre. Il nécessite également, pour sa réussite, que la continuité pédagogique, du point de vue de l'élève, soit organisée.

#### § Une portée limitée ?

Les acteurs locaux doutent souvent des possibilités réelles de mise en œuvre de ces passerelles, estimant qu'un certain nombre de facteurs en limitent la portée :

- l'absence de capacités d'accueil, le calibrage des sections étant adapté aux flux prévus ;
- l'éloignement géographique d'établissements cibles, dissuasif pour la population des élèves du lycée professionnel, en particulier en milieu rural ;
- pour la passerelle vers le CAP, l'absence de CAP correspondant au baccalauréat professionnel, en particulier dans les champs du tertiaire administratif ;

- pour la passerelle du CAP vers le cycle de référence, la « marche » souvent très grande entre les exigences du CAP et les exigences du baccalauréat professionnel, qui rendrait de fait cette passerelle inaccessible ;
- la protection des postes et des services des professeurs, qui pousse au maintien des élèves dans l'établissement, en particulier dans les petites structures.

En outre, une interprétation extensive de la flexibilité des parcours fait craindre aux professeurs la constitution de classes trop hétérogènes constituées d'élèves ayant connu une orientation différente : orientation positive « primaire », orientation positive secondaire (élèves « zappeurs »), arrivées de CAP, arrivées de seconde générale et technologique.

### § La continuité pédagogique

Associées à l'accompagnement personnalisé, les passerelles favorisent la continuité pédagogique de parcours diversifiés, limitant les ruptures pédagogiques voire les « accidents de parcours » dans le cadre de « réorientations » d'élèves.

Comme cela a été indiqué précédemment, les académies n'ont pas encore suffisamment anticipé les passerelles, en particulier dans leur dimension d'accompagnement pédagogique.

Les pôles d'accueil mis en place dans l'académie de Versailles, qui porte une attention particulière à la passerelle de la 2<sup>nd</sup>e générale et technologique vers la 1<sup>ère</sup> professionnelle, constituent un exemple intéressant de dispositifs favorisant la continuité pédagogique.

#### *L'exemple de l'académie de Versailles : les pôles d'accueil*

*Un cahier des charges académique développe cette nouvelle modalité d'accueil des élèves de la seconde générale et technologique en première professionnelle, qui remplace les dispositifs précédents de BEP en un an et de 1<sup>ère</sup> expérimentale.*

*Mis en place dans des établissements qui ont déjà une expérience de l'accueil de ces publics, les pôles ont pour objectifs de remotiver les élèves en les accompagnant dans la construction d'un projet personnel, et de leur donner de nouvelles perspectives de réussite par le baccalauréat professionnel et, éventuellement, le BTS. Ils sont installés au niveau de la première professionnelle et permettent donc de préparer le baccalauréat professionnel en deux ans. Les élèves accueillis dans les pôles bénéficient, lorsque c'est nécessaire, d'un temps limité de détermination pour choisir une spécialité puis d'un accompagnement et d'un enseignement professionnel renforcé, adaptés et largement individualisés. Les expressions suivantes, prélevées dans la charte le traduisent : « évaluation diagnostique », « parcours individuels », « situations didactiques singulières », « accompagnement individualisé », « au moment adapté », etc. Ces élèves rejoindront la classe de 1<sup>ère</sup> de la spécialité choisie au moment où l'équipe pédagogique les estimera prêts.*

*La charte définit le cadre pédagogique des pôles d'accueil et fournit un ensemble de recommandations relatives à l'accueil et à la remobilisation des élèves, à la construction de parcours de formation, au positionnement des périodes de formation en milieu professionnel, au suivi des élèves et à leur accompagnement, etc.*

Une telle proposition répond pour une grande part aux réserves sur le dispositif, exprimées par bon nombre d'acteurs.



## **Préconisation**

**Les dispositifs adoptés par les académies afin d'assurer l'effectivité de la flexibilité des parcours grâce aux passerelles prévues par la rénovation, les moyens d'accompagnement pédagogique mobilisés dans ce cadre et les modalités de suivi de leur efficacité méritent un suivi attentif dès l'année 2009-2010.**

### **3.2. La rénovation pédagogique**

La rénovation de l'enseignement professionnel, par ses objectifs et par les modalités de sa mise en œuvre, est également une rénovation pédagogique.

D'abord, parce qu'elle génère de nouveaux programmes et référentiels qui modifient les contenus d'enseignement.

Ensuite, parce que la réduction de la durée de formation en un cycle en trois ans exige un renforcement de l'efficacité de l'enseignement, ce qui suppose un recentrage de la formation sur les compétences du baccalauréat professionnel dès la classe de seconde ainsi qu'une complémentarité effective des périodes de formation en milieu professionnel avec la formation au lycée.

Enfin, parce que la lutte contre les sorties prématurées du système éducatif et la recherche de parcours plus flexibles incitent à une prise en charge des élèves plus individualisée, consacrée par l'introduction d'un horaire d'accompagnement personnalisé.

Les plans de formation nationaux et académiques ont commencé à apporter une réponse aux besoins d'information et de formation des professeurs sur les nouveaux programmes et référentiels. En revanche, les interrogations des enseignants sur les problèmes posés par les périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) et les modalités d'individualisation et/ou de personnalisation des enseignements demeurent vives.

#### **3.2.1. *Les périodes de formation en milieu professionnel***

Les PFMP doivent jouer tout leur rôle formatif afin de mener les élèves au niveau attendu en trois ans, ce qui pose deux types de questions :

- celle de la qualité des activités confiées aux élèves lors des PFMP ;
- celle de la qualité de l'exploitation des situations professionnelles vécues en entreprise.

L'exigence, accrue par le cursus raccourci, de qualité des PFMP implique une mobilisation des entreprises et un travail plus précis des professeurs, d'organisation des complémentarités entre le lycée et l'entreprise et, en conséquence, une plus grande individualisation de la formation. Selon des IEN de l'académie de Strasbourg, « *il faut repositionner l'alternance* » et développer des partenariats plus forts avec les professionnels, soutenus au niveau académique ou national.

Le rajeunissement des élèves, évoqué de façon récurrente, s'il ne constitue pas un phénomène nouveau, est présenté comme une réelle difficulté, pour trois types de raisons : réglementaires pour certains secteurs (âge minimal pour la conduite de certains engins ou pour effectuer certains travaux par exemple), manque de maturité de tout jeunes élèves auxquels les entreprises hésitent à confier certaines activités, en particulier en relation avec la clientèle ou le public (c'est le cas de la négociation commerciale), et niveau de ces élèves. En effet, les professeurs dénoncent très souvent les « élèves TGV », qui ont réalisé un parcours rapide au collège, sans redoublement malgré la faiblesse des acquis, et qu'il est difficile de confier à des entreprises.

Les établissements, en réponse à ce problème, développent des stratégies différentes, adaptées aux caractéristiques des formations : renforcement de l'alternance dès le début de la seconde professionnelle, par exemple par un premier stage d'observation, pour créer une rupture pédagogique ou, au contraire, allègement de l'alternance en seconde, pour que les élèves soient mieux préparés à leurs périodes en milieu professionnel, au risque de surcharger la première et la terminale professionnelle.

Cependant, un certain nombre de préconisations de nature pédagogique ne peuvent plus être mises en œuvre, du fait de la nouvelle contrainte de PFMP de trois semaines consécutives minimum, alors que des établissements ont développé l'expérience de « stages filés » ou de semaines d'intégration propices à l'accueil de jeunes élèves du lycée professionnel. Une telle contrainte, qui, pour le coup, freine l'autonomie pédagogique des lycées professionnels dans leurs relations avec les entreprises, ne pourrait-elle pas être assouplie ?

L'efficacité de l'alternance exige, plus fortement désormais, une réflexion préalable sur l'identification des activités qui peuvent être confiées aux élèves par les entreprises, en fonction de la complexité de ces activités et du degré de formation de l'élève, afin d'installer au mieux les complémentarités entre la formation à l'école et la formation en entreprise.

L'efficacité de l'alternance exige aussi de la part des enseignants des démarches didactiques qui renforcent les acquis en entreprise de telle sorte que ces brèves expériences se traduisent au mieux en compétences acquises.

Les recommandations écrites dont disposent les professeurs restent encore largement centrées sur la gestion des PFMP (relations avec les entreprises, outils de communication et de suivi), davantage que sur les dimensions didactiques de l'alternance, qui relèvent pourtant de compétences spécifiques des PLP.

### **Préconisations**

**La contrainte de PFMP de trois semaines consécutives minimum devrait être assouplie, au moins au niveau de la classe de seconde.**

**La formation initiale et continue en didactique professionnelle des professeurs de lycée professionnel devrait être renforcée.**

### 3.2.2. *L'accompagnement personnalisé*

L'accompagnement personnalisé, dont la mise en œuvre est annoncée pour la prochaine rentrée, demeure, au moment où s'est effectuée la mission, un des points de la rénovation abordé très différemment selon les académies, les établissements, les équipes pédagogiques et pour lequel la réflexion est peu aboutie.

La nécessaire appropriation des nouveaux cursus a probablement conduit les enseignants à ne pas s'intéresser, d'abord, à ce nouveau mode d'enseignement et, par la suite, à le considérer non comme un facteur essentiel à la réussite de **tous** les élèves mais comme un moyen permettant de résoudre des problèmes pédagogiques et en particulier l'aide aux plus faibles, avec, pour certains, un doute sur son efficacité réelle.

Peu de réflexions d'équipes concernant l'utilisation de l'horaire consacré à l'« accompagnement personnalisé » ont été constatées.

Lorsque cet horaire n'est pas d'ores et déjà considéré comme une simple variable d'ajustement, permettant l'équilibrage des services d'enseignement (cas extrêmes mais réels), il est le plus souvent assimilé aux heures de modules qui existaient dans l'ancien système, ce qui conduit à des projets d'emploi du temps consacrant une répartition par discipline plutôt qu'une organisation centrée sur les besoins particuliers des élèves. L'accompagnement personnalisé est alors assimilé à un soutien disciplinaire assuré en groupes restreints. Perçu soit, le plus souvent, comme un moyen de remédiation, soit parfois comme une aide à la préparation des meilleurs élèves aux études supérieures (dès la seconde !), il est davantage prévu en classe de seconde pour un suivi sur l'année, stabilisé dès la rentrée, ne prenant pas en compte la diversité des mises en œuvre qu'offre ce mode d'enseignement ni la diversité des besoins de tous les élèves pour lesquels il permet d'envisager des réponses<sup>1</sup>.

Développer des pratiques réellement individualisées, faisant suite à une véritable analyse des besoins de chaque élève, n'est pas à ce jour une préoccupation affirmée par la plupart des équipes enseignantes.

Cependant des équipes demandent des recommandations ou des pistes académiques pour la répartition et l'utilisation des moyens attribués et font état d'un besoin de formation pour acquérir des outils permettant la mise en œuvre de cet accompagnement.

Les questions sont multiples :

- comment analyser précocement et continûment les besoins de chaque élève ?
- les moyens d'accompagnement personnalisé doivent-ils être affectés à des pratiques collectives ou individuelles ? Peut-on combiner les deux ? Doivent-ils être répartis entre toutes les disciplines ?

---

<sup>1</sup> La mission avait déjà constaté, dans la première note de février 2009, que les établissements concentrent leur attention sur les publics les plus fragiles ou, au contraire, les meilleurs élèves, négligeant ceux qui auraient besoin, pour maintenir une scolarité réussie jusqu'au baccalauréat professionnel, d'aides ciblées répondant à des besoins ponctuels.

- s’agit-il d’apporter des compléments, d’effectuer des reprises de contenus disciplinaires ou de privilégier les apports méthodologiques ?
- le mode d’enseignement par projet est-il une voie envisageable ?
- auprès de quels élèves, à quels moments et à quelle fréquence intervenir ?

Il semble que des réponses à ces questions seront apportées par les équipes elles-mêmes dès l’année prochaine. Une mise en œuvre sans doute insatisfaisante, imparfaite porte en elle le risque de créer un modèle dont il sera peut-être difficile de s’éloigner, mais aussi l’avantage de générer des réflexions critiques et des pistes de progrès que les corps d’inspection seraient à même d’apprécier.

Si la liberté pédagogique dont disposent les enseignants peut parfaitement ici se déployer, elle risque de se trouver limitée par manque de formation, d’exemples ou de recommandations que pourraient utilement apporter les corps d’inspection.

### **Préconisations**

**Il convient déjà de préconiser un suivi attentif et une évaluation des usages des moyens d’accompagnement personnalisé au cours de la prochaine année scolaire.**

**Il convient également d’organiser, au niveau national, la formation des cadres (IEN ET-EG et chefs d’établissement) et de professeurs formateurs, sur l’individualisation et l’accompagnement personnalisé. Ce travail et la réflexion préalable qu’il nécessite pourrait être conduit conjointement par l’IGEN, la DGESCO et l’ESEN.**

## **4. L’autonomie pédagogique renforcée des établissements et l’évolution du pilotage**

La rénovation de la voie professionnelle suppose une évolution du pilotage de l’enseignement professionnel qui mérite d’être analysée dans ses modalités de mise en œuvre et dans ses premiers effets. Comment ces marges et approches nouvelles ont-elles été reçues dans les lycées professionnels ? Comment ces derniers ont-ils été accompagnés ? Quel est le degré de cadrage admis par l’institution ? Quel est le degré d’autonomie accepté aujourd’hui par les acteurs ?

Cette évolution se caractérise principalement par une plus grande autonomie conférée aux lycées professionnels grâce aux souplesses données dans la répartition et les modalités d’utilisation des moyens horaires. Elle modifie le rôle des acteurs, et plus particulièrement celui des chefs d’établissement, des inspecteurs de l’éducation nationale et des conseils pédagogiques.

## **4.1. Les nouvelles grilles horaires, expression d'une autonomie renforcée**

Les nouvelles grilles horaires constituent l'expression principale de l'autonomie pédagogique renforcée des lycées professionnels. La circulaire DGESCO du 18-02-2009, portant sur la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle à la rentrée 2009 le précise : « *les nouvelles grilles horaires présentent des marges d'organisation et d'adaptation locales importantes* ». Elle en trace les contours : répartition des horaires, des périodes de formation en milieu professionnel et définition et organisation des contenus de certains de ces horaires (accompagnement personnalisé et horaires des « *enseignements généraux liés à la spécialité* »).

L'évolution du pilotage donne donc aux établissements une marge de décision accrue, qui impose un dialogue chef d'établissement-enseignants que certains avaient jusque-là peut être évité. Ce dialogue soulève les craintes d'enseignants d'avoir à négocier les moyens, à défendre leur discipline, à batailler, à négocier ce qui, jusque-là, paraissait leur être dû. Ils redoutent de ce fait le développement de conflits internes et que la négociation obligée ne vienne perturber, voire pervertir la relation entre le chef d'établissement et les professeurs. Mais les chefs d'établissement ont fait en général preuve d'une grande prudence qui, si elle a rassuré les équipes enseignantes, a pu aller à l'encontre cette année de la pertinence pédagogique de la répartition horaire.

Les décisions de répartition des horaires et celles relatives aux modalités d'utilisation de certains de ces horaires, dans l'ensemble, ont été prises de façon disjointe, dans un calendrier relativement serré pour la rentrée 2009. En effet, compte tenu des délais souvent courts dans lesquels ils ont dû faire remonter l'information vers leurs rectorats et de contraintes de ressources humaines, la plupart des chefs d'établissement estiment avoir manqué de temps cette année pour intégrer la réflexion pédagogique aux décisions de répartition des services. Dans les académies dans lesquelles cela a été possible, ils ont reporté la répartition des moyens d'individualisation à l'extrême fin de l'année scolaire, afin de disposer d'un temps de réflexion avec les équipes pédagogiques. Les établissements dont les projets portaient déjà des actions d'accompagnement et d'individualisation se sont appuyés sur l'expérience acquise. D'autres, en revanche, ont procédé à une affectation de ces moyens par discipline, avec le risque de dilution associé.

### **Préconisation**

**Un suivi de la répartition des moyens et de l'utilisation des marges de manœuvre devra être effectué, au plus près du terrain, par les corps d'inspection.**

## 4.2. Le déplacement du rôle des acteurs

### 4.2.1. *Le rôle des chefs d'établissement*

Le rôle administratif et pédagogique des chefs d'établissement peut, dans cette phase de transition, se caractériser par une interaction accrue entre les décisions de répartition des moyens et les projets pédagogiques de l'établissement.

Les proviseurs ont, dans un premier temps, et le plus souvent accompagnés par les IEN, procédé à un travail de conviction et d'implication des équipes. Ils ont en effet expliqué que les membres de leur équipe de direction avaient souvent dû dépenser du temps et de l'énergie pour convaincre les enseignants de l'intérêt de la réforme et, surtout, de sa faisabilité. Outre l'argument des économies de moyens invoqué de façon récurrente par certains professeurs, beaucoup d'enseignants, en effet, ne voyaient pas dans un premier temps comment « enseigner en 3 ans ce que l'on enseignait en 4 ans auparavant ». Très souvent, les proviseurs et les chefs de travaux ont insisté sur le fait que l'idée de faire évoluer la façon d'enseigner et la possibilité de réorganiser les progressions au sein des disciplines générales et professionnelles commençait à faire son chemin, à force d'explications<sup>2</sup>.

Ils ont ensuite procédé à un travail de traduction des principes de la rénovation en allocation des moyens, en particulier en répartition des services.

Ils ont également mené un travail de communication vers les familles et leurs enfants dont l'axe essentiel est celui de la revalorisation de la voie professionnelle avec les dérives déjà énoncées d'une « déprofessionnalisation » du discours sur le lycée professionnel et de faux espoirs donnés à certains élèves ou certaines familles.

Mais beaucoup de chefs d'établissement ont regretté d'avoir travaillé dans l'urgence et d'avoir trop souvent souffert d'un manque d'information, ce qui les a mis en difficulté vis-à-vis de leurs équipes, des familles et aussi des objectifs de la rénovation.

### 4.2.2. *Le conseil pédagogique*

Les conseils pédagogiques constituent *a priori* l'instance la plus adéquate pour définir avec le chef d'établissement les modalités pédagogiques d'utilisation des marges de manœuvre données aux lycées professionnels. La situation est cependant très contrastée selon les établissements.

Dans certains lycées professionnels, les proviseurs ont cherché à prendre appui sur le conseil pédagogique pour élaborer des réponses aux questions nouvelles posées par la réforme :

- utilisation des marges d'autonomie concernant les horaires ;

---

<sup>2</sup> À l'époque des observations conduites par la mission, ces explications – faute de pouvoir s'appuyer sur une connaissance des nouveaux programmes d'enseignement général – peinaient parfois à dépasser le stade du rappel des grands principes de la rénovation. Or, la réponse à la question de savoir « comment on peut enseigner en trois ans ce que l'on avait du mal jusqu'ici à enseigner en quatre ans » se trouve, en partie, dans les nouveaux programmes.

- organisation du travail des équipes pédagogiques, au sein d'une même discipline, ou au sein d'une même classe ;
- formes de l'accompagnement personnalisé ;
- répartition des PFMP sur les trois années.

Mais dans de nombreux établissements, ces conseils ont une existence à peine formelle, voire informelle, se réunissent peu et, la plupart, pour une information descendante, comme le traduisent les rares comptes-rendus que la mission a pu se procurer, le contenu des échanges n'étant généralement pas formalisé.

### **Préconisation**

**La nouvelle organisation de l'enseignement professionnel invitant les équipes pédagogiques à un travail dépassant les limites disciplinaires, les chefs d'établissement devraient désormais mobiliser leur conseil pédagogique et, surtout, le faire travailler différemment, en mobilisant la force de proposition qu'il constitue. Ils pourraient, par exemple, instituer des commissions chargées d'approfondir les principales thématiques transversales identifiées dans le cadre de la rénovation, dans l'intervalle des réunions du conseil pédagogique.**

#### **4.2.3. Une nécessaire coordination des équipes pédagogiques**

Les équipes pédagogiques sont également invitées à travailler différemment. En effet, l'approche individualisée des élèves génère une diversification des processus pédagogiques et, en conséquence, un besoin accru d'information réciproque et de coordination des enseignants. L'exigence d'un travail collectif des équipes pédagogiques s'en trouve renforcée, ce qui nécessite :

- la mise en place de conditions matérielles (lieux, ressources) et temporelles (organisation des services) rendant possible le travail de coordination des enseignants ;
- l'élaboration de moyens d'information, de suivi et de contrôle permettant d'organiser la complémentarité et la cohérence des actions menées, au niveau de l'établissements et au niveau de chaque élève (types d'actions, évaluation, suivi au fil du cursus, etc.).

### **Préconisation**

**Les lycées professionnels doivent mettre en place les conditions matérielles et organisationnelles qui favorisent le travail collectif des équipes pédagogiques.**

#### **4.2.4. L'accompagnement par les IEN ET-EG**

Le développement de l'autonomie des établissements n'est pas sans conséquences sur les objectifs et les modalités d'intervention des IEN ET-EG : le conseil comme l'évaluation

doivent désormais intégrer les disparités introduites par les choix des établissements. Aux grilles horaires et aux recommandations pédagogiques de référence, se substituent des projets élaborés dans les établissements, transversaux ou disciplinaires, collectifs ou individuels en dehors desquels l'inspecteur ne pourra pas mener correctement une évaluation des enseignements. De plus, les objets d'évaluation, outre l'effort qu'il est demandé de porter aux acquis des élèves, s'élargissent aux procédures de décisions qui ont motivé tel ou tel choix didactique ou pédagogique, aux projets et aux pratiques d'individualisation.

Comme cela a déjà été indiqué dans la première note, les IEN ont été présents auprès des chefs d'établissement et des professeurs, même si l'on peut malheureusement déplorer ici ou là, l'absence d'inspecteurs, mal vécue par les professeurs. Mais au-delà de cette présence, quelles ont été les modalités d'accompagnement ?

Dans les quatre académies, les collèges d'IEN, pilotés par leur coordonnateur ou doyen, ont élaboré des documents de présentation de la rénovation à l'adresse des lycées. Ces documents, qui peuvent avoir été conçus dès la rentrée 2008 afin d'accompagner l'extension de l'expérimentation, apportent un ensemble de recommandations par disciplines et de préconisations d'actions, telles que l'accueil, l'intégration des élèves, l'évaluation diagnostique, l'individualisation.

Leur élaboration a permis au collège des IEN, par les échanges qu'elle a générés, de s'approprier les contenus, les objectifs et l'esprit de la rénovation, de mutualiser leurs contributions et de parler « d'une voix ».

Dans les académies observées, les inspecteurs se sont rendus dans les établissements au titre de leur discipline, plus particulièrement pour expliquer les nouveaux programmes ou référentiels – pour ceux qui étaient déjà diffusés – répondant ainsi à une forte attente des enseignants.

En revanche, la mission a noté une réticence des inspecteurs, très nette dans certaines académies, à aller au-devant des établissements pour conseiller les chefs d'établissement et des équipes élargies dans la mise en œuvre des marges pédagogiques d'autonomie, comme l'application des grilles horaires. Dans l'académie de Versailles, certains IEN se sont montrés extrêmement réservés sur cette idée. Dans l'académie de Strasbourg, si des binômes d'IEN ET-EG référents par établissement ont été constitués, ils n'ont finalement guère été présents, formellement et en tant que tels, dans les lycées en question, pour y accompagner la rénovation.

On peut parfois regretter une connaissance insuffisante ou une argumentation trop faible sur les réponses que la rénovation apporte au regard des enjeux éducatifs nationaux et locaux.

Mais les inspecteurs ont exprimé les difficultés qu'ils ont rencontrées :

- ils confirment leur crainte de s'exposer sur le terrain, leur position, leur crédit et leur autorité ayant été fragilisés par le caractère tardif ou parcellaire de l'information dont ils disposaient (« nous avons été piégés plusieurs fois ») ;
- s'ils mettent en avant la qualité d'ensemble de leur collaboration avec les proviseurs, ils ont parfois noté une réelle difficulté à travailler avec certains d'entre



eux qui refusent de communiquer le résultat du travail qu'ils ont effectué avec leurs équipes : « certains chefs d'établissement deviennent un obstacle au travail des IEN » ;

- ils invoquent leur charge de travail qui ne leur laisse pas une disponibilité suffisante pour l'accompagnement ;
- ils sont pris, particulièrement pour les enseignements généraux, par la mise en œuvre des nouveaux programmes qui ont été publiés tardivement ;
- ils se disent bloqués dans leur travail (plus particulièrement les IEN ET et les IEN EG de langues vivantes<sup>3</sup>) par l'ignorance dans laquelle ils se trouvent des modalités exactes de la future certification intermédiaire.

#### **4.2.5. Un sentiment d'abandon face à l'exigence de donner un contenu à l'autonomie**

La circulaire DGESCO du 18-02-2009, portant sur la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle à la rentrée 2009, renforce son propos sur les nouvelles grilles horaires par la précision suivante : « *cette autonomie voulue s'oppose naturellement à l'élaboration de grilles normalisées autres que celles fixées par l'arrêté du 10 février 2009 précité* ».

Les corps d'inspection territoriaux ont, pour ce que la mission a perçu, respecté cette consigne, évitant de présenter des grilles horaires académiques, qui constitueraient une ingérence dans l'autonomie pédagogique des lycées professionnels, sans pour autant, selon un secrétaire général, qu'il soit certain que, dans telle ou telle discipline, « *on ait évité de préconiser de façon trop impérative* ». Mais cette absence de cadres nationaux n'a été que très faiblement relayée de la part des inspecteurs par un accompagnement méthodologique.

La mission a ainsi été confrontée à plusieurs reprises à des enseignants, des chefs de travaux ou encore des chefs d'établissement qui réclamaient auprès des corps d'inspection les repères qui leur manquaient pour organiser les services, tels que des exemples de grilles horaires et de progressions dans le cycle en trois ans. L'incitation à la mise en place d'une autonomie se trouve confrontée non seulement à l'habitude ou à la culture des enseignants mais aussi à la coexistence de contraintes nationales sur les programmes et les examens, qui suscitent des demandes d'encadrement très fortes et génèrent une sorte de désarroi devant des applications diverses des préconisations nationales et la crainte d'un manque d'équité dans la préparation des élèves alors que la certification reste unique.

Ainsi, le développement de l'autonomie, sous certains de ses aspects, entre en conflit avec la capacité des établissements à faire dès à présent ce qui leur est demandé et a, en conséquence, été vécu comme un abandon de l'institution, qui ne fournit pas les indications dont on ressent pourtant, localement, le besoin.

Les établissements ne subissent-ils pas aujourd'hui un effet de balancier ? Quels repères ou références, quel accompagnement fournir aux établissements et quel suivi installer, afin que

---

<sup>3</sup> L'annonce, au mois de mars, que la certification intermédiaire ne comporterait aucune évaluation en langue(s) vivante(s) a suscité une vive incompréhension, tant chez les inspecteurs territoriaux que chez les professeurs.

leur autonomie renforcée se traduise en une valeur ajoutée pédagogique et non en des problèmes de gestion des services des enseignants ? Les actions de PNP menées au niveau national, si elles ont présenté la rénovation et les programmes ou référentiels rénovés, n'ont pas apporté de réponse à ces questions.

### **4.3. Une appropriation et une formation à renforcer**

#### **4.3.1. *Une appropriation insuffisante ?***

L'exercice de l'autonomie suppose que les acteurs qui en bénéficient aient une représentation claire des objectifs et des moyens de leur action. Or, au moment de nos investigations, l'ensemble des dispositions de la rénovation n'étaient pas encore bien connues des enseignants.

La communication des informations, progressive, parvenue parfois très tard et troublée par les interférences médiatiques, non seulement a perturbé les acteurs – ce qui s'atténuera avec le temps – mais donne de la rénovation l'image d'une juxtaposition complexe de mesures, au détriment de la vision d'ensemble d'un dispositif global dont la logique est plus innovante qu'une simple accumulation de dispositions, certes chacune novatrice.

On l'a dit plus haut, on assiste quasiment à un changement de paradigme du pilotage de l'enseignement professionnel. En effet, à un pilotage national, s'appuyant sur des références précises (référentiels, grilles horaires, recommandations pédagogiques que les établissements doivent mettre en œuvre), sur des parcours-types d'élèves et sur une norme générale à laquelle chaque élève a droit, succède un ensemble de dispositifs porteurs de diversification : marges de manœuvre données aux établissements pour l'allocation d'une part des moyens, modulée en fonction des besoins des élèves et des compétences des enseignants, diversité de traitement des élèves d'une même classe ou d'une classe à l'autre, plus grande variété des parcours individuels.

La mise en place de la rénovation impose en conséquence une réflexion collective dans les établissements pour organiser des horaires et en définir l'utilisation, mettre en place les moyens de suivi et d'accompagnement des élèves dans la recherche de la qualification de chacun, grâce à une plus grande individualisation des progressions et une personnalisation des relations élève-professeur. Cette réflexion, idéalement portée par les chefs d'établissement et par les corps d'inspection pédagogique, ne sera probablement pas aboutie dès la première année.

#### **4.3.2. *Une formation à développer et à élargir***

De façon générale, les académies ont mis en place des dispositifs de formation des professeurs en prévision de la rentrée plus ou moins ambitieux mais réalistes (compte tenu des moyens académiques disponibles d'animation et de formation).

Pour ce qui est des nouveaux programmes des enseignements généraux, la mission a constaté que, selon les académies, les établissements et les disciplines, le degré de connaissance de ces programmes était fort variable. Il est vrai qu'à l'époque des visites réalisées dans le cadre de

cette deuxième phase d'enquête, la parution du BO spécial n° 2 du 19 février ne remontait qu'à quelques petites semaines. Réunir dans un même BO (pour un total de 271 pages) d'une part la dizaine de textes réglementaires (une circulaire, quatre décrets, quatre arrêtés et une note de service) relatifs à la rénovation de la voie professionnelle et d'autre part huit nouveaux programmes d'enseignement était, dans son principe, une excellente chose. Cela étant, la mission a fréquemment constaté, lors de ses entretiens non seulement avec les chefs d'établissement ou les personnels d'orientation mais également avec les professeurs que les documents qui, dans ce BO spécial, avaient prioritairement voire exclusivement retenu l'attention, étaient les annexes à l'arrêté du 10-02-2009 sur les enseignements dispensés, à savoir les grilles horaires. C'est ainsi que la mission s'est parfois heurtée à l'impossibilité d'amener ses interlocuteurs à s'interroger sur les contenus et objectifs d'enseignements pourtant profondément repensés, les échanges s'enlisant dans les questions – essentiellement quantitatives et organisationnelles – de structures, de flux, d'accueil et d'effectifs d'élèves d'une part, de répartition des services hebdomadaires des professeurs d'autre part.

Pour ce qui concerne les programmes des enseignements professionnels, si des actions d'information et de formation ont été programmées par les IEN ET, deux ambiguïtés subsistaient au moment où la mission a procédé à ses observations :

- d'une part les professeurs ne savaient pas tous très clairement sur quelles bases organiser leur progression en seconde. Peuvent-ils aborder des compétences de la spécialité du baccalauréat dès la classe de seconde ? Comment doivent-ils intégrer les référentiels de certification des BEP rénovés ? Le programme de la seconde coïncide-t-il ou non avec celui de la certification intermédiaire ?
- d'autre part, fin mai, la plupart des référentiels des nouveaux BEP du secteur industriel n'étaient pas encore publiés, ni même diffusés sous forme provisoire, ce qui induisait un malaise perceptible chez les professeurs qui éprouvaient quelques difficultés à se projeter dans une organisation pédagogique pour la prochaine rentrée et restaient de ce fait dans l'expectative.

Mais la formation offerte aux enseignants (l'ensemble des observations le démontre) doit répondre à des préoccupations plus larges et plus transversales, ce que ne permettent pas (ou pas de façon suffisante) les plans de formation actuels. En effet, le dispositif de rénovation, dans son ensemble, doit être encore expliqué, et cela peut être fait au niveau local par les chefs d'établissement et par les inspecteurs de l'éducation nationale. De plus, les professeurs de lycée professionnel ont besoin d'un renforcement de leurs compétences didactiques et pédagogiques, en particulier dans la conception et l'organisation de progressions dans un contexte d'alternance. Enfin, et c'est peut-être le plus urgent, les équipes pédagogiques qui avaient commencé à conduire une réflexion, que ce soit de façon autonome, ou dans le cadre du conseil pédagogique, mais en ayant bien perçu les opportunités offertes par l'introduction d'un accompagnement personnalisé, ont exprimé le besoin d'une formation adaptée portant sur les objectifs de cet accompagnement et sur les outils et méthodes à privilégier en fonction des publics visés. Une formation pluridisciplinaire sur place en établissement était le plus souvent demandée.

## **Préconisation**

**Il est donc souhaitable que les académies coordonnent et concentrent leurs efforts de formation des PLP sur la rénovation de la voie professionnelle, en poursuivant la formation sur les nouveaux programmes et référentiels et en accordant une part significative à l'accompagnement personnalisé et aux spécificités didactiques et pédagogiques de l'enseignement professionnel.**

Mais la profondeur de la rénovation et le déplacement du rôle de l'encadrement qu'elle induit justifient que les actions tournées vers les chefs d'établissement et les inspecteurs de l'éducation nationale ne se limitent pas à leur information.

La rénovation introduit en effet de nouveaux objets de décision (les grilles horaires) et d'action (l'accompagnement personnalisé) que les chefs d'établissement mettent en œuvre et pour lesquels les corps d'inspection apporteront leur expertise en tant que conseillers et évaluateurs des pratiques pédagogiques.

Les proviseurs ont eu un rôle explicatif fondamental et ils doivent accompagner les équipes pédagogiques dans des pratiques nouvelles d'individualisation, dont les objectifs sont clairs mais dont les modalités, dans toute leur richesse, demeurent à explorer et à établir.

Les inspecteurs voient leur expertise mobilisée dans un rôle de conseil « sur mesure » et élargie au-delà de leurs stricts champs disciplinaires. Les évaluations qu'ils mèneront des professeurs, des enseignements et des établissements et les conseils qu'ils apporteront, en particulier dans cette mise en œuvre de la rénovation, devront mobiliser toute leur vigilance, tout en prenant en compte les choix des établissements dont les marges de décision se trouvent augmentées.

## **Préconisation**

**Il serait en conséquence souhaitable que l'ESEN intègre dans les programmes de formation initiale et continue des chefs d'établissement et des IEN ET-EG l'impact de la rénovation sur l'évolution nécessaire de leurs compétences.**

## **Conclusion**

Au terme de cette deuxième phase de la mission, il se confirme, comme le mentionnait la conclusion de la note d'étape de février 2009, que « la rénovation de la voie professionnelle est portée globalement par une dynamique positive ». Mais la maîtrise du processus de rénovation nécessite que l'attention soit portée au plus tôt sur les trois points suivants.

**Être très attentif aux évolutions constatées dans les parcours et l'accueil des élèves de 3<sup>ème</sup> et en tenir compte dans la préparation de la rentrée 2010.**

Dans les quatre académies de l'échantillon étudié par la mission, la nouvelle configuration des formations professionnelles, qui transforme profondément les schémas antérieurs, va se mettre en place à la rentrée 2009 dans l'ensemble des établissements concernés sans difficulté majeure, ce qui ne veut pas dire que la chose a été facile pour les académies et les établissements, compte tenu en particulier de la brièveté des délais et de la sortie tardive des textes réglementaires. Cela ne préjuge pas non plus de la mise en place effective des nouvelles dispositions et surtout de leur efficacité sur la réussite des élèves.

La généralisation de la réforme a constitué pour les académies l'une des grandes priorités de la préparation de la rentrée 2009 et a fait l'objet d'une mobilisation importante de l'encadrement : carte des formations reconfigurée avec un nouveau positionnement du baccalauréat professionnel et du CAP, moyens d'enseignement attribués sur de nouveaux critères, autonomie renforcée des chefs d'établissement dans l'utilisation des moyens, attention apportée au déroulement des opérations d'orientation et d'affectation.

Des enjeux importants sont en cause : en termes d'équilibre entre les voies de formation (seconde générale et technologique, seconde professionnelle, baccalauréat professionnel, CAP, apprentissage), en termes d'accueil des élèves les plus fragiles, en termes de continuité de parcours des élèves au sein de la voie professionnelle et entre les différentes voies de formation à court et moyen terme.

Les conditions d'affectation des élèves à la rentrée devront faire l'objet d'une attention particulière pour que, dans le contexte de mise en place d'une réforme qui vise la réussite du maximum de jeunes, on trouve une solution pour le plus grand nombre. Il convient en outre que soient mis en place à tous les niveaux des indicateurs et des dispositifs permettant de suivre les parcours des élèves et cela dès l'année scolaire prochaine, en particulier pour l'évolution des taux d'abandon en cours de cursus.

**Accompagner les établissements afin qu'ils utilisent leur autonomie renforcée pour atteindre les objectifs de la réforme**

La préparation de la mise en place de la réforme dans les établissements a constitué un défi important, compte tenu des enjeux pour les élèves et de la petite révolution organisationnelle et pédagogique qui la caractérise. Il faudra, bien sûr, attendre la rentrée et même un peu plus longtemps pour avoir une vision concrète des conditions de mise en œuvre de la nouvelle

organisation des enseignements et de l'utilisation que vont faire les chefs d'établissement et les équipes pédagogiques de leur important espace d'autonomie.

Néanmoins, le rapport met en exergue que, pour faire face à cette situation nouvelle, les établissements qui ont dû préparer leur rentrée avec un calendrier accéléré et des informations tardives sont confrontés à plusieurs difficultés touchant à la conception de certains éléments de la réforme sur lesquels la mission appelle l'attention et recommande des infléchissements :

- l'ambiguïté du rôle de la seconde professionnelle, liée notamment à l'usage imprécis de la notion de champ professionnel ;
- la perception négative de la certification intermédiaire telle qu'elle est conçue jusqu'ici.

Il montre aussi que la réflexion sur l'accompagnement personnalisé, qui constitue un levier essentiel de la réforme, est balbutiante.

Les acteurs locaux souffrent enfin et surtout d'un manque d'accompagnement et demandent à l'institution de les aider à devenir des acteurs autonomes. Le sentiment d'abandon, qui a été relevé dans le corps du rapport, traduit pour la majorité des acteurs rencontrés qui l'ont exprimé, non un rejet de principe de l'autonomie qui leur est donnée, mais plutôt un désarroi et un doute sur la capacité à faire réussir les élèves dans ces conditions.

Compte tenu de ce qui précède, il est indispensable, dès le premier trimestre 2009-2010, de mettre l'ensemble des IEN ET-EG en situation de se repositionner par rapport aux établissements pour apporter aux enseignants l'aide dont ils ont besoin. Il convient aussi, aux niveaux national et académique, de mobiliser les ressources nécessaires pour la formation continue des chefs d'établissement et des enseignants concernés, particulièrement pour l'accompagnement personnalisé.

### **Prévenir les dérives du discours national sur l'égalité des voies de formation**

Conformément aux termes de la note du ministre de décembre 2007, la réforme a pour but « *d'amener la voie professionnelle vers plus d'excellence* ». La recherche de l'excellence du lycée professionnel se légitime par la nécessité d'une meilleure performance en termes de réussite des élèves qui s'engagent dans la voie professionnelle et aussi parce que « *la hiérarchisation des filières passe de plus en plus mal et [que] nos élèves le disent de plus en plus* » (propos d'un recteur). Dans cet esprit, la circulaire de préparation de la rentrée 2009, sous le titre « *rendre ses lettres de noblesse à la voie professionnelle* » réaffirme que « *la mise en place d'un baccalauréat professionnel en trois ans pose l'égalité des formations des différentes voies du lycée* ».

Dans ce nouveau contexte, qui permet aux familles d'avoir en perspective une voie de formation menant au baccalauréat dès la fin de la 3<sup>ème</sup> au lycée professionnel comme au lycée d'enseignement général et technologique, l'excellence du lycée professionnel s'exprime principalement au travers d'objectifs, de moyens et de méthodes spécifiques, qui lui confèrent une identité propre, au même titre que chacune des deux autres voies de formation. Or, la

mission a souvent constaté que cette spécificité de la voie professionnelle est partiellement, voire totalement gommée par l'interprétation que font de la réforme une partie des acteurs locaux.

En effet, le discours émanant de lycées professionnels vers les familles est trop souvent un discours essentiellement scolaire, qui met en avant un cursus raccourci, une poursuite d'études facilitée, si ce n'est naturelle et même due aux bacheliers professionnels, au détriment d'un discours plus orienté sur les métiers, sur un cursus alterné qui remobilise les élèves en les mettant très vite en relation avec le monde professionnel ou encore sur l'insertion professionnelle. Ces acteurs locaux, pourtant au plus près des réalités du lycée professionnel, ne réussissent pas à exprimer autrement la dignité de l'enseignement professionnel.

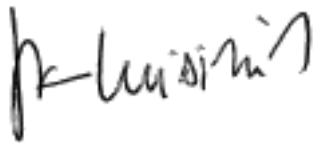
L'égale dignité semble ainsi réduite à un modèle unique de réussite scolaire, celui d'une poursuite d'études aussi longue que possible. La réussite scolaire de l'élève est ainsi assimilée au modèle de réussite sociale de l'adulte. *« Car derrière cette question du lycée professionnel et de son statut « social », se trouve plus fondamentalement la valorisation respective des professions intellectuelles et de celles que l'on appelle les professions « manuelles » chez les membres des professions intellectuelles. Le moins que l'on puisse dire est que dans notre société, le lycée professionnel reste peu valorisé et que cette faible valorisation est socialement marquée [...]. »* (Richard Descoings – Préconisations sur la réforme du lycée).

En même temps, il semble qu'il y ait confusion dans ces discours de deux niveaux de réussite : le premier celui de l'individu, élève du lycée professionnel, qui acquiert les compétences porteuses d'une insertion professionnelle et d'une intégration sociale ; le second celui de l'enseignement professionnel, dont la mission est de conduire le maximum d'élèves à une qualification professionnelle, d'élever ce niveau de qualification en les conduisant au plus haut niveau, en luttant contre les phénomènes de reproduction sociale. À ce titre, les moyens d'accès à une poursuite d'études pour tout élève qui en a la volonté et les capacités sont mis en place, par exemple en donnant un accès de droit en section de technicien supérieur aux titulaires d'un baccalauréat professionnel avec mention bien ou très bien.

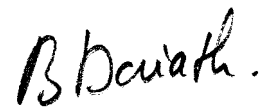
Mais cette vision de la réforme et du discours induit sur la réussite des élèves, qu'un proviseur traduit en indiquant que *« le débouché naturel d'un bachelier professionnel est le BTS »* est porteuse de désillusions potentielles pour de nombreux jeunes qui n'iront pas au-delà d'un CAP, d'un BEP ou d'un baccalauréat professionnel. Elle inquiète des parents et des élèves qui trouvaient dans la voie professionnelle un modèle de réussite par l'insertion et risque fort de les écarter du cycle en trois ans en faveur d'un CAP. Elle oublie que la réussite du lycée professionnel et, d'une certaine manière, sa dignité passent aussi par l'accès d'un nombre important de jeunes à un diplôme professionnel de niveau V ou IV.

La mission appelle l'attention sur la nécessité de réaffirmer au niveau national et académique auprès de l'ensemble de l'encadrement du système scolaire et dans la communication vers les familles que la valorisation de la voie professionnelle passe non seulement par son rapprochement avec les autres voies de formation en durée et possibilités d'études, mais aussi et surtout par la réaffirmation de ce qui fait sa spécificité :

- des jeunes qui sortent du lycée professionnel porteurs d'une qualification professionnelle reconnue et prêts à s'intégrer professionnellement et socialement ;
- moins de sorties sans qualification et une élévation des niveaux de qualification grâce à des parcours plus fluides et une réelle continuité pédagogique ;
- des méthodes propres d'apprentissage par des mises en situation professionnelle et des démarches d'analyse spécifiques qui en accroissent l'efficacité ;
- en conséquence, des compétences pédagogiques et didactiques spécifiques des PLP, encore mal reconnues, qui exigent une formation initiale et continue adaptée.



Jean-François CUISINIER



Brigitte DORIATH



## **Annexes**

Annexe 0 : Lettre de mission.....	46
Annexe 1 : Liste des personnes rencontrées.....	48
Annexe 2 : Liste des établissements visités.....	49



<b>I.G.A.E.N.R.</b>	
date d'arrivée	<b>25 NOV. 2008</b>
Visa du Chef du Service	
à traiter par	
n°	<b>1411</b>

*Le Directeur du cabinet*

*Paris, le 24 NOV. 2008*

Note à l'attention de

Monsieur François PERRET  
Doyen de l'Inspection générale de l'Éducation nationale

Monsieur Thierry BOSSARD  
Chef de service de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale  
et de la recherche

**Objet : Lettre de cadrage de la mission des inspections générales sur la rénovation de la voie professionnelle**

Ref. : Lettre interministérielle du 2 septembre 2008 relative au programme de travail des inspections générales pour l'année scolaire 2008-2009

### **I - Champ de travail de la mission**

Dans le cadre de ses missions les inspections générales accompagneront et contrôleront la mise en œuvre de la réforme de la voie professionnelle, en particulier l'extension de l'expérimentation du baccalauréat professionnel en trois ans dans les formations initiales sous statut scolaire à la rentrée 2008.

Elles s'intéresseront plus particulièrement aux dispositions de nature organisationnelle et pédagogique mises en place pour porter cette rénovation du lycée professionnel :

- comment les académies et les établissements ont mis en place le développement de l'expérimentation des baccalauréats professionnels en trois ans ?
- Comment s'est exercé le pilotage académique de l'expérimentation ?
- Quels moyens d'accompagnement ont été mis en œuvre ?
- Comment et selon quels critères les académies ont-elles fait évoluer la carte des formations ?

.../...

110, rue de Grenelle, 75357 Paris SP 07 - Téléphone : 01 55 55 10 10

- Dans cette extension de l'expérimentation, quelle place a été accordée à l'autonomie pédagogique des lycées professionnels ?
- Quelles modifications observe-t-on dans les contenus et les pratiques pédagogiques et d'évaluation en seconde professionnelle ?
- Des dispositifs pédagogiques spécifiques ont-ils été mis en place ? Quelle en est la portée ?

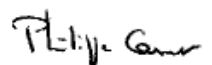
La mission portera aussi sur la mise en œuvre effective de la généralisation prévue à la rentrée 2009 :

- Comment la généralisation a été abordée par les académies ?
- Quelle méthode de pilotage a été mise en place ?
- Comment les cartes des formations ont évolué au regard de la généralisation ?

En tant que de besoin, et en fonction des constats qu'elles feront, les inspections générales contribueront à accompagner les recteurs dans la mise en place effective de la rénovation de la voie professionnelle

## **II - Echéances de la mission**

Ce travail donnera lieu à deux notes : une note d'étape, remise en janvier 2009 qui portera plus particulièrement sur les conditions organisationnelles et pédagogiques de l'extension de l'expérimentation ; la seconde établie en juin 2009, s'intéressera aux conditions de sa généralisation..

  
Philippe COURT

CAB/JMH/MJ/08/00130

## **LISTE DES PERSONNES RENCONTRÉES**

Les inspecteurs généraux se sont rendus entre la mi-mars et la mi-mai :

- au rectorat des quatre académies de l'échantillon où ils ont rencontré les recteurs et leurs principaux collaborateurs (secrétaire général, DAET ou DAFPIC, CSAIO, doyen des IEN ET/EG) ainsi que des IEN ET/EG et des IEN IO ;

- dans six inspections académiques (Haut-Rhin, Bas-Rhin Haute-Garonne, Tarn, Val d'Oise et Yvelines) ; ils y ont rencontré l'IA-DSDEN, l'IIO, les directeurs de CIO accompagnés d'un échantillon de conseillers d'orientation-psychologue et un panel de principaux de collège ;

- dans 9 collèges et 24 lycées professionnels ou lycées polyvalents au sein desquels ils ont rencontré l'équipe de direction, ainsi que des enseignants et, dans les collèges, des élèves de quatrième et de troisième.

Ils ont eu en outre des entretiens avec des élus et des responsables des services des régions de Basse-Normandie, Alsace, Midi-Pyrénées et Île-de-France.

## **LISTE DES ÉTABLISSEMENTS VISITÉS**

### **Académie de Caen**

- collège Émile Zola à Giberville (Calvados)
- collège Georges Lavalley à Saint-Lô (Manche)
- lycée technique du bâtiment et des travaux publics – lycée Laplace à Caen (Calvados)
- lycée professionnel Camille Claudel à Caen (Calvados)
- lycée professionnel Jules Verne à Mondeville (Calvados)

### **Académie de Strasbourg**

- collège Louise Weiss à Strasbourg (Bas-Rhin)
- collège Pfeffel à Colmar (Haut-Rhin)
- lycée polyvalent – lycée des métiers Le Corbusier à Illkirch-Graffenstaden (Bas-Rhin)
- lycée professionnel Charles Frey à Strasbourg (Bas-Rhin)
- lycée polyvalent Martin-Schongauer à Colmar (Haut-Rhin)
- lycée professionnel Charles Stoessel à Mulhouse (Haut-Rhin)

### **Académie de Toulouse**

- collège Clémence Isaure à Toulouse (Haute-Garonne)
- collège Alain Fournier à Alban (Tarn)
- lycée professionnel Eugène Montel à Colomiers (Haute-Garonne)
- lycée professionnel du Mirail à Toulouse (Haute-Garonne)
- lycée professionnel Joseph Galliéni à Toulouse (Haute-Garonne)
- lycée professionnel Gabriel Péri à Toulouse (Haute-Garonne)
- lycée professionnel Bayard à Toulouse (Haute-Garonne)
- lycée professionnel Toulouse Lautrec à Albi (Tarn)
- lycée et lycée professionnel Louis Rascol à Albi (Tarn)

### **Académie de Versailles**

- collège Olivier de Serres à Viry-Châtillon (Essonne)
- collège Joliot Curie à Bagneux (Hauts-de-Seine)
- collège Jean-Baptiste de La Quintinye à Noisy-le-Roi (Yvelines)
- lycée professionnel Gustave Eiffel à Massy (Essonne)
- lycée professionnel Alexandre Denis à Cerny (Essonne)
- lycée polyvalent Claude Garamont à Colombes (Hauts-de-Seine)
- lycée professionnel Louise Michel à Nanterre (Hauts-de-Seine)
- lycée professionnel Léonard de Vinci à Bagneux (Hauts-de-Seine)
- lycée des Métiers Auguste Escoffier à Éragny (Val-d'Oise)
- lycée professionnel du Grand-Cerf à Bezons (Val-d'Oise)
- lycée professionnel du Vexin à Chars (Val-d'Oise)
- lycée polyvalent hôtellerie-tourisme à Guyancourt (Yvelines)
- lycée polyvalent Camille Claudel à Mantes-la-Ville (Yvelines)