

Inspection générale de l'administration
de l'Éducation nationale et de la Recherche

Inspection générale de l'Éducation nationale

Suivi de la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle

Rapport à

Monsieur le ministre de l'Éducation nationale,
de la Jeunesse et de la Vie Associative



Suivi de la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle

Février 2011

IGEN

Brigitte Doriath, coordonnatrice

Anne Armand

Brigitte Bajou

Daniel Charbonnier

Jean-Pierre Collignon

Véronique Éloi-Roux

Fernand Kremer

Robert Mairot

Didier Michel

Catherine Moisan

Christian Peticolas

IGAENR

Jean-François Cuisinier, coordonnateur

Alain-Marie Bassy

Frédérique Cazajous

Annie Galicher

Michel Georget

Philippe Lhermet

Alain Plaud

Béatrice Cormier et Gérard Saurat, IGAENR, ont également participé aux travaux

SOMMAIRE

Introduction	1
1. Les nouveaux parcours des élèves : des satisfactions et des interrogations.....	2
1.1. Une voie professionnelle peu affectée par l'augmentation des flux vers la seconde générale et technologique.....	2
1.2. Le bon positionnement du CAP au cœur des choix sur l'offre de formation.....	3
1.2.1. <i>Les flux vers les CAP se stabilisent en 2010.....</i>	3
1.2.2. <i>Les interrogations sur les publics des CAP subsistent et montrent le besoin d'améliorer la charnière entre le collège et le LP.....</i>	3
1.2.3. <i>Les choix académiques relatifs à l'offre relèvent d'un travail minutieux.....</i>	4
1.3. Les premiers constats sur le devenir des élèves de seconde professionnelle.....	5
1.3.1. <i>Des résultats encourageants mais qui demandent beaucoup de vigilance.....</i>	5
1.3.2. <i>Le devenir des jeunes est à la fois variable et diversement connu selon les établissements.....</i>	6
1.3.3. <i>Ces résultats sont difficiles à interpréter mais appellent une double alerte.....</i>	7
1.4. Les nouveaux parcours.....	9
1.4.1. <i>La passerelle entre le CAP et le baccalauréat professionnel se développe.....</i>	9
1.4.2. <i>Le passage de seconde générale et technologique dans la voie professionnelle s'effectue principalement au niveau de la seconde.....</i>	9
1.4.3. <i>Des parcours atypiques se dessinent.....</i>	10
1.5. La réflexion globale avec les régions sur l'offre et les flux.....	11
1.5.1. <i>Les contrats de plan régional de développement des formations professionnelles favorisent une approche globale de l'offre.....</i>	11
1.5.2. <i>Le besoin demeure d'améliorer la connaissance des flux vers l'apprentissage.....</i>	11
2. La mise en œuvre pédagogique : une dynamique qui demande du temps ...	12
2.1. L'état de la mise en œuvre dans les établissements	12
2.1.1. <i>L'accompagnement personnalisé est plus abouti en 2^{nde} qu'en 1^{ère} professionnelle.....</i>	12
2.1.2. <i>Les enseignements généraux liés à la spécialité peinent à exister.....</i>	16
2.1.3. <i>La formation en milieu professionnel mériterait d'être reconsolidée.....</i>	18
2.1.4. <i>Le processus de certification intermédiaire se met en place tout en soulevant encore de nombreuses interrogations.....</i>	22
2.2. Le pilotage de la mise en œuvre de la rénovation dans les établissements	25
2.2.1. <i>Un pilotage plus coopératif qui comporte des marges de progrès.....</i>	26
2.2.2. <i>Un sentiment de complexité l'emporte encore sur l'appropriation des marges de manœuvre.....</i>	29

2.3. L'accompagnement et le suivi académiques : une évolution du pilotage partagé à accompagner	30
2.3.1. <i>L'action des corps d'inspection privilégie cette année le suivi de la mise en œuvre de la rénovation</i>	30
2.3.2. <i>Le rôle des IEN-ET/EG dans la régulation auprès des établissements n'est pas encore abordé</i>	32
Conclusion.....	33
ANNEXES.....	37

Introduction

Dans le cadre du programme de travail des inspections générales pour la présente année et conformément à la lettre de cadrage du 7 septembre 2010, ce rapport rend compte des principaux constats effectués par les inspecteurs généraux participant à la mission de suivi de la rénovation de la voie professionnelle conduite de novembre 2010 à janvier 2011.

Cette mission a été menée sur un échantillon de six académies : Besançon, Bordeaux, Lille, Montpellier, Nancy-Metz et Versailles. Elle a pris la forme d'entretiens avec les autorités académiques et de visites, d'une journée en moyenne, de 25 lycées professionnels (dont la liste figure en annexe 1), au sein desquels les inspecteurs ont eu des échanges avec les équipes de direction, les équipes pédagogiques et les élèves.

Dans le prolongement des rapports élaborés les deux années précédentes par les inspections générales¹, l'objectif de la mission était d'observer la deuxième année de mise en place de la rénovation, en particulier dans sa phase d'extension à la première professionnelle. Outre ses investigations sur la poursuite de la mise en œuvre de la réforme, et même s'il faudra attendre l'année prochaine pour porter un regard sur l'ensemble du cycle, la mission a commencé à observer, avec prudence vu l'absence de recul à ce stade, les premières évolutions de la nouvelle voie professionnelle.

Conformément au protocole figurant en annexe 2, le rapport aborde deux grandes questions majeures pour la réussite de la réforme :

- en premier lieu, quels sont les premiers effets de la réforme par rapport aux objectifs d'élévation des niveaux de qualification et de réduction des sorties sans diplôme ? Quels sont les premiers constats sur les parcours des élèves, à l'entrée au lycée professionnel, en fin de seconde professionnelle et entre les voies de formation ? Quels enseignements en tirer, en particulier pour l'organisation de l'offre et le pilotage académique comme celui des établissements ?
- en second lieu, comment évolue l'appropriation par les lycées professionnels de la dimension pédagogique de la réforme ? Aux enjeux introduits en seconde l'année dernière s'ajoute cette année en première professionnelle, l'organisation du contrôle en cours de formation pour la délivrance du diplôme intermédiaire. Quels constats peut-on faire sur la mise en œuvre de plusieurs dispositions majeures : l'organisation de l'accompagnement personnalisé, la mise en place des périodes de formation en milieu professionnel, le déroulement du contrôle en cours de formation ? Comment se poursuit l'impulsion et comment se mettent en place le suivi et la régulation de la rénovation ?

¹ Rapports IGAENR-IGEN n° 2009-009 de février 2009 ; n° 2009-065 de juillet 2009 ; n° 2010-010 de janvier 2010 et n° 2010-088 de juillet 2010.

1. Les nouveaux parcours des élèves : des satisfactions et des interrogations

Les rapports des inspections générales de février et juillet 2010 faisaient deux constats sur les parcours des élèves : d'une part la mise en place de la rénovation de la voie professionnelle n'a pas provoqué de changement majeur dans les flux des jeunes en fin de 3^{ème} ; d'autre part la reconfiguration interne de la voie professionnelle s'est traduite par une place accrue et parfois élevée du CAP.

La rentrée 2010 constitue une étape importante pour l'observation des parcours des élèves engagés dans la voie professionnelle avec la mise en place des premières professionnelles. C'est aussi une phase de la construction – progressive comme on le verra – des parcours entre voies de formation que prévoit la réforme.

La mission a donc examiné comment se dessinent les parcours des élèves à l'entrée et au sein de la voie professionnelle : comment évolue la répartition entre seconde professionnelle et CAP ? Que deviennent les élèves au bout d'une année de seconde professionnelle ? La passerelle entre le CAP et la première professionnelle se met-elle en place ? Quel est l'effet de la rénovation sur le passage de seconde générale et technologique dans la voie professionnelle ? Quelles sont les problématiques de l'offre ?

1.1. Une voie professionnelle peu affectée par l'augmentation des flux vers la seconde générale et technologique

À la rentrée 2010, dans le prolongement des deux années précédentes et conformément aux orientations académiques, les flux vers la seconde GT ont augmenté (ou se sont stabilisés à un niveau élevé) dans l'ensemble des six académies. Sur les trois dernières rentrées, marquées par la mise en place de la rénovation de la voie professionnelle en 2009 et de celle de la réforme des lycées généraux et technologiques en 2010, le poids des flux vers la voie professionnelle (enseignement professionnel) se réajuste légèrement à la baisse (sauf à Besançon) et se stabilise dans une fourchette proche de la situation de départ (cette analyse s'applique uniquement aux entrées en LP et ne prend pas en compte les entrées en apprentissage, comptabilisées parmi les sorties).

Le constat le plus important est que, dans la plupart des académies, la progression de la seconde GT ne se fait pas au détriment de la voie professionnelle. En effet, celle-ci semble capter des jeunes qui auparavant redoublaient ou quittaient le système scolaire (annexe 3 tableau 1).

1.2. Le bon positionnement du CAP au cœur des choix sur l'offre de formation

1.2.1. Les flux vers les CAP se stabilisent en 2010

Les rapports des inspections générales mentionnés ci-dessus soulignaient la pression importante qui s'exerce dans les LP en faveur d'une offre accrue de CAP, et ce malgré la forte croissance des capacités d'accueil et des entrées en 2009.

Si l'on regarde l'évolution des flux sur trois ans, on constate que la proportion d'élèves de 3^{ème} (nc. les élèves de SEGPA), entrant en CAP, qui se situait en 2008-2009 entre 2,5 % et 3,5 % dans quatre académies sur six (deux académies étant atypiques, l'une Nancy-Metz avec 2 % des flux, l'autre Lille avec plus de 4 %) a fortement progressé en 2009 et se stabilise en 2010 : si le bas de la fourchette est stable (2,1 % à Nancy-Metz), en revanche dans toutes les autres académies le taux dépasse 4 %.

Plusieurs académies ont fait le choix de maîtriser les flux vers les CAP. Cette politique s'est traduite à la rentrée 2010 par une stabilisation des entrées dans quatre académies de l'échantillon (Bordeaux, Montpellier, Nancy-Metz, Versailles). Mais dans les deux autres, ils ont continué à progresser et atteignent presque 5 % à Besançon (où, comme on l'a vu, les flux vers la voie pro progressent) et 7 % à Lille (annexe 3, tableau 2).

En ce qui concerne les élèves de 3^{ème} SEGPA, leur taux de passage en CAP a progressé de 53,7 % à 58 % de 2008 à 2010, avec une diminution des sorties du système scolaire.

1.2.2. Les interrogations sur les publics des CAP subsistent et montrent le besoin d'améliorer la charnière entre le collège et le LP

Il n'y a donc pas de recul mais au plus une stabilisation des flux d'élèves vers les CAP. Pourtant, la question du positionnement des CAP reste délicate. Dans beaucoup de lycées professionnels, elle est posée de façon récurrente. De nombreux chefs d'établissement regrettent de n'avoir pas obtenu l'ouverture d'un CAP (y compris pour la prochaine rentrée), en particulier lorsqu'il n'existe aucune formation permettant la poursuite du parcours des jeunes dans le bassin. Les enseignants eux-mêmes font valoir que certains élèves n'ont aucune chance de réussir en seconde professionnelle et que leur place serait en CAP.

Les académies ciblent généralement les CAP sur les publics les plus fragiles pour éviter notamment la reconstitution mécanique d'un cycle de formation en quatre ans. Ce profil est clair pour les élèves de SEGPA, dont le taux de passage progresse depuis plusieurs années, ce qu'il faut souligner de nouveau comme une évolution positive. Mais qu'en est-il des autres élèves et sur quel critère, autre que l'existence d'une offre de proximité dans la spécialité demandée, un élève de 3^{ème} va-t-il être affecté plutôt en seconde professionnelle qu'en CAP ou l'inverse ?

Il ne s'agit pas de remettre en cause le principe de la réforme d'accueillir dans le cursus du bac pro une large majorité des élèves entrant dans la voie professionnelle mais de souligner que, pour certains d'entre eux, il peut y avoir, de leur part ou de la part de l'institution, une

hésitation sur l'orientation à prendre en fin de 3^{ème}. Les enseignants de collèges, et en tout premier lieu les professeurs principaux de 3^{ème}, qui jouent un rôle décisif, restent souvent insuffisamment informés des caractéristiques et des exigences des deux voies de formation en LP : tout ce qui peut être fait pour améliorer leur connaissance de la voie professionnelle est utile, y compris sous la forme d'échanges avec leurs collègues de LP, soit dans des réunions de bassin, soit dans des actions de formation conjointes. En outre, les entretiens individuels que les SAIO ont l'habitude d'organiser chaque année, pendant l'été ou à la rentrée sont, pour ces élèves, des moments particulièrement pertinents pour améliorer leurs conditions d'affectation. Les réorientations informelles qui se déroulent au cours du premier trimestre au sein des établissements peuvent également y contribuer, sous réserve que ce soit dans les deux sens (bac pro/CAP et l'inverse) et dans une logique de suivi individualisé.

1.2.3. Les choix académiques relatifs à l'offre relèvent d'un travail minutieux

La problématique du CAP est présente depuis le début de la mise en place de la réforme. Elle appelle, tant dans les choix relatifs à l'offre que dans les procédures d'affectation des élèves, des analyses fines et des réponses souples et individualisées.

Le choix des académies est de stabiliser la répartition de l'offre en lycée professionnel au niveau actuel, c'est-à-dire entre 18 et 25 % pour les CAP. Dans les limites de leurs marges de manœuvre budgétaire et de la demande sociale, les académies s'efforcent de réduire les capacités des filières qui insèrent mal ou trop pléthoriques et de préserver des formations non attractives qui insèrent bien sur le marché du travail, tout en assurant la meilleure couverture territoriale possible, ce qui n'est pas facile.

Les stratégies académiques ne peuvent ignorer l'apprentissage, non comptabilisé ci-dessus comme l'ont souligné les inspections générales dans leur rapport de juillet 2010. C'est d'autant plus important que le poids de l'apprentissage est très différent selon les filières et que l'on continue de manquer de données prospectives sur ces points. Dans ce contexte, la recherche de synergies entre les LP et les CFA est un levier important pour assurer la continuité du parcours des jeunes. Les attitudes des établissements sont contrastées : certains sont en situation de concurrence subie, d'autres organisent des complémentarités pour le suivi et l'accueil des jeunes.

En tout état de cause, le travail de dentelle que constitue l'organisation d'une offre au niveau de chaque territoire et qui donne lieu à une série de « microdécisions » (ouvrir ou fermer des divisions ou demi-divisions) reste un enjeu majeur pour permettre au maximum de jeunes de poursuivre leur cursus par des voies diversifiées.

1.3. Les premiers constats sur le devenir des élèves de seconde professionnelle

1.3.1. Des résultats encourageants mais qui demandent beaucoup de vigilance

- **Un peu moins de quatre élèves sur cinq sont entrés en première professionnelle**

Les taux d'accès en première professionnelle se situent dans une fourchette de 75 % (Lille et Nancy-Metz) à 82 % (Bordeaux). Dans les quatre autres académies, il est légèrement inférieur à 80 %. On constate une légère dégradation par rapport à l'année dernière. En 2009, dans cinq académies sur six, le taux dépassait 80 %, en 2010 il se maintient à ce niveau dans une seule académie. Mais il faut souligner que les flux concernés ont été nettement plus importants en 2010. C'est pour cette raison que ce résultat doit être apprécié avec prudence et qu'il faut s'attacher à savoir ce que sont devenus les autres élèves.

- **Mais le nombre de jeunes sortant du système scolaire augmente**

Parmi les jeunes qui ne sont pas entrés en première professionnelle à la rentrée 2010, on note une augmentation sensible des « sorties », notion qui recouvre un ensemble hétéroclite de possibilités, parmi lesquelles la présence dans un autre cursus de formation ou un départ sans solution. Selon les académies, le taux de sortie progresse de 2 à 6 points (trois points au niveau national). Globalement il converge vers une fourchette de 13 à 15 % (annexe 4, tableau 4). Cela signifie que, selon la taille des académies, plus d'un millier d'élèves (Lille, Versailles) ou plusieurs centaines d'entre eux (Besançon, Bordeaux, Montpellier) ont quitté le cursus du bac pro sous statut scolaire à la rentrée dernière.

Sont-ils entrés en apprentissage pour y poursuivre leur cursus de bac professionnel ? Combien ont été pris en charge par la MGI ? Combien ont quitté purement et simplement (et pour combien de temps) tout système de formation ? On ne le sait pas faute d'outil adapté, ce qui rend difficile d'analyser ces sorties. Il faut noter que des pistes méthodologiques existent en particulier celle d'analyser l'origine des jeunes engagés dans un autre système de formation (à titre d'exemple, combien de jeunes apprentis de première professionnelle étaient en seconde pro dans un LP l'année précédente ?).

- **Les redoublements de la seconde sont nettement plus nombreux que les réorientations vers un CAP**

Les évolutions d'une année sur l'autre sont mineures et contradictoires selon les académies, mais d'une façon générale, le taux de redoublement se situe entre 3 % (Besançon, Bordeaux) et 6 % (Lille, Versailles), ce qui, notamment dans le cas de ces deux académies très denses, n'est pas négligeable et semble supérieur aux redoublements dans les anciens BEP.

En revanche, une faible proportion d'élèves de seconde professionnelle entre dans un CAP : entre 1,3 % et 1,9 % selon les académies (contre 1,7 % au niveau national) ; encore moins à Lille où elle ne dépasse pas 1 %. Cette réorientation concerne donc quelques dizaines d'élèves par académie (79 à Lille ; 51 à Besançon). On peut se demander pourquoi ce flux est si faible.

Plusieurs hypothèses sont possibles et il est difficile de faire la part de chacune : pas de place d'accueil dans la spécialité souhaitée à proximité, mauvaise image du CAP, préférence pour le redoublement ou une réorientation plus radicale vers l'apprentissage par exemple ?

Ces élèves se répartissent à peu près également entre première et deuxième année de CAP, ce qui peut paraître surprenant. La reprise du cursus du CAP en première année peut être justifiée par un changement de spécialité mais on peut se demander si la réorientation ne pourrait pas s'effectuer plus souvent en deuxième année, évitant ainsi d'allonger la durée du cursus des jeunes concernés.

1.3.2. Le devenir des jeunes est à la fois variable et diversement connu selon les établissements

Les visites en LP font apparaître deux types de différences : d'une part, pour le devenir des élèves, on constate des écarts de résultats importants ; d'autre part les lycées professionnels ont des pratiques contrastées tant pour le suivi effectif du devenir des jeunes que pour l'exploitation des données disponibles. Une partie seulement des lycées professionnels ont une bonne connaissance du devenir de leurs élèves. Plusieurs établissements de l'échantillon ne disposent d'aucun outil et donc d'aucune information. Les outils utilisés ne sont pas homogènes et peu souvent traduits en tableaux de bord.

À titre illustratif de cette diversité, voici des exemples relatifs au devenir des élèves en fin d'année 2009-2010 :

Exemple 1 : les résultats sont connus et proches des données moyennes : sur 78 élèves de 2^{nde} professionnelle l'an dernier, 62 (80 %) sont passés en première professionnelle, 2 ont redoublé et 14 sont partis (2 sont entrés en CAP, 5 en apprentissage, 6 dans la vie active ou sans solution et 1 a déménagé).

Exemple 2 : les résultats sont à la fois moins bons et moins bien connus : sur les 87 élèves scolarisés en 2^{nde} pro en 2009-2010, seuls 63 sont passés en 1^{ère} pro à la rentrée (soit 72 %). Sur les 24 restants 1 a été réorienté en 1^{ère} année de CAP, 5 ont rejoint d'autres établissements (sans précision), 7 sont entrés en apprentissage et 11 se trouvent apparemment sans solution (soit plus de 10 %).

Exemple 3 : les résultats semblent bons pour le passage en 1^{ère} pro mais les données sur les autres élèves manquent. Sur 150 élèves, 130 sont passés en 1^{ère} pro, 7 en première STG, 1 a redoublé, 2 sont entrés en apprentissage mais les destinations des 12 autres sont peu connues et hétéroclites (réorientations, démissions, radiations, vie active, déménagements...).

Exemple 4 : les résultats semblent moyens et le LP ne sait pas ce que deviennent la plupart des élèves qui partent : sur 70 élèves, 52 sont en première, 3 ont changé de filière, 1 redouble, 1 est en CAP, 2 en apprentissage, 1 en STG et pour les 10 derniers la destination est inconnue.

1.3.3. Ces résultats sont difficiles à interpréter mais appellent une double alerte

▪ Un mélange de satisfaction et d'incertitude

Le taux de passage en première professionnelle à la rentrée 2010 est un premier point de repère important au terme de l'année de généralisation de la nouvelle seconde. Il comporte des aspects positifs : il diminue très peu par rapport à l'année précédente malgré l'augmentation des effectifs ; il préfigure une augmentation sensible du nombre de jeunes qui vont accéder au bac professionnel à partir de 2012, conformément à l'objectif central de la réforme

On ne peut néanmoins s'en tenir à ce seul constat. Un peu plus d'un jeune sur cinq ne passe pas en première et peu, parmi eux, reprennent un cursus en LP. Pour les autres, toutes les hypothèses sont ouvertes : un autre cursus de formation pour les uns, l'abandon de toute formation pour les autres. Se joue là, en partie, la réussite du deuxième objectif de la rénovation : la réduction des sorties sans diplôme.

▪ La nécessité de s'interroger sur les causes des sorties

Les académies, face à ce constat ambivalent et à un manque de données permettant d'en avoir une vision globale, ont une double attitude. Elles tendent à considérer ce résultat comme plutôt positif et programment, sur ces bases, l'évolution des flux et des taux de passage dans la voie professionnelle au cours des prochaines années. Cependant plusieurs d'entre elles, en particulier celles où le taux de passage a le plus baissé, s'inquiètent de la signification de la progression des sorties et en particulier des comportements d'établissements qui laisseraient partir trop rapidement certains élèves.

En effet, la hausse des sorties, même si celles-ci sont en partie des poursuites de formation, constitue une alerte sur le fonctionnement de la seconde professionnelle. Plusieurs explications peuvent être avancées pour expliquer l'augmentation de ces sorties : la pression sur les élèves les plus fragiles et la propension de certains enseignants à considérer qu'ils n'ont pas leur place dans ce cursus, le manque éventuel d'efficacité de l'accompagnement personnalisé, dispositif nouveau, mis en œuvre très rapidement à la rentrée 2009.

S'y ajoutent, sans que cela soit imputable à la réforme, les effets bien connus de l'orientation par défaut, des vœux de proximité ou encore de mécanismes de l'affectation qui engagent dans telle ou telle filière des élèves sans projet professionnel.

Sur le fond, ce point renvoie aux conditions de mise en œuvre des aspects pédagogiques de la rénovation dans les lycées professionnels qui sont analysés dans la deuxième partie du rapport. Néanmoins il est clair que les académies doivent se doter des outils d'analyse de cette question pour comprendre les processus en cours dans la voie professionnelle et faire des choix déterminants sur l'offre, l'orientation, la formation continue, l'accompagnement pédagogique.

▪ **La nécessité d'une visibilité et d'un suivi des parcours effectifs des élèves**

Ce qui précède montre la nécessité de mieux connaître, pour mieux le suivre, le devenir des élèves. En l'état actuel, le suivi des parcours des élèves est rarement une priorité du pilotage des LP. Au niveau académique, c'est une préoccupation qui a du mal à être opérationnalisée, tant sous la forme d'examen régulier de tableaux de bord que de la capacité à en faire un levier d'action pour les LP. C'est vrai tant en cours d'année qu'en fin d'année.

S'agissant de l'année scolaire en cours, on ne disposait pas, à la date de la mission, des données académiques sur le nombre de sorties qui interviennent entre le constat de rentrée et le mois de mars. L'an dernier, ces données faisaient apparaître des évolutions contradictoires et peu significatives selon les académies. Les visites en LP montrent que le suivi par les établissements des sorties en cours d'année est très inégal. Dans certains LP, les sorties d'élèves en cours d'année sont connues et répertoriées. Les établissements disposent de listes, indiquant l'élève démissionnaire, sa classe, la date de son départ, le motif quand il est connu. Si les établissements s'acquittent de cette obligation, c'est néanmoins davantage sous l'angle de la vie scolaire que de l'analyse pédagogique ou de l'analyse des parcours des élèves. D'autres établissements n'ont pas de suivi régulier des sorties de leurs élèves.

La mission souligne l'importance de faire du suivi des sorties l'un des indicateurs de l'évaluation des effets de la réforme sur la réussite des jeunes.

- *dès cette année, et sans attendre les résultats des passages en fin de 2^{nde} pro, elle préconise que les données recueillies en mars 2011 sur les sorties depuis la rentrée dernière donnent lieu à une analyse fouillée aux niveaux académique et national dictée par la nécessité d'une visibilité et d'un suivi des parcours effectifs des élèves ;*
- *d'une manière plus générale, il est urgent pour le ministère de se doter d'indicateurs de suivi des parcours des jeunes tout au long de leur cursus, que celui-ci se déroule exclusivement en LP ou partiellement en apprentissage ou dans un autre système de formation. L'élaboration systématique de tableaux de bord sur cette question aux niveaux des établissements, des académies et national devrait se généraliser, en particulier dans le cadre des dispositions de l'instruction interministérielle du 22 avril 2009 et de la circulaire du 9 février 2011 sur la lutte contre le décrochage scolaire: la tenue par chaque LP d'un tableau de suivi de ses élèves devrait figurer dans les contrats d'objectifs.*

À cet égard, signalons le suivi de cohorte réalisé par l'académie de Nancy-Metz : parmi les élèves entrés en seconde professionnelle en 2008 (avant la généralisation de la réforme) sept sur dix se trouvent cette année dans le cursus du baccalauréat professionnel (dont les deux tiers en terminale) et une très petite proportion poursuit sa scolarité dans la voie générale et technologique (0,5 %) ou en CAP (0,75 %). Les autres jeunes (25 %) sont « sortis », sans plus de précision. Il est trop tôt pour tirer des conclusions (bien que les tendances soient nettes) mais l'approche est intéressante.

1.4. Les nouveaux parcours

1.4.1. *La passerelle entre le CAP et le baccalauréat professionnel se développe*

La poursuite d'études des élèves de CAP en première professionnelle s'amplifie, dépasse partout 12 % et approche ou atteint même 20 % dans deux des six académies observées (annexe 5, tableau 5). Il faut relativiser l'impact de cette évolution car cela représente de petits effectifs (par exemple, à Versailles, 448 élèves de CAP passent en première professionnelle contre plus de 9 100 en provenance de 2^{nde} pro, soit 1 pour 20).

Ces élèves sont peu nombreux et en conséquence souvent seuls dans leur classe, mais les échanges avec eux comme avec les enseignants montrent qu'ils ne font l'objet, la plupart du temps, d'aucun suivi particulier. Le risque d'un taux d'échec élevé de ces jeunes est donc considérable si les établissements ne s'emparent pas de ces cas.

1.4.2. *Le passage de seconde générale et technologique dans la voie professionnelle s'effectue principalement au niveau de la seconde*

En fin de 2^{nde} GT, la proportion de jeunes réorientés vers la voie professionnelle est stable ou diminue légèrement et se situe dans une fourchette de 2,5 % (Versailles) à 3,9 % (Montpellier). Mais la plus grande partie de ces élèves entrent dans le cursus du bac baccalauréat professionnel en seconde et non en première (annexe 4, tableau 6). Ils reprennent à zéro le cycle de formation alors que les passages entre voies de formations ont été conçus comme des passerelles ascendantes.

On voit se dessiner des stratégies académiques contrastées. À Versailles, d'ores et déjà, le plus grand nombre des jeunes orientés dans la voie professionnelle entrent en première, grâce à un dispositif qui leur réserve des places. Dans la plupart des autres académies (Montpellier, Bordeaux, Besançon, Nancy-Metz) ce mouvement s'amorce tout en restant très inférieur au passage en seconde professionnelle.

Les effectifs concernés ne sont pas anodins :

- à Versailles, plus de 1 000 élèves sont passés de 2^{nde} GT dans la voie professionnelle, parmi lesquels 650 sont entrés en première, effectif supérieur au nombre d'élèves de CAP accueillis dans cette classe ;
- à Bordeaux, sur 600 élèves concernés, une centaine est entrée au niveau de la première (contre aucun l'année précédente) ;
- dans une autre académie, sur 750 élèves concernés une trentaine seulement est entrée en première professionnelle.

Les obstacles et les freins à la mise en place de cette passerelle sont de différentes natures mais, à la base, beaucoup d'acteurs, au niveau de l'académie ou des établissements, ne se sont pas assez approprié cet aspect de la rénovation qui, on l'a souligné à plusieurs reprises, comporte beaucoup de changements à conduire simultanément. Parmi les causes, sont évoqués le manque de places, les interrogations sur les périodes de formation en milieu professionnel ainsi que l'incrédulité sur la faisabilité.

Il est important de clarifier et corriger progressivement les conditions dans lesquelles un élève de seconde GT peut accéder à la voie professionnelle non seulement pour éviter un allongement inutile du cursus des élèves concernés mais aussi pour éviter que le parallélisme des deux voies de formation ne conduise des conseils de classe de seconde GT à prononcer des réorientations d'aubaine vers la seconde professionnelle.

Un rappel de la lettre et de l'esprit de la rénovation dans ce domaine par la DGESCO paraît nécessaire. Il devrait s'accompagner de quelques clarifications sur les périodes de formation en milieu professionnel.

Au niveau académique, il apparaît nécessaire de réaffirmer, notamment dans les textes sur l'orientation et l'affectation des élèves, que l'accès dans la voie professionnelle de jeunes de seconde générale et technologique doit s'effectuer selon une véritable logique de passerelle, vers la première professionnelle. Cette orientation requiert une anticipation de l'accueil de ces jeunes dans le calibrage de l'offre de formation. Elle demande aussi une réflexion avec les établissements sur l'accompagnement pédagogique à prévoir pour favoriser la réussite de ces élèves dans leur nouveau cursus.

Parallèlement, le taux de passage de seconde professionnelle vers la voie générale et technologique est quasiment nul. Jusqu'en 2009, 8,5 % des élèves de Terminale BEP passaient en 1^{ère} technologique. Deux hypothèses peuvent être émises pour expliquer ce tarissement de la passerelle de la voie professionnelle vers la voie technologique :

- la 2^{nde} professionnelle n'est pas la fin d'un cycle comme l'était la terminale BEP ;
- une partie des élèves qui ont l'intention de poursuivre des études en BTS pense pouvoir le faire aussi facilement après un baccalauréat professionnel qu'après un baccalauréat technologique

1.4.3. Des parcours atypiques se dessinent

Outre les passerelles prévues par les textes, on observe, en particulier à l'entrée en première professionnelle, le développement – à la marge mais pas insignifiant – de parcours atypiques.

À titre d'exemple, dans l'académie de Montpellier, 3,7 % des élèves entrant en 1^{ère} professionnelle, ont bénéficié de passerelles « non cohérentes » en termes de niveau et/ou de spécialité : terminale ES vers 1^{ère} pro technicien menuisier, agenceur ; terminale BEP métiers de l'électronique vers 1^{ère} pro restauration, 2^{nde} CAP maintenance et hygiène des locaux ou maintenance véhicules automobiles vers 1^{ère} bac pro commerce...). Ces exemples (qui représentent au total 2,5 fois l'ensemble des autres passerelles vers la 1^{ère} professionnelle) conduisent à s'interroger sur la manière dont le recours aux passerelles, soumis à des avis, s'effectue et sur les chances de réussite des élèves concernés.

1.5. La réflexion globale avec les régions sur l'offre et les flux

1.5.1. Les contrats de plan régional de développement des formations professionnelles favorisent une approche globale de l'offre

Pour la rentrée 2011, l'objectif poursuivi par les académies est de stabiliser l'équilibre atteint entre baccalauréat professionnel et CAP tout en poursuivant les efforts de rationalisation déjà engagés. Elles essaient de jouer davantage sur les capacités d'accueil que sur les structures mais elles sont obligées néanmoins de supprimer des sections, avec la minutie décrite plus haut.

La réflexion et les choix d'offre s'effectuent dans le contexte de la préparation des contrats de plan régional de développement des formations professionnelles. Les discussions se déroulent de façon constructive presque partout entre des académies encadrées par le schéma d'emplois 2011 et des régions qui ont des contraintes budgétaires très fortes.

Il apparaît que, dans la majorité des académies de l'échantillon (Besançon, Lille, Montpellier, Nancy-Metz), la réflexion menée avec la région sur la carte des formations prend en compte une approche globale des formations initiales en apprentissage et sous statut scolaire. Cette collaboration prend plusieurs formes. Elle peut déboucher sur la mise en cohérence de la carte et l'harmonisation du calendrier. Elle prévoit parfois le développement de l'apprentissage en EPLE. Elle envisage dans plusieurs cas le développement de pôles de formation mis en réseau avec d'autres établissements sur une zone et réunissant, autour de spécialités, l'enseignement professionnel et technologique, sous statut scolaire, en apprentissage et la formation continue.

Ces démarches ont notamment pour objectifs de rendre l'offre de formation plus lisible, de permettre le maintien de filières à faibles effectifs dans des domaines porteurs d'emplois et de favoriser le mixage des publics issus des différentes voies de formation en s'appuyant sur la logique du lycée des métiers ou sur des pôles de compétence qui devraient conduire à un accroissement des collaborations et des mises en réseau des établissements.

1.5.2. Le besoin demeure d'améliorer la connaissance des flux vers l'apprentissage

La mission appelle de nouveau l'attention sur la nécessité de mieux connaître l'évolution des effectifs et des formations en apprentissage. Deux points apparaissent stratégiques :

- le premier, évoqué dans le rapport des inspections générales de juillet 2010, est le poids total des CAP dans l'appareil de formation, y compris l'apprentissage. Cette question est connexe de celle abordée plus haut des synergies souhaitables entre offre des LP et CFA pour assurer une continuité de parcours à certains élèves ;
- le second est l'organisation adoptée par les CFA pour préparer le baccalauréat professionnel dans le cadre de la rénovation : soit en trois ans à partir de la seconde après la 3^{ème}, soit en deux ans après un CAP (en apprentissage) ou après une seconde professionnelle en LP. S'il s'avère que ce deuxième schéma a été retenu par de nombreux CFA, il pourrait expliquer en partie le plus grand nombre de sorties en fin de seconde professionnelle.

Compte tenu de ces enjeux, il est donc indispensable de mieux analyser deux types de flux :

- que représentent les flux vers l'apprentissage (et vers l'enseignement agricole qui occupe un poids significatif dans certaines académies) en fin de 3^{ème} et de seconde professionnelle ? Compte tenu de l'impossibilité actuelle de connaître la destination des élèves sortant du système scolaire, certaines académies parviennent à les reconstituer en analysant les effectifs engagés dans d'autres systèmes de formation en fonction de leur origine ;
- comment les apprentis se répartissent-ils entre le baccalauréat professionnel (en seconde professionnelle et en première) et le CAP ? Il semble subsister des difficultés pour identifier parmi les apprentis en baccalauréat professionnel ceux qui sont en seconde et ceux qui sont en première. L'académie de Bordeaux a testé une méthodologie d'identification des apprentis en baccalauréat professionnel 3 ans. Il n'est pas possible de repérer les bacheliers professionnel 3 ans à partir du code diplôme dans les enquêtes SIFA, mais il existe une autre variable précisant la durée de formation (en mois).

La mission préconise que ces deux indicateurs soient introduits dans le dialogue entre la DGESCO et les académies sur la voie professionnelle (indicateurs du dialogue de gestion ; indicateurs de Mélusine).

2. La mise en œuvre pédagogique : une dynamique qui demande du temps

Le suivi, pour cette deuxième année de la mise en œuvre pédagogique, a surtout porté sur la montée en 1^{ère} professionnelle et sur la façon dont les lycées consolident la mise en œuvre en 2^{nde} professionnelle, après la période de transition qu'a été l'année 2009-2010. Il permet de mesurer les progrès accomplis par les établissements dans une organisation pédagogique censée désormais intégrer les dispositifs de la rénovation ; il permet également de voir si l'impulsion se poursuit et comment se met en place la régulation dans les établissements.

2.1. L'état de la mise en œuvre dans les établissements

2.1.1. L'accompagnement personnalisé est plus abouti en 2^{nde} qu'en 1^{ère} professionnelle

La diversité des modalités de l'accompagnement personnalisé n'est pas encore imputable à une logique de réponses locales à des besoins locaux mais est révélatrice de l'appropriation en cours d'un nouveau dispositif dont les paramètres (effectifs des groupes, répartitions dans le temps, barrettes, soutien/approfondissement/orientation/méthodologie, modalités de désignation des professeurs et des élèves, etc.) permettent une multitude de possibilités.

▪ Une dynamique positive en cours

La mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé pourrait être caractérisée aujourd'hui par les termes suivants : « bouillonnement », « tâtonnements » et focalisation sur les difficultés des élèves.

Bouillonnement car dans chaque lycée professionnel, l'accompagnement personnalisé est au cœur des échanges, même là où sa mise en place peine encore. Tâtonnements car, dans cet ensemble des possibles, on fonctionne par touches successives, essais-erreurs et ajustements. Ainsi, la conception de l'accompagnement personnalisé, grâce à une meilleure anticipation, intègre mieux que l'année précédente organisation et pédagogie : quasi-généralisation de phases d'accueil et de diagnostic, mise en barrettes des horaires d'accompagnement personnalisé, intégration dans les horaires élèves et professeurs, offre de modules afin de répondre aux besoins. Dans certains établissements, on implique avec succès les élèves dans le choix des modules d'accompagnement qu'ils suivront ; dans d'autres, on répond à des demandes qu'ils ont pu formuler.

Globalement, fort de l'expérience de l'année précédente, l'accompagnement personnalisé est plus abouti en classe de 2nde qu'en classe de 1^{re} pour laquelle les professeurs sont plus inquiets de leur progression au regard des périodes de formation en milieu professionnel et du contrôle en cours de formation.

Exemple :

En seconde : 5 enseignants (ceux de mathématiques et de français) interviennent sur les 3 classes de seconde (groupes de 15 élèves) pendant deux heures par semaine. Une évaluation diagnostique est organisée, à l'image des anciennes évaluations de seconde. Des ateliers sont proposés par les enseignants : écriture, lecture, prise de notes, proportionnalité et repères graphiques. Les élèves sont répartis dans les groupes en fonction des résultats à l'évaluation « ils ont tous les mêmes problèmes ». Toutefois, tous les groupes tourneront toutes les 6 semaines sur l'ensemble des ateliers, sans qu'il soit prévu une évolution des contenus en fonction justement de ces « fameux problèmes ». Aucune évaluation n'est envisagée, ni de suivi particulier des élèves et de leurs progrès.

En première : les élèves sont en classe entière et les deux heures et demie sont exclusivement encadrées par le professeur d'enseignement professionnel. Les enseignants trouvent des solutions pour « remettre à niveau ». Les élèves n'en voient pas bien l'intérêt, ni parfois la différence avec les cours d'enseignement professionnel.

▪ Une mise en œuvre qui demeure fragile

Malgré cela, l'accompagnement personnalisé se limite le plus souvent au traitement de la difficulté, déconnecté du projet de l'élève. Le lien entre le diagnostic, sa traduction en besoins des élèves et les contenus proposés aux élèves pouvant être très lâche. L'anticipation de l'organisation prévaut encore largement sur la réponse aux besoins, l'offre d'accompagnement personnalisé étant élaborée avant même la phase de diagnostic, sur la base de difficultés pressenties ou de projets de professeurs motivés et volontaires. L'intégration

systematique des heures d'accompagnement personnalisé dans les services des enseignants ne permet pas les ajustements en cours d'année que nécessite l'accompagnement personnalisé.

Enfin, dans bon nombre d'établissements, l'horaire d'accompagnement personnalisé se trouve en partie accaparé par la préparation des périodes de formation en milieu professionnel (rédaction d'un CV, d'une lettre de motivation, préparation à un entretien) et, en classe de 1^{ère}, par celle du diplôme intermédiaire (préparation de fiches d'examen, de dossiers).

Exemple : Pour une des 1^{ères} examinées, le « programme » de l'atelier conduit par le professeur de Métré, a consisté en : « présentation des stages en entreprise, aide aux périodes de formation en milieu professionnel, jeux de rôle téléphone et RV, bilan des stages en entreprise, présentation de la certification intermédiaire, rédaction d'une convention de stage, information sur les études post-bac ».

Il y a aussi des constats décevants en cette deuxième année de la rénovation. Certains établissements, et ce pour la deuxième année consécutive, utilisent les moyens de l'accompagnement personnalisé pour dédoubler les classes de façon quasiment systématique, sans la moindre contrepartie pédagogique. Ailleurs, la manière dont l'accompagnement personnalisé est mis en place laisserait supposer que c'est un enseignement très secondaire : heure du repas ou neuvième heure d'enseignement de la journée. On regrette que, cette année encore, des groupes d'accompagnement personnalisé soient définis sur un simple critère alphabétique, que des professeurs se voient spécialisés dans l'accompagnement personnalisé ou qu'on leur impose une heure hebdomadaire dans une classe dans laquelle ils n'enseignent pas, relevant d'une spécialité professionnelle qui n'est pas la leur et pour laquelle ils ne savent que faire.

▪ **Des points de vue d'élèves partagés, au sein même des différents établissements**

Certains élèves font état des progrès qu'ils ont réalisés grâce au soutien particulier dont ils ont bénéficié en accompagnement personnalisé. Ils sont satisfaits d'un autre cadre d'enseignement (« on s'occupe bien de nous »). Il ont parfois demandé à leur proviseur que soient organisés des modules d'accompagnement qui n'avaient pas été prévus.

D'autres élèves se disent mal informés des objectifs de l'accompagnement personnalisé, des raisons pour lesquelles on leur impose tel module, qu'ils devinent en réponse à des lacunes identifiées sur la base de diagnostics qu'ils ne partagent pas toujours. Ils ont parfois l'impression d'être affectés dans tel ou tel groupe un peu au hasard ou en fonction des capacités d'accueil. Les spécificités de ce nouvel enseignement (comme pour les enseignements généraux liés à la spécialité) ne leur paraissent pas toujours évidentes ; ils disent y retrouver souvent les mêmes pratiques que dans les cours « habituels ». Ils sont parfois déçus de ne pas retrouver en première la qualité d'accompagnement personnalisé dont ils ont bénéficié en seconde. Ils savent aussi être critiques à l'encontre de questionnaires de « positionnement » qui les interrogent sur leurs intérêts, activités ou goûts personnels, au-delà du cadre de leur vie de lycéen. Certains ont l'impression qu'on leur propose des séquences « creuses...comme au CM2 ». Leur désengagement s'exprime par un absentéisme plus élevé qu'ailleurs, éventuellement justifié par les parents. On tente de remédier à cela par la recherche de leur adhésion, de leur satisfaction, de leur « plaisir », de leur « confort » par des

activités « plus ludiques » ou par des réponses qui se situeraient « dans quelque chose qui n'est pas l'école ». Un inspecteur faisait fort pertinemment le constat d'une inadéquation entre l'attente des élèves d'un accompagnement individualisé disciplinaire et une offre d'accompagnement personnalisé collective et transversale.

▪ **Un temps nécessaire à la maturation et à l'optimisation**

Les enseignants estiment que l'année dernière, ils n'avaient pas toujours bien pris en main l'accompagnement personnalisé. Mais on peut supposer, surtout pour la classe de seconde, qu'une dynamique est en place. Cependant, les établissements ont encore à dépasser un certain nombre de conditions organisationnelles et pédagogiques qui constituent des freins à la pertinence pédagogique attendue des équipes enseignantes :

- la définition de séances d'accompagnement personnalisé se heurte encore à l'image d'un dispositif permettant une relation personnalisée entre un enseignant et quelques élèves en difficulté, image qui conforte un schéma qui associe efficacité et tout petits effectifs et qui privilégie les actions de soutien réservées à quelques-uns ;
- peu habitués à cette liberté pédagogique attribuée non à un professeur mais à un collectif d'enseignants pour répondre à des besoins individuels à identifier, les professeurs ont, ensemble, à définir des configurations pédagogiques qui dépendent d'un bon nombre de paramètres ;
- en même temps, émerge un modèle « idéal », en barrettes, transversal, avec des rotations en cours d'année... extrêmement exigeant et parfois associé à des injonctions (innover) ou de faux débats (ne surtout pas faire de travail « disciplinaire », ne pas confier l'élève à son propre professeur, etc.). Tout cela devient inutilement compliqué, suppose une multi-compétence du professeur et ajoute aux inquiétudes (« on entend surtout ce qu'il ne faut pas faire ») et aux tensions liées à la mise en œuvre de programmes nouveaux, à un système de certification plus complexe, à un parcours en trois ans que l'on craint de ne pas maîtriser.

Par ailleurs, l'attention particulière portée dans les académies sur l'accompagnement personnalisé amplifie la charge de la réussite pédagogique sur ce dispositif (210 heures), mettant au second plan le reste des enseignements (2 690h) et la formation en milieu professionnel (22 semaines).

▪ **Un dispositif dont les effets ne sont pas encore évalués**

Tout cela fait que les professeurs et les élèves ne sont pas convaincus par les résultats d'un dispositif dont le volume horaire est limité, dont l'efficacité n'est pas évaluée (les bilans intermédiaires sont rares) et qui ne les met pas à l'aise, les uns parce qu'il les déconcerte, les autres parce qu'il les stigmatise.

Ainsi, à ce stade de la rénovation, si l'accompagnement personnalisé génère des échanges et une réflexion commune extrêmement positifs, la preuve de son efficacité n'est pas encore

faite. Avec la montée pédagogique, on peut redouter que les tensions liées à la certification accaparent encore plus l'accompagnement personnalisé pour terminer les programmes.

L'effort d'explication et d'accompagnement doit être maintenu dans un contexte dans lequel le stress des professeurs augmente avec la montée pédagogique et l'approche du baccalauréat. Il est donc nécessaire de revenir encore sur le sens et les objectifs de l'accompagnement personnalisé, de le mettre plus explicitement en relation avec le projet de formation et de professionnalisation de l'élève, de cesser les faux débats et de préférer des systèmes simples, lisibles, adaptables, aisément évaluables.

2.1.2. Les enseignements généraux liés à la spécialité peinent à exister

Les enseignements généraux liés à la spécialité, s'ils sont un peu mieux repérés que l'année précédente, ne sont pas mis en place dans nombre d'établissements et les professeurs qui ne savent pas en quoi ces enseignements consistent sont encore nombreux. Les termes « flou », « peu visible », « pas clair » persistent encore dans leurs propos.

▪ Un constat de carence

On ne peut éviter un constat de carence à tous les niveaux dans le pilotage de ces enseignements, pour la troisième année consécutive :

- carence au niveau national, lequel n'a pas défini ces enseignements au-delà d'une spécification des disciplines concernées dans les deux grilles horaires et d'une mention dans l'arrêté du 10 février 2009, et n'a développé aucun effort de communication et de formation ;
- carence de l'accompagnement académique, visiblement en attente de précisions nationales, qui se limite encore à des prises d'information par les corps d'inspection sur les (non)pratiques des établissements. L'accompagnement, lorsqu'il est évoqué, demeure une action à venir ;
- carence au niveau des établissements qui ont redistribué les heures correspondantes aux enseignements disciplinaires ou qui ont attribué ces heures sans qu'un projet pédagogique n'y soit associé.

À défaut de constituer une réalité sur le terrain, les horaires des enseignements généraux liés à la spécialité semblent avoir eu jusqu'ici la vertu de jouer un rôle d'amortisseur des effets de la réforme via les dédoublements consentis : « Nous avons distribué les heures pour que les professeurs aient les mêmes horaires qu'avant ». Mais ce choix hypothèque l'avenir, il faudra « diminuer l'horaire des enseignants au moment où on mettra ces heures en place ».

▪ Une grande disparité

Là où les heures relatives à ces enseignements sont affectées en tant que telles, les pratiques sont très diverses comme l'attestent les quelques exemples ci-dessous.

Exemple 1 : S'agissant des enseignements généraux liés à la spécialité, un projet associant des enseignants de langues et de français à des enseignants de disciplines professionnelles

s'est engagé autour de la méthodologie et du vocabulaire commun entre enseignement général et professionnel d'une part et de la préparation des rapports des périodes de formation en milieu professionnel d'autre part. Les horaires des enseignements généraux liés à la spécialité ne sont pas identifiés dans les emplois du temps et ce projet transversal n'est pas formalisé.

Exemple 2 : En 2nde comme en 1^{ère}, la DGH y consacre une heure en français et une heure en mathématiques. Dans cette dernière discipline, les enseignants travaillent à définir avec leurs collègues « pro » les besoins des élèves. Outre l'apprentissage sur logiciels (Excel en particulier), les enseignements proposés se situent à mi-chemin entre des maths « théoriques » et leurs applications pratiques (par exemple, « courber un tube de cuivre »).

Exemple 3 : Il y a eu des tentatives l'an dernier : étude de notices techniques, rédaction de CV en anglais, travail de mesures sur appareil en physique, « faire du français sans faire du français » en lettres.

Exemple 4 : Les heures ont été transformées en « heures projet » dans lesquelles interviennent tant des enseignants d'enseignement général que d'enseignement professionnel sur des projets de type PPCP.

Exemple 5 : L'enseignement général lié à la spécialité, qui se déroule dorénavant en ateliers, recueille un grand intérêt des enseignants concernés qui considèrent que cela améliore le sens de la formation générale pour les élèves. Les professeurs parlent d'« attention plus soutenue », d'« intérêt qui s'ouvre », d'« élèves qui perçoivent le lien », etc.

Exemple 6 : Les enseignements généraux liés à la spécialité organisent une véritable co-animation enseignements généraux-enseignements professionnels mais elle ne concerne que le professeur de français.

▪ **Une occasion manquée ?**

Ainsi, globalement, les enseignements généraux liés à la spécialité souffrent de ne pas avoir été soutenus par une dynamique nationale ou académique. L'engagement des enseignants est limité, tous les acteurs, direction comme professeurs, sont en attente de suggestions. Les expériences réussies se fondent fortement sur la qualité de relations interpersonnelles entre professeurs de différentes disciplines et spécialités.

On ne peut que regretter cette occasion manquée de rapprochement des enseignements généraux et professionnels dans un cadre pédagogique souple (projets communs, co-animation, etc.). Aujourd'hui, le résultat est inverse de celui attendu, les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP) ayant quasiment disparu dans les lycées professionnels.

Cette situation montre combien la liberté pédagogique donnée aux établissements ne dispense pas d'impulsion et d'accompagnement.

Il conviendrait que la DGESCO repositionne cet enseignement dans ses objectifs, tout en prenant en compte les spécificités des spécialités des baccalauréats professionnels. Ce travail

pourrait être conduit avec l'inspection générale de l'éducation nationale dans le cadre de référentiels de formation qui complètent les référentiels de certification.

2.1.3. La formation en milieu professionnel mériterait d'être reconsolidée

▪ Les périodes de formation en milieu professionnel se réalisent, non sans difficulté

La rénovation affecte les périodes de formation en milieu professionnel parce qu'elle en homogénéise la durée sur la totalité du cycle (22 semaines) et, surtout, parce que ces périodes de formation s'adressent en 2nde professionnelle à des publics différents de leurs prédécesseurs du cycle bac pro 2 ans car ils sortent directement du collège et sont donc plus jeunes et sans compétences professionnelles.

Les chefs de travaux coordonnent la planification des périodes de formation en milieu professionnel entre les sections du lycée afin d'échelonner les départs quand les viviers d'entreprises sont communs. Les établissements recourent aussi aux périodes de formation en milieu professionnel « décalées » qui permettent de partager le vivier d'entreprises et, par la même occasion, d'augmenter les temps d'enseignement en groupes allégés. Cependant, en fin d'année scolaire, tous les élèves partent les dernières semaines pendant que les professeurs sont mobilisés par les examens, ce qui peut ici et là créer des effets de saturation. Dans la plupart des cas, aucun bilan digne de ce nom n'est réalisé avant le départ en vacances.

Il serait utile (par exemple au niveau des bassins et sous l'autorité des corps d'inspection) que les établissements cherchant dans les mêmes viviers des lieux d'accueil pour les périodes de formation en milieu professionnel coordonnent leurs périodes de stages, de manière à ce qu'elles ne soient pas simultanées ou concurrentes.

Nombreux sont les enseignants qui n'ont pas osé, alors qu'ils en ressentaient le besoin, déroger à la règle des trois semaines consécutives minimales pour initier un parcours en entreprise en plaçant une semaine tôt dans l'année pour les élèves entrant en 2nde professionnelle, ces élèves n'ayant pas, comme dans le système précédent, d'expérience en entreprise. Dans une académie, les IEN-ET/EG semblent d'ailleurs s'y être opposés, préférant le respect de la réglementation.

Cette contrainte réglementaire d'une durée minimale des périodes de formation en milieu professionnel de trois semaines entrave des projets adaptés aux élèves désormais directement issus du collège, qui entrent en cycle professionnel. Elle pourrait être desserrée pour la seconde professionnelle.

Quels que soient le niveau et la classe, les élèves cherchent eux-mêmes les entreprises d'accueil, la recherche d'une entreprise étant considérée par les enseignants comme une situation formatrice en soi. Cependant, les professeurs apportent leur aide aux élèves qui ne trouvent pas d'entreprise. La mission n'a rencontré aucun élève sans entreprise d'accueil.

Les élèves sont plus ou moins préparés par leurs professeurs qui leur fournissent une convention type, quelquefois une liste d'entreprises avec lesquelles un partenariat a été construit, les font travailler sur l'écriture d'un CV et d'une lettre de motivation et les forment

à l'entretien. Les contenus des périodes de formation en milieu professionnel sont le plus souvent définis entre l'élève et l'entreprise.

Le suivi sur les lieux des périodes de formation en milieu professionnel est réparti entre les professeurs d'enseignement général et d'enseignement professionnel, ces derniers se réservant les évaluations en entreprise dans le cadre du contrôle en cours de formation.

Du point de vue des professeurs et des équipes de direction, il est de plus en plus difficile de trouver des entreprises qui accueillent les élèves, particulièrement dans le secteur tertiaire, ce qui nécessite et justifie que l'on devienne moins exigeant sur la qualité pédagogique de la formation en milieu professionnel. Cette difficulté croissante a plusieurs explications :

- l'augmentation des contraintes relatives à la diversification des lieux imposée par les nouveaux règlements d'examen et parfois par les professeurs eux-mêmes ;
- la saturation du vivier d'entreprises, qui serait liée notamment à l'allongement des durées de formation en entreprise dans certaines spécialités. Cette situation est sans doute amplifiée par « l'effet bourrelet » ;
- des discriminations raciales ou fondées sur le lieu d'habitation des élèves (quartiers situés en ZUS) ou sur leur provenance scolaire (le simple nom du lycée fermant certaines portes) ;
- l'éloignement des entreprises d'accueil pour certaines spécialités ;
- le comportement d'élèves qui arrivent en retard, ne préviennent pas de leur absence, utilisent leur téléphone portable... ;
- le jeune âge des élèves (parfois 14 ans), moins mobiles, juste sortis du collège, manquant de maturité, « surtout dans les sections tertiaires » et peu « crédibles » auprès des entreprises.

La question de l'âge des élèves mérite que l'on s'y attarde au regard de données statistiques.

Exemple de l'académie de Montpellier

Le rectorat a fourni les données suivantes sur l'âge des élèves entrant au lycée professionnel :

Rentrée 2007	14 et -	15	16	17	18 et +	Total
Ensemble BEP-Bac Pro	7	1 872	3 395	1 118	281	6 673
%	0,10	28,05	50,88	16,75	4,21	100,00
Ensemble CAP	2	267	879	229	59	1 436
%	0,14	18,59	61,21	15,95	4,11	100,00

Rentrée 2010	14 et -	15	16	17	18 et +	Total
Ensemble BEP-Bac Pro	22	2 524	2 979	793	195	6 513
%	0,34	38,75	45,74	12,18	2,99	100,00
Ensemble CAP	2	318	1 128	268	90	1 806
%	0,11	17,61	62,46	14,84	4,98	100,00

Au moment de la rentrée, le nombre d'élèves de moins de 15 ans demeure très marginal, même s'il a augmenté. C'est pour ces élèves que l'accès aux machines dangereuses est impossible et qu'il faut en conséquence soit aménager soit retarder les périodes de formation en milieu professionnel. Ce sont aussi ces élèves qui n'auront pas atteint la majorité au moment du baccalauréat. Mais ne sont-ils pas justement un public privilégié pour la poursuite d'études en BTS ?

En revanche, le nombre d'élèves qui entament le cycle en trois ans à l'heure a augmenté d'un peu plus de 30 % au détriment du nombre d'élèves plus âgés et une part d'entre eux atteindront le baccalauréat (juste) avant leur majorité.

Outre l'effort constant qui doit être fait pour placer des élèves en entreprise, la difficulté rencontrée relève plutôt d'une adaptation au profil des « nouveaux élèves » du cycle baccalauréat professionnel, qui nécessite qu'ils soient plus aidés pour leurs premières périodes de formation en milieu professionnel et que les progressions en entreprises soient revues.

Plusieurs rectorats ont mis en place un dispositif pour aider les établissements à trouver des entreprises : trois académies de l'échantillon ont déjà créé une banque de stages cependant peu utilisée par les lycées professionnels ; une autre académie a désigné un coordonnateur par bassin.

▪ **Des élèves satisfaits des périodes de formation en milieu professionnel mais qui regrettent un déficit d'encadrement**

Sur la base de la trentaine d'établissements visités, les élèves trouvent, plus qu'on ne le dit, des entreprises qui les accueillent pour leurs périodes de formation en milieu professionnel. Compte tenu de la difficulté ressentie par les professeurs et de la mobilisation constamment renouvelée pour trouver des terrains, c'est un vrai résultat.

Les élèves voient donc les choses avec davantage de sérénité lorsqu'il est fait référence aux périodes déjà effectuées en classe de 2^{nde} : ils ont trouvé des entreprises, même si cela n'a pas toujours été simple ou immédiat. Selon leurs témoignages, ceux qui n'en ont pas trouvé ne se sont pas vraiment mobilisés et ont été aidés par leurs professeurs. Ils sont généralement satisfaits de leurs périodes en entreprise dont la richesse et l'intérêt sont variables. Ils sont cependant plus tendus lorsqu'il s'agit des périodes de formation en milieu professionnel à venir, les premiers contacts avec les entreprises n'étant pas simples à obtenir.

S'agissant de la recherche d'entreprises d'accueil, la plupart des élèves disent avoir été totalement livrés à eux-mêmes (« On nous lâche complètement ! » ; « Non, personne ne m'a aidé ! J'ai improvisé. »). Ils déplorent l'absence de préparation et d'accompagnement méthodologiques et les attentes des enseignants ne sont pas précisées. C'est ainsi que des élèves de 2^{nde} professionnelle sont conduits à faire du porte à porte, à consulter les annuaires et les sites internet pour trouver leur entreprise (« On se fait jeter » ; « Personne nous veut ! »). Quand ce travail n'est pas coordonné au sein de la classe, plusieurs élèves peuvent solliciter la même entreprise.

Ils n'ont pas non plus une vision claire du suivi en entreprise, suivi qui peut varier au sein d'une même classe. Dans certains cas, ils ne savent pas quel professeur assure le suivi, quand cela se passera et certains n'ont pas vu de professeur ou ne l'ont vu que le dernier jour. Dans quelques rares cas, l'évaluation prévue en entreprise n'a pas eu lieu (à la connaissance de l'élève).

- **Une formation en milieu professionnel qui peut progresser**

Le défi constamment renouvelé de la recherche d'entreprises d'accueil s'exerce au détriment de la qualité de la formation en milieu professionnel et le placement en entreprise d'élèves plus jeunes et de profils différents (non issus de BEP) remet en avant des dysfonctionnements relatifs aux modalités de recherche d'entreprises, à la contribution des périodes de formation en milieu professionnel à la formation comme à la qualité de la formation en milieu professionnel.

Les difficultés, réelles mais en grande part surmontées, ne suffisent pas à expliquer cette situation et prennent le pas sur un nécessaire travail pédagogique local de gestion des périodes de formation en milieu professionnel.

Ainsi, depuis la rentrée de 2009, très peu d'établissements visités ont présenté une réflexion sur une redéfinition des progressions en entreprise prenant en compte le nouveau profil des élèves de seconde.

En outre, l'exploitation pédagogique des périodes de formation en milieu professionnel doit s'améliorer. Les situations professionnelles vécues ou observées en entreprise sont peu exploitées et, dans la plupart des établissements, les élèves terminent l'année par plusieurs semaines de périodes de formation en milieu professionnel qui s'enchaînent directement avec les vacances d'été, la production d'un rapport de stage étant reportée à la rentrée suivante. De ce fait, la formation en entreprise se fait par imprégnation, ce qui revient à dire que certains élèves sauront en tirer parti et d'autres non, en fonction de la qualité de l'accompagnement dont ils auront bénéficié dans leurs entreprises d'accueil et de leur propre approche réflexive sur ces périodes, approche qu'un simple rapport de stage ne favorise pas. L'alternance formatrice n'est pas privilégiée.

Ce n'est que dans une des académies de l'échantillon que les IEN proposent la construction d'un parcours de PMFP adapté au nouveau public et cohérent avec le déroulé des formations sur trois ans. Ainsi, la première année devrait permettre d'évaluer plus le comportement d'un élève, le respect des règles de sécurité et sa capacité à prendre des responsabilités pour réserver l'évaluation des compétences métier aux années de première et de terminale. Mais il semble que ce message n'a que peu de portée sur les établissements.

Dans une autre académie, cette mission est confiée aux ingénieurs pour l'école qui seraient plus à même d'intervenir sur les stages et les branches professionnelles. Dans cette académie, le dossier périodes de formation en milieu professionnel n'a pas été retenu dans le cahier des charges des missions thématiques à mener par le collège des IEN-ET/EG, dossier qui a pourtant une dimension pédagogique évidente.

Les périodes de formation en milieu professionnel manquent d'impulsion tant au niveau académique qu'au niveau national, depuis la parution de la circulaire du 29 juin 2000. Il conviendrait que le niveau national (DGESCO) et les académies se ressaisissent de la question des périodes de formation en milieu professionnel, qui représentent 25 % du temps de formation et une pédagogie de l'alternance, autour de 3 axes :

- *favoriser toute action de mobilisation des entreprises au niveau national, académique et local ;*
- *mobiliser les chefs de travaux et les enseignants dans la recherche des entreprises, en particulier pour les élèves de 2^{nde} pro. (cf. circulaire du 29 juin 2000) ; ré-impliquer les corps d'inspection dans l'encadrement pédagogique des périodes de formation en milieu professionnel ;*
- *réinvestir, sur la base de l'expérience de la pédagogie de l'alternance développée en apprentissage et de la recherche didactique, la pédagogie de l'alternance sous statut scolaire.*

2.1.4. Le processus de certification intermédiaire se met en place tout en soulevant encore de nombreuses interrogations

Le processus de certification intermédiaire a été amorcé dans sa modalité principale, le contrôle en cours de formation, en classe de 2^{nde}, dès le dernier trimestre de l'année 2009-2010. Il s'est poursuivi ce premier trimestre et verra sa conclusion à l'issue de l'épreuve ponctuelle en fin d'année scolaire 2010-2011.

▪ Une mise en œuvre effective du contrôle en cours de formation dans des conditions jugées difficiles

Dans tous les établissements, l'administration et l'organisation du contrôle en cours de formation sont assurés par les équipes de direction, les chefs de travaux et les équipes pédagogiques. Les professeurs mettent en œuvre les situations d'évaluation pour le contrôle en cours de formation du diplôme intermédiaire, chacun en fonction des spécifications propres à l'épreuve qu'il a en charge.

La complexité et la grande variabilité du contrôle en cours de formation, d'un diplôme à l'autre, d'une épreuve à l'autre, la perte de sens qui en résulte ont déjà été mises en évidence dans le rapport des inspections générales de juillet 2010. L'information comme l'accompagnement des établissements n'ont guère évolué depuis. Par exemple, le diplôme intermédiaire de la spécialité « Patrimoine bâti » du baccalauréat professionnel n'était pas encore connu des divisions des examens et concours en décembre 2010, les professeurs se débattent encore avec la nécessité supposée d'évaluer les élèves « quand ils sont prêts » et une confusion réelle règne au sujet de la qualification « langue vivante », fréquemment prise, à tort, pour une « épreuve » du BEP rénové.

Largement redoutée par les professeurs, la quasi-généralisation du contrôle en cours de formation pour la validation du diplôme intermédiaire en rend plus sensibles les difficultés, d'autant que, du point de vue des enseignants, certains BEP rénovés accroissent les

contraintes : évaluations plus nombreuses en milieu professionnel ou sur du matériel ou encore en face à face, qui sont dévoreuses de temps ; exigence de diversification des lieux de périodes de formation en milieu professionnel ; ampleur des dossiers à constituer pour la certification. Dans ce contexte, la logique organisationnelle l'emporte sur la logique certificative, l'évaluation « filée » se heurte au formalisme des épreuves.

Les distances parfois importantes entre le lycée et les entreprises d'accueil, la disponibilité aléatoire des tuteurs, les possibilités horaires des professeurs qui continuent à assurer leurs cours et la durée de certaines situations d'évaluation rendent la participation du professeur à l'évaluation en entreprise parfois matériellement difficile à mettre en œuvre. À cela s'ajoute la charge organisationnelle liée au contrôle en cours de formation, à laquelle les professeurs sont largement associés : planification, convocations, suivi, archivage.

Les professeurs s'inquiètent pour leur progression pédagogique : ils se demandent, compte tenu du temps pris par le contrôle en cours de formation, comment préparer simultanément le baccalauréat et le diplôme intermédiaire, surtout quand ce dernier s'imbrique mal dans la progression vers le baccalauréat professionnel comme c'est particulièrement le cas pour les CAP ou pour les diplômes qui restent à rénover.

Dans ce contexte, les professeurs, seuls ou en équipe, remodèlent l'évaluation : situations d'évaluation communes (même date, même sujet pour tous les élèves) en mathématiques qui semblent plus équitables, évaluations orales avec échanges de professeurs pour ne pas être « juge et partie » ou évaluations par le professeur, de ses élèves « quand ils sont prêts ». Des enseignants ont déclaré qu'ils « allégeaient » le protocole officiel de manière à dédramatiser le contrôle en cours de formation.

Des professeurs s'inquiètent de la faible fiabilité du système de certification, compte tenu de la quasi-inexistence de contrôle des situations d'évaluation par les corps d'inspection (ceux-ci ont-ils la disponibilité nécessaire ?). Ils redoutent une fragilisation du professeur, qui conçoit l'évaluation et la conduit seul, en cas de contestation par l'élève, sa famille voire sa hiérarchie ainsi que le risque de pressions locales pour une baisse du niveau d'exigence afin d'afficher de bons résultats aux examens. Les professeurs regrettent donc l'absence d'harmonisation en amont des évaluations ou d'outils communs plus explicites que les référentiels, tels que des livrets d'évaluation.

Les élèves sont plutôt favorables au diplôme intermédiaire qui leur permet d'avoir au moins une qualification s'ils n'arrivent pas jusqu'au baccalauréat. Mais leur regard sur le processus de certification est ambivalent. D'une part, ils apprécient le caractère banalisé des situations d'évaluation du contrôle en cours de formation qui ne les stresse pas et qu'ils passent « sans s'en apercevoir », même s'ils remarquent le faible niveau de certaines d'entre elles : « le contrôle en cours de formation, c'est comme le brevet mais en plus facile. ». D'autre part, le processus de certification est, pour eux, quasiment illisible : ils ne comprennent pas le dispositif global de certification ; peu d'élèves sont informés de l'évaluation ponctuelle en lettres/histoire qui se déroulera le 30 mai 2011 ; les modalités d'évaluation des périodes de formation en milieu professionnel restent floues pour la majeure partie d'entre eux ; certains ignorent même l'intitulé du diplôme intermédiaire qu'ils préparent !

Le déroulement du contrôle en cours de formation contribue largement à cette opacité : les élèves sont convoqués (lorsqu'ils le sont) de manière très hétérogène selon les disciplines ; l'information leur parvient soit de manière orale, soit sous forme de feuille à émarger, dans des délais les séparant des épreuves très variables, certains ont même eu un « contrôle en cours de formation surprise » ; la programmation des épreuves dans l'année n'est pas claire ; la répartition des situations d'évaluation n'est pas coordonnée au niveau des classes. Par exemple, c'est lors d'un entretien de la mission avec une équipe pédagogique que les professeurs ont pris conscience du poids et de la complexité de la certification du point de vue de l'élève. Les absents (absences justifiées ou non) aux épreuves sont invités ou non à repasser l'épreuve, parfois sur la base des mêmes sujets. Certains enseignants communiquent les notes aux élèves.

Tout cela invite à un recadrage méthodologique et à une meilleure information des familles, sans doute sur la base d'outils de communication simplifiés destinés aux élèves et à leurs parents.

▪ **Un cadrage académique qui ne répond pas aux attentes du terrain**

Au niveau académique, certains responsables de divisions des examens, considèrent que les DEC sont déchargées de l'organisation des épreuves en contrôle en cours de formation. Il revient donc aux inspecteurs d'assurer le suivi des situations d'évaluation et de contribuer, pour leur discipline ou spécialité, à l'écriture de la circulaire académique d'organisation des examens pour la part qui concerne le contrôle en cours de formation : calendrier, contenu des épreuves et éléments d'organisation. Ces responsables estiment par ailleurs que la réglementation qui définit les types de candidats qui ont accès au contrôle en cours de formation est inutilement compliquée, difficilement applicable et que la conformité de sa mise en œuvre est invérifiable².

Les corps d'inspection participent donc à l'élaboration de circulaires académiques après avoir établi, le plus souvent, des documents d'accompagnement qui explicitent les textes nationaux. L'accompagnement sur le terrain est la plupart du temps résolument disciplinaire avec des pratiques très variables d'une discipline à l'autre, d'un inspecteur à l'autre. Les inspecteurs sont conscients de « l'aspect chronophage » des évaluations, de l'alourdissement de la formation dû aux diplômes intermédiaires, du poids du travail organisationnel pour les enseignants mais, de leur point de vue, il n'y a « pas de difficultés majeures », les PLP ayant déjà, selon eux, une expérience du contrôle en cours de formation. Ils paraissent plutôt confiants, voire presque détachés de cette problématique, en déphasage avec un terrain inquiet, confronté à la nouveauté que représente la quasi-généralisation du contrôle en cours de formation.

▪ **Des effets préjudiciables au diplôme intermédiaire**

Le processus de certification intermédiaire se met donc en place dans les lycées malgré les craintes qui ont été exprimées pour cette première session. Mais les conditions de mise en

² D'ailleurs, la DGESCO a invité, verbalement, les académies à déroger aux dispositions nationales pour les candidats sous statut scolaire issus de la voie générale et technologique.

œuvre du contrôle en cours de formation, le sentiment d'une certification en grande partie hors contrôle pèsent déjà sur la valeur attribuée au diplôme intermédiaire, qu'il s'agisse du BEP rénové, diplôme nouveau, ou du CAP, à propos duquel se développe l'idée qu'il sera de moindre qualité professionnelle aux yeux des employeurs lorsqu'il sera validé dans ces conditions.

Par ailleurs, le diplôme intermédiaire et sa modalité principale, le contrôle en cours de formation, tels qu'ils sont conduits, fragilisent la réforme : deux référentiels en partie concurrents en début de cycle, accaparement de l'accompagnement personnalisé pour préparer l'évaluation, blocage de passerelles vers la 1^{ère} professionnelle pour des élèves de 2nde GT qui n'ont pas amorcé le contrôle en cours de formation, temps de formation réduit, suivi des périodes de formation en milieu professionnel alourdi.

Tout cela conduit certains enseignants à mettre en cause la pertinence même du diplôme intermédiaire et à souhaiter sa suppression quand d'autres s'accrochent encore à la nécessité de sécuriser le parcours en trois ans pour des élèves fragiles, scolairement et socialement.

Le diplôme intermédiaire, par sa définition et l'extrême diversité des modalités d'évaluation, ajoute de la complexité à une rénovation déjà multidimensionnelle.

Il est nécessaire, dans l'immédiat,

- que des procédures d'harmonisation – et non d'uniformisation – soient mises en place par les corps d'inspection,*
- que les familles soient mieux informées du déroulement des évaluations.*

À l'issue de cette première session du diplôme intermédiaire, les académies devront en apprécier les résultats : quel est le taux de réussite ? Qui bénéficie du diplôme intermédiaire ? Que propose-t-on à ceux qui ne l'ont pas obtenu ?

Au niveau national (DGESCO-IGEN), il est nécessaire de procéder à la simplification et à l'harmonisation du contrôle en cours de formation et d'anticiper les moyens de garantie de sa qualité, quitte à en faire évoluer le principe (vers plus de contrôle continu ?) et les outils (vers plus de livrets de compétences ?). L'évaluation du contrôle en cours de formation, actuellement menée par l'IGEN, pourra servir de base à ces évolutions souhaitables. Cette réflexion devrait permettre de reconsidérer les contours des diplômes intermédiaires, afin de remédier à la surcharge de la formation due à des compétences disjointes trop nombreuses avec le baccalauréat.

2.2. Le pilotage de la mise en œuvre de la rénovation dans les établissements

Les avancées les plus significatives sont perceptibles dans les établissements pour lesquels le proviseur assure un pilotage actif et présent. Son rôle est en effet déterminant pour organiser, animer et coordonner la réflexion au sein et en dehors du conseil pédagogique, vaincre les résistances, proposer des modalités organisationnelles en s'appuyant sur les éléments moteurs

mais aussi accompagner les professeurs qui ont encore du mal à cerner leurs marges d'initiative.

2.2.1. Un pilotage plus coopératif qui comporte des marges de progrès

▪ Le développement des conseils pédagogiques

Quasiment tous les lycées visités (sauf un) ont installé un conseil pédagogique, qu'il en porte ou pas le nom. Ces instances progressent dans l'exercice de leurs missions : les conseils pédagogiques sont réunis de plus en plus régulièrement sur des ordres du jour à contenus pédagogiques ; ils couvrent mieux les questions que les textes ont prévu de leur confier ; leurs membres y développent une réflexion commune même s'ils s'impliquent encore de façon hétérogène sur la répartition de la DGH. Ils commencent à s'ouvrir au regard et à l'expertise des corps d'inspection qu'ils invitent parfois.

Cependant, les échanges avec les membres enseignants de conseils pédagogiques ont révélé une méconnaissance réelle des résultats, au-delà de ceux de leurs élèves (taux de sortie et résultats aux examens), méconnaissance qui affecte la pertinence du jugement et des propositions. Passée la phase d'acceptation des conseils pédagogiques et de leur mise au travail sur des thèmes qui correspondent à leurs missions, il est désormais nécessaire de leur donner les moyens, en particulier informationnels, de développer des compétences d'analyse de la performance pédagogique.

Mais la réflexion pédagogique collective ne peut pas se limiter aux seuls conseils pédagogiques. Le décalage d'information entre ces conseils et les équipes pédagogiques est parfois déroutant. Par ailleurs, une appropriation plus aboutie de la réforme demanderait que soit menée une réflexion commune, associant professeurs d'enseignement général et professeurs d'enseignement professionnel, réunis par équipes pédagogiques, et ce afin de répondre aux besoins réels des élèves.

▪ Les grilles horaires : encore un faible levier de l'autonomie

Outre l'organisation de l'accompagnement personnalisé, les grilles horaires ne constituent pas encore un moyen du projet pédagogique, les établissements recherchant encore à reproduire les grilles anciennes.

Exemple : Deux des établissements visités utilisent leurs marges de manœuvre pour maintenir des effectifs allégés, voire très allégés, par des dédoublements systématiques, au détriment de l'accompagnement personnalisé. Dans l'un d'entre eux, des horaires dus aux élèves dans certaines disciplines (mathématiques, langues vivantes et EPS) ne sont pas assurés afin de financer ces dédoublements, ce qui a été parfois décidé avec l'accord du professeur, parfois imposé.

Cependant, les projets d'organisation horaire sur l'ensemble du cycle se développent.

Exemple 1 : L'analyse des horaires d'enseignement montre deux stratégies différenciées de répartition des horaires dans les pôles industriel et tertiaire ; en enseignement professionnel industriel, le choix a été fait de privilégier les activités pratiques en seconde (11 heures en seconde et 4 heures en 1^{ère}) alors qu'une répartition uniforme sur le cycle de 3 ans a été choisie en tertiaire. En 1^{ère}, le choix est fait de regrouper dans une même classe les élèves issus de seconde GT afin de leur donner un complément en enseignement professionnel.

Des seuils de dédoublement ont été définis pour différentes disciplines : enseignement général (au 25^{ème} élève), sciences physiques (au 17^{ème} élève), enseignement professionnel tertiaire (au 15^{ème} élève), enseignement professionnel industriel (au 13^{ème} élève).

L'accompagnement personnalisé est assuré dans toutes les classes de baccalauréats professionnels (2^{nde}, 1^{ère} et terminale). Il prend la forme d'une aide individualisée (AI) pour les classes de CAP.

Exemple 2 : un lycée professionnel a fait le choix de privilégier les entrants en dédoublant systématiquement certains enseignements (français, mathématiques, arts, PSE). Ces dédoublements sont financés par 0,5 h d'accompagnement personnalisé prélevées sur tous les niveaux.

Nombre d'établissements utilisent les marges de manœuvre pour augmenter les horaires hebdomadaires des élèves.

Les grilles horaires ne sont qu'un des aspects de la gestion du temps qui comprend aussi la planification des périodes en entreprises et du contrôle en cours de formation, des groupes à constituer en barrettes pour les langues vivantes ou de l'accompagnement personnalisé. Les établissements se livrent à des exercices désormais particulièrement difficiles dans le cadre contraignant des services hebdomadaires des enseignants et, en principe, de l'équilibre de la semaine des élèves.

Les emplois du temps des élèves en portent la trace : séances d'accompagnement personnalisé éclatées sur des créneaux horaires peu mobilisateurs, horaires hebdomadaires alourdis, journées pouvant comporter jusqu'à 9h de cours entrecoupées de 30 min pour déjeuner pour les élèves qui bénéficient de l'accompagnement personnalisé, pauses méridiennes trop brèves. Ces horaires, insoutenables pour les élèves et pédagogiquement inefficaces, pénalisent les élèves les plus fragiles.

L'élaboration des grilles horaires est aussi le terrain de compromis qui peuvent aller bien au-delà des marges attribuées aux établissements, sans pour autant qu'une contrepartie pédagogique ne soit proposée.

Exemple : Les réductions de DHG et la disparition des seuils de dédoublements ont entraîné de vives réactions de la part des enseignants. L'établissement a donc prélevé des moyens (sur l'accompagnement personnalisé et les enseignements généraux liés à la spécialité) pour permettre certains dédoublements dans les disciplines générales et faire des groupes d'atelier à 12 compte tenu des contraintes en matière de postes de travail. Les départs échelonnés en

périodes de formation en milieu professionnel permettent aussi de réduire les groupes en seconde.

L'accompagnement personnalisé est réalisé en partie grâce aux moyens des assistants d'éducation pour les TICE, avec la documentaliste pour l'orientation et les enseignants font du soutien et de la méthodologie.

La difficulté croissante, du fait de la complexité de l'organisation, à interpréter l'affectation des moyens horaires et l'absence de mise à disposition des corps d'inspection de ces grilles font que ces situations ne sont actuellement pas visibles au niveau rectoral.

Par ailleurs, l'accompagnement des chefs d'établissements dans l'optimisation de leur DHG est généralement considéré comme insuffisant. Il y a encore peu de mutualisation des outils et les échanges sont plus souvent informels qu'organisés au niveau institutionnel. Outre les réunions de bassin, peu de réelles formations sont destinées aux chefs d'établissement (hormis ceux qui sont dans le cycle de la formation initiale).

▪ **Des élèves trop peu impliqués**

Les professeurs décrivent souvent leurs élèves comme étant « consuméristes », passifs, rechignant à bénéficier de l'accompagnement personnalisé, dilettantes en entreprise et plus immatures aujourd'hui du fait de leur jeune âge ; autant de comportements qui expriment leur faible implication dans leur scolarité.

Il semble que se dégage une sorte de discours de consensus chez les enseignants, qui ne révélerait pas tout à fait le ressenti des élèves face à leur scolarité.

En effet, les élèves avec lesquels les inspecteurs généraux se sont entretenus sont, naturellement, moins pessimistes. Ils ignorent en revanche beaucoup de ce qui structure leur parcours de formation et de certification. Les actions et les décisions qui les concernent au plus près ne leur sont pas suffisamment expliquées : évaluation diagnostique, affectation aux dispositifs d'accompagnement personnalisé, organisation du suivi des périodes de formation en milieu professionnel (constamment confondues avec des « stages »), de la certification intermédiaire, nom du diplôme intermédiaire, passerelles, etc. Les élèves ne se sont donc pas approprié l'organisation de leur parcours de formation et de professionnalisation et les dispositifs qui le servent, alors qu'ils en sont les premiers acteurs. La communauté éducative ne se préoccupe pas prioritairement de cette question. Dans de telles conditions, il n'est pas raisonnable de leur demander de se comporter en lycéens responsables et autonomes qui visent une insertion professionnelle.

Il serait souhaitable que ces connaissances et compétences relatives au « métier de lycéen professionnel » et aux parcours individuels dans la voie professionnelle occupent une place explicite dans la formation des élèves. Il est conseillé que les élèves soient mieux informés et davantage impliqués dans les choix qui les concernent, tels que la nature de l'accompagnement personnalisé, dans le cadre de leur projet, défini ou encore en construction.

2.2.2. *Un sentiment de complexité l'emporte encore sur l'appropriation des marges de manœuvre*

La dynamique des établissements peut paraître décevante au regard des attentes mais la rénovation est multidimensionnelle et complexe à mettre en œuvre. Les lycées se sont engagés dans un pilotage plus coopératif dans lequel le conseil pédagogique tient de mieux en mieux son rôle. Mais encore aujourd'hui, la diversité observée dans les établissements résulte plus d'hésitations liées à l'adaptation à un nouveau système, des perturbations et de l'inertie inhérentes au changement, que d'un usage maîtrisé des marges d'autonomie.

La rénovation laisse encore les professeurs démunis. Il n'y a pas une dimension de leur activité qui n'ait été affectée : programmes, progressions, publics entrants, modalités de certification, processus décisionnels plus collectifs, processus pédagogiques plus transversaux, horizon temporel plus raccourci, le tout dans le contexte du schéma d'emploi. L'autonomie des établissements transforme la liberté pédagogique de l'enseignant, non qu'elle soit devenue moindre mais elle lui confère tout à la fois une dimension plus collective au niveau décisionnel et plus individualisée au regard des élèves. « Les enseignants saturent et classent les priorités », ils ressentent « un trop plein de changement qui engendre la confusion ».

Il convient de souligner de réelles difficultés à disposer, dans certains établissements et dans certaines disciplines, de professeurs titulaires. Cela entraîne un large recours à des enseignants contractuels ou vacataires qui ignorent tout des différents aspects de la rénovation de la voie professionnelle (pratique du contrôle en cours de formation, contribution à l'accompagnement personnalisé, collaboration au dispositif des périodes de formation en milieu professionnel) et qui semblent aussi très fragiles sur le plan disciplinaire, ce qui constitue un handicap évident pour les établissements et les élèves concernés. Leur rotation diminue en outre « l'effet d'apprentissage » de la réforme par l'établissement.

De plus, un certain nombre de facteurs pèsent dans le processus d'élaboration de la décision :

- le poids de l'héritage, qu'il s'agisse de la reconduction de pratiques, des modalités de pilotage et des jeux d'acteurs ;
- la recherche du consensus pour faire avancer progressivement des équipes ;
- un manque d'indicateurs objectifs pour évaluer la performance pédagogique et en approcher les facteurs, ce qui donne lieu et cède la place à des énoncés impressionnistes et abusivement généralisés, justificatifs d'un certain nombre de difficultés, générateurs d'incrédulité sur les marges de manœuvre et malheureusement suffisamment partagés pour fausser la décision collective. Citons pour exemples : l'impossibilité de trouver des entreprises d'accueil pour tous les élèves, le rajeunissement des élèves qui serait incompatible avec les attentes des professionnels, l'impossibilité pour des élèves de CAP de poursuivre en 1^{ère} professionnelle ou encore, dans une académie, une rumeur sur un changement de réglementation des périodes de formation en milieu professionnel ;
- le manque d'expérience de la décision pédagogique collective et de la « personnalisation » de l'acte pédagogique.

Ainsi, aujourd'hui, dans la démarche en cours d'appropriation de la rénovation, la complexité l'emporte sur les marges de manœuvre. Les établissements abordent encore cette rénovation dispositif par dispositif, de façon stratifiée, avec une attention et une implication variables pour chacun d'entre eux. Cette approche, focalisée à tous les niveaux sur un accompagnement personnalisé déconnecté des autres moments pédagogiques, s'effectue au détriment d'une mise en œuvre intégrée de la rénovation permettant de mieux mettre en synergie ses différents leviers. Entre faisabilité organisationnelle et optimisation pédagogique des moyens, il faut des ajustements qui nécessitent une implication forte des chefs d'établissement qui ont besoin d'être aidés, ne serait-ce que par un regard externe, celui de l'inspecteur. Cela nécessite aussi du temps.

La qualité du pilotage des établissements demeure un facteur essentiel de la réussite de la mise en œuvre de la rénovation dans les lycées. Ceux-ci sont aujourd'hui « au milieu du gué » ; ils doivent être davantage suivis et accompagnés.

2.3. L'accompagnement et le suivi académiques : une évolution du pilotage partagé à accompagner

2.3.1. L'action des corps d'inspection privilégie cette année le suivi de la mise en œuvre de la rénovation

Au cours des deux premières années, les IEN-ET/EG et les IA-IPR d'EPS sont intervenus avec beaucoup d'engagement individuellement, dans le cadre de leur discipline, ou collectivement, par la production d'écrits, pour expliquer la rénovation, ses dispositifs, les nouveaux programmes et les épreuves du BEP rénové. L'année dernière et cette année, ils ont procédé, à la demande de leurs recteurs, à des opérations de suivi exhaustif portant sur l'effectivité de la mise en œuvre des dispositifs de la rénovation et sur la déclinaison de leurs modalités, ce qui a donné lieu à des comptes rendus remis au recteur, nourris ou non de préconisations. Ces investigations ont été suivies, selon les académies, de la conception d'un guide des bonnes pratiques ou d'un séminaire réunissant chefs d'établissement et corps d'inspection. Ce travail a été structuré autour de commissions thématiques (accompagnement personnalisé, passerelles...) associant éventuellement des chefs d'établissement. Les inspecteurs ont en revanche porté une moindre attention à des sujets qui, s'ils ne constituent pas des dispositifs nouveaux, ne sont pas à négliger, tels que le déroulement du contrôle en cours de formation, la qualité et l'exploitation des périodes de formation en milieu professionnel.

Exemple : Afin de contribuer à l'atteinte des objectifs de la réforme, le collège des IEN-EG/ET/IO d'une académie propose :

- un inspecteur référent par EPLE qui sera le principal interlocuteur concernant notamment les questions relatives :*
- aux dossiers pédagogiques transversaux liés à la rénovation de la voie professionnelle ;*

- *au projet d'établissement ;*
- *au contrat d'objectif ;*
- *au conseil pédagogique ;*
- *au projet académique.*

L'inspecteur référent ne se substitue pas aux inspecteurs de filière(s) ou de discipline(s).

- *des groupes thématiques pilotés par un ou deux IEN ciblés sur 4 problématiques :*
 - *le socle commun (en lien avec les SEGPA),*
 - *les enseignements généraux liés à la spécialité,*
 - *le tutorat des élèves et les stages passerelles,*
 - *l'accompagnement personnalisé.*

L'objectif sur ces sujets est de produire des documents ressources et de suivre la réalité des pratiques à partir d'enquêtes et de visites ciblées. La diffusion s'effectue via le site internet de l'académie, accessible à tous les personnels.

En tout état de cause, les inspecteurs participent activement à l'amont (l'appropriation de la rénovation) et à l'aval (l'observation des réalisations) de la mise en œuvre de la rénovation dans les établissements. Mais ils sont plus en retrait dans la définition de sa déclinaison opérationnelle par les établissements dans ses champs pédagogiques transversaux, même lorsque l'organisation académique prévoit un IEN ou un binôme d'inspecteurs, correspondants de l'établissement. Manque encore cette activité de conseil « sur mesure » auprès des chefs d'établissement et des conseils pédagogiques, au moment où ceux-ci cherchent à rendre opérationnelles les dispositions de la rénovation.

Les séminaires académiques centrés sur l'échange de bonnes pratiques montrent sans doute leurs limites, dès lors que les dispositifs de la réforme doivent s'adapter et respecter chaque contexte d'établissement. Les chefs d'établissement expriment leur besoin d'avoir les inspecteurs « à côté d'eux », d'un accompagnement bienveillant pour les aider à mobiliser les équipes, à les convaincre, pour approfondir la réflexion pédagogique ou apporter leur regard expert et leur éclairage sur leur projet. Ils se montrent, à ce titre, exigeants sur la qualité de la coopération proviseur-inspecteur. Cette sollicitation, de forme nouvelle, peut nourrir quelque incompréhension chez des inspecteurs qui se sont sentis plutôt tenus à l'écart lors du lancement de la rénovation.

Les professeurs réclament également la présence de « leur » inspecteur pour les informer encore, les accompagner et valider leurs propositions, surtout lorsqu'ils se sentent isolés (dans le cadre du contrôle en cours de formation par exemple).

Les uns comme les autres déplorent la variabilité de la présence des inspecteurs d'un établissement à l'autre, d'une discipline à l'autre.

Ainsi, les inspecteurs sont-ils invités à un accompagnement pédagogique plus proche du terrain, plus opérationnel et d'une nature transdisciplinaire, complémentaire des approches

disciplinaires. On attend que les inspecteurs viennent « mettre la main à la pâte » pour aider les équipes pédagogiques à mettre en place les innovations qu'apporte la rénovation de la voie professionnelle.

Dans cette phase actuelle d'installation de l'autonomie accrue des lycées professionnels, la relation proviseur-inspecteur dans le cadre du pilotage de l'établissement, souvent désignée par les expressions « pilotage partagé » ou « pilotage concerté », se reconstruit avec quelques balbutiements, qui peuvent se traduire par des récriminations, ici ou là, mais qui ne doivent pas nuire à la nécessaire confiance entre ces deux corps d'encadrement.

2.3.2. Le rôle des IEN-ET/EG dans la régulation auprès des établissements n'est pas encore abordé

Quelle suite sera donnée aux opérations de suivi lancées dans les académies ? Quelle exploitation sera faite des connaissances accumulées lors des visites d'établissement générées par ce suivi exhaustif ?

La modalité pragmatique de mise en œuvre par essais et ajustements au sein des établissements incite à laisser du temps à ces derniers pour concevoir les solutions organisationnelles et pédagogiques les plus appropriées, pour définir leur optimum, et à les accompagner dans ce cheminement, avec l'aide des corps d'inspection.

Cela ne peut cependant suffire pour au moins deux raisons :

- l'accompagnement des établissements par les corps d'inspection n'est possible et efficace que s'ils sont en mesure de porter un regard averti sur la pertinence globale des choix de l'établissement. Il faut pour cela qu'ils aient une connaissance suffisante des ressources, des contraintes et des choix de l'établissement, ce qui n'est pas encore le cas. Or, actuellement, les IEN ne disposent pas des informations internes et des données élaborées par les services académiques sur les flux, les sorties, les moyens, données qui demeurent trop peu partagées ;
- des établissements restent encore quasiment en-dehors de la rénovation, non pas tant du fait de choix réfléchis et justifiés, que de défaillances locales, d'héritages ou de compromis internes. La régulation de telles situations ne semble pas prévue : quels sont les prélèvements d'information qui permettraient cette régulation ? Qui s'en chargerait ?

Les IEN-ET/EG se trouvent donc aujourd'hui en situation d'opérer de fait un accompagnement régulateur, sans visibilité réelle sur les options de l'établissement et sans y être explicitement missionnés, ce qui les met plutôt mal à l'aise par rapport aux chefs d'établissement et à l'autonomie grandissante des lycées.

La question de la place des corps d'inspection dans la régulation auprès des établissements n'est pas encore abordée dans un système qui, après avoir augmenté les marges d'autonomie locale, doit se préoccuper de l'intégration de l'action des lycées professionnels dans la

stratégie académique et la politique nationale. Les IEN-ET/EG pourraient être investis avec profit de cette régulation, à condition que soit organisée, au niveau rectoral, la mise à disposition d'informations et que soit élaborée une méthode de travail qui, tout en leur permettant de faire face à leur charge globale de travail, les aiderait à intervenir de façon plus avertie, mieux ciblée, voire différenciée selon les profils d'établissement.

Conclusion

Quelle performance et quels enjeux après deux années de réforme ?

La mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle poursuit donc sa progression et cette étape supplémentaire du suivi assuré par les deux inspections générales montre que :

- les académies ont fait évoluer leur carte des formations pour répondre aux objectifs d'élévation du niveau de qualification des élèves qui entament un parcours dans la voie professionnelle tout en veillant à l'équilibre CAP-baccalauréat professionnel ;
- le pilotage des établissements se modifie, les conseils pédagogiques prennent peu à peu leur place et assument de mieux en mieux leur rôle ;
- les établissements se mobilisent avec beaucoup d'engagement pour installer une différenciation des pratiques pédagogiques, principalement dans le cadre de l'accompagnement personnalisé ;
- les corps d'inspection ont poursuivi l'accompagnement des nouvelles dispositions et en ont assuré le suivi de la mise en œuvre.

L'avancée dans la rénovation et les données collectées permettent d'identifier les premières tendances. Celles-ci laissent préfigurer un accroissement sensible du taux d'accès au baccalauréat mais, à l'opposé, font redouter une hausse des sorties sans diplôme. Cela confirmerait la tension que l'on perçoit au niveau local, dans les décisions d'orientation et d'ajustement des parcours, entre les deux objectifs nationaux d'élévation du niveau de qualification et de réduction des sorties sans qualification.

Ces résultats peuvent être éclairés par la distinction de deux effets, même s'ils interagissent fortement :

- un « effet structure » lié à la disparition du palier BEP et à la réduction de la durée du cursus vers le baccalauréat professionnel. En reconfigurant leur offre de formation, les académies ont mis en place les moyens qui permettent à cet effet structurel d'opérer pleinement et la façon dont elles ont absorbé l'effet de « bourrelet » l'atteste ;

- un « effet pédagogique », qui se développe tout au long du parcours en trois ans. Tel qu'il se dessine, les établissements mettent en place les conditions pédagogiques favorisant la réussite d'un plus grand nombre d'élèves. Cependant, ils continuent de perdre une part de leur public, celle pour laquelle ils avaient pointé, en amont de la rénovation, la grande difficulté à la mener à la réussite dans le nouveau cursus en trois ans. Le défi posé aux établissements et à leurs professeurs est d'importance. Il se situe au cœur de la difficulté pédagogique mais, comme l'indique ce rapport, les marges de progrès existent.

Cet effet pédagogique, le plus difficile à faire jouer pleinement sur l'ensemble du public accueilli, mérite encore une forte mobilisation afin d'empêcher qu'un autre effet, d'éviction celui-là, ne vienne compromettre l'objectif de réduction des sorties sans qualification.

Les premières tendances invitent alors à porter une attention spécifique à cette part des élèves que l'on risque de perdre dans le cursus en trois ans :

- en termes de parcours : sur quel critère un élève de 3^{ème} est-il affecté plutôt en 2^{nde} professionnelle qu'en en CAP ?
- en termes de qualification : quelle place tiendra le diplôme intermédiaire ? Les académies s'appliquant à contenir les effectifs en CAP, la transformation d'une sortie sans qualification en une sortie qualifiée se fonde sur le diplôme intermédiaire, actuellement ébranlé, avant même que la première session n'ait produit ses résultats.

Les questions relatives au niveau V (CAP et diplôme intermédiaire) sont déterminantes dans la réussite globale de la rénovation de la voie professionnelle et ne sont pas encore résolues.

L'ensemble des préoccupations tourne donc autour des sorties sans diplôme et de leur prévention par l'accompagnement et la redéfinition de parcours dans ou en-dehors de l'éducation nationale pour les élèves décrocheurs. Paradoxalement, c'est sur la nature des sorties qu'à aucun niveau, national, académique ou local, on n'est encore capable de fournir des données. Alors que l'approche de la performance nécessite désormais que l'on s'intéresse aux parcours des élèves, de façon générale, les établissements n'ont pas de tableau de bord de suivi de leurs élèves sortants et, pour ceux qui s'en sont préoccupé, ils sont en mesure d'indiquer leur point d'arrivée mais jamais leur devenir. On n'est donc pas en mesure de vérifier l'efficacité de l'accompagnement dont les élèves ont bénéficié.

La nécessité de mettre en place des moyens d'appréciation des résultats adaptés à l'évolution du système constitue donc un dernier point de vigilance essentiel.

Ces constats doivent être rapprochés de l'ampleur de la rénovation de la voie professionnelle qui marque un changement de paradigme, de cursus normés vers des parcours d'élèves flexibles et plus personnalisés, soutenu par l'accroissement des marges de manœuvre des lycées professionnels. La rénovation présente donc aujourd'hui une fragilité inhérente au

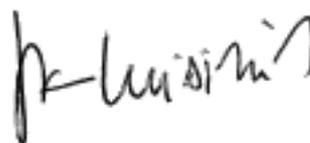
processus de changement, accrue par les défis qu'elle porte en termes de réduction des sorties parmi une population scolaire particulièrement exposée.

La mobilisation des acteurs en académie doit donc être encore encouragée à tous les niveaux, accompagnée avec beaucoup d'attention et suivie avec vigilance, plus sur ses effets que sur ses modalités.



Brigitte DORIATH

Inspectrice générale de l'éducation nationale



Jean-François CUISINIER

*Inspecteur général de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

ANNEXES

Annexe 1 : Liste des établissements visités	37
Annexe 2 : Protocole de suivi de la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle en 2010-2011.....	38
Annexe 3 : Les entrées au lycée professionnel	46
Annexe 4 : Le devenir des élèves en fin de seconde professionnelle	47
Annexe 5 : Les nouveaux parcours de formation	48

Liste des établissements visités

Académie de Besançon

LP Les Huisselets - Montbéliard
LDM Friant - Poligny
LPO Pergaud - Besançon
LP Luxembourg - Vesoul

Académie de Bordeaux

LP J Capelle - Bergerac
LP Couffignal - Villeneuve sur Lot
LPO G Leygues - Villeneuve sur Lot
LP Dupérier - St Médard en Jalles
LP Tregey - Bordeaux

Académie de Lille

LP Sonia Delaunay - Lomme
LP Beaupré - Haubourdin
Lycée Jean Moulin - Roubaix
Lycée Bernard Chochoy - Lumbres

Académie de Montpellier

LPO Jules Fil - Carcassonne
LDM Champollion - Lattes
LP Darboux - Nîmes
LP Ferdinand Léger - Bédarieux

Académie de Nancy-Metz

LP Fulgence Bienvenue - Auboué
LP entre Meurthe et Sanon - Dombasle
Lycée Anne de Majanes - Metz
Lycée A. Mézieres - Longwy

Académie de Versailles

LP De Prony - Asnières sur Seine
LP Jean Mermoz - Montsault
LPO J.B. Poquelin - Saint Germain-en-Laye
LPO Gaspard Monge - Savigny sur Orge

Protocole de suivi de la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle en 2010-2011

Grille d'entretiens avec les autorités académiques

Prévoir des entretiens avec :

- le recteur
- le secrétaire général, son adjoint en charge des moyens, le CSAIO, le DAFFPIC ou le DAET, le responsable du SAIA, le directeur de la pédagogie, le doyen des IEN-ET-EG, le responsable du SSA (plus en fonction de l'organisation académique un ou deux IA-DSDEN et IIO), le responsable de la DEC (pour le contrôle en cours de formation)
- le collège ou une partie du collège des IEN ET-EG (compte tenu des priorités à la rentrée, attendre au moins la mi-novembre)

1. Le pilotage

- comment a évolué le pilotage de la voie pro et en quoi est-il comparable ou différent de celui de la réforme des lycées ?
- quel est le degré de cadrage des lycées professionnels ? Comment sont organisées la remontée de l'information et régulation ?
- quel est cette année le rôle des IEN ET-EG dans l'accompagnement des lycées et la régulation ?

2. Constats et évolutions des flux à la rentrée 2010

A. Le devenir des élèves de 3^{ème}

Problématique : Constate-t-on une évolution des orientations et passages en fin de 3^{ème} ? Y a-t-il des écarts avec les objectifs et prévisions de l'académie ? Si oui, comment les explique-t-elle ?

Les décisions d'orientation

Évolution des décisions d'orientation des élèves de 3^{ème} générale (public, avant appel)

élèves de 3 ^{ème} générale	seconde pro	CAP	seconde GT	redoublement
2008				
2009				
2010				

élèves de Segpa + 3 ^{ème} Insertion	seconde pro	CAP	seconde GT	redoublement
2008				
2009				
2010				

élèves de 3 ^{ème} DP6	seconde pro	CAP	seconde GT	redoublement
2008				
2009				
2010				

Les taux de passage

Les flux constatés correspondent-ils aux prévisions de l'académie ?

Si les flux de passage dans la voie pro évoluent de façon significative à la rentrée 2010 (diminution de l'ordre de 0,5% par exemple), regarder si le phénomène est général ou touche certaines spécialités.

Évolution des taux de passage de 3^{ème} générale

3 ^{ème} générale	seconde pro	CAP	seconde GT	redoublement	autres
2008					
2009					
2010					

Dans un premier temps, pour la rentrée 2010, les données « public vers public de l'académie » extraites de la BEA qui sont disponibles courant octobre.

Dans un second temps, dès que disponible (décembre), les données extraites de la BCP : taux de passage de l'ensemble des élèves de 3^{ème} générale (public et privé) quelle que soit leur destination (public, privé, académie, hors académie), sauf les flux vers l'apprentissage qui ne sont pas identifiables à ce stade.

La répartition bac pro/CAP

Problématique : constate-t-on une évolution du poids des CAP ? Est-elle conforme aux prévisions de l'académie ? L'académie a-t-elle une réflexion sur le poids des CAP ?

Répartition des effectifs d'élèves en première année de bac pro et de CAP (%) Lycées publics et privés

	seconde pro	CAP
2008		
2009		
2010		

L'apprentissage

Les effectifs d'apprentis ne sont pas connus avant le début de l'année civile. Les questions portent sur les effectifs 2009-2010 et leur évolution.

Nombre d'apprentis

	1 ^{ère} année CAP	Seconde pro
2008/2009		
2009/2010		

Le poids des CAP

Quel était en 2009/2010 le poids des jeunes préparant respectivement un bac pro et un CAP en première année de formation professionnelle (en LP public, privé et CFA).

L'académie a-t-elle une réflexion sur ce point ?

B. Le devenir des élèves de seconde professionnelle

Problématique : fluidité du parcours au sein du cycle bac professionnel

Les sorties en cours d'année :

L'académie a-t-elle mis en place un tableau de bord avec des indicateurs de suivi ?

Si oui, leur nombre a-t-il évolué ? Et que fait l'académie pour exploiter ces données ?

Le taux de passage des élèves de seconde en fin d'année

Devenir des élèves de seconde professionnelle

	Première pro	redoublement	CAP1	CAP2	Voie GT	sans solution	autre
2008							
2009							
2010*							

Dans un premier temps, pour la rentrée 2010, les données « public vers public de l'académie » extraites de la BEA qui sont disponibles courant octobre.

Dans un second temps, dès que disponible (décembre), les données extraites de la BCP : taux de passage de l'ensemble des élèves de 3^{ème} générale (public et privé) quelle que soit leur destination (public, privé, académie, hors académie), sauf les flux vers l'apprentissage qui ne sont pas identifiables à ce stade.

Quels enseignements tire l'académie de ces constats, en particulier du taux de passage en première professionnelle ?

C. Les entrants en première professionnelle

Problématique : quelle est l'ampleur de la diversification des parcours ?

- Quel est le taux de passage de CAP 2 en première pro ? Progresse-t-il ? A-t-on des données sur le taux de demande et de satisfaction ?

- L'accueil des élèves de terminale BEP a-t-il été conforme aux prévisions ? Si non y a-t-il eu des refus d'affectation ? Ou des surcapacités ?

- le passage de seconde GT dans la voie professionnelle s'est-il effectué vers la première professionnelle ou la seconde professionnelle ? A-t-on des données sur le taux de demande et de satisfaction ?

3. L'offre de formation : bilan 2010 ; perspectives 2011

A. Le CRPDFP

Quelle est la stratégie académique ?

Y a-t-il une projection à moyen terme de la place de chacune des voies de formation ?

Quelle est la complémentarité envisagée avec l'apprentissage dans la construction des parcours ?

Quelles sont les modalités de travail avec les régions et les autres services de l'État ?

B. Le bilan de la carte des formations à la rentrée 2010

État de l'offre et évolution par rapport à 2009 :

Évolution des capacités d'accueil en seconde professionnelle et en première année de CAP :

Comment évolue l'équilibre bac Pro/CAP ? Poids respectif en LP (public et privé)

- évolution par grande filière

- taux d'attractivité

- places vacantes

Bilan du calibrage de la première professionnelle

État de la carte des formations par apprentissage

Faire le point sur les formations au CAP

Faire le point sur les ouvertures de formations au bac pro : ces ouvertures sont-elles :

- au niveau de la seconde pro (contrats de trois ans) ?

- ou au niveau de la première pro (contrats de deux ans) après un CAP ou... une seconde professionnelle en LP ?

C. Les perspectives pour la rentrée 2011

Comment l'académie envisage t'elle l'évolution de la carte à la rentrée 2011 (en particulier dans le cadre du schéma d'emplois 2011) ?

Quels sont ses objectifs ?

– équilibre bac pro/CAP

– calibrage première professionnelle

Quels sont ses critères de décision : attractivité des formations, remplissage des classes, taux d'insertion professionnelle ?

Quelles sont ses décisions ?

4. Les périodes de formation en milieu professionnel

Au niveau du pilotage académique (recteur, DAET ou DAFPIC, doyen des IEN)

Quelle est la perception académique des problèmes générés par les périodes de formation en milieu professionnel, des enjeux associés ? Quelles sont les réponses proposées ou apportées (développement de partenariats, banques de stages...) ?

Au niveau du collège des IEN ET-EG

Comment les IEN ET-EG s'emparent-ils de cette question? Fait-elle partie des questions traitées par le collège académique ?

Les IEN ET-EG ont-ils identifié des expérimentations intéressantes ?

Il sera préalablement demandé au collège des IEN ET-EG, d'identifier des établissements qui proposent des réponses (organisationnelles, pédagogiques...) originales voire dérogatoires qui répondent à un ou plusieurs problèmes posés.

5. Le contrôle en cours de formation et le diplôme intermédiaire

Fin du premier trimestre :

Quel est le cadrage académique du contrôle en cours de formation ? L'académie déroge-t-elle pour certaines dispositions ? (Exemple : obligation d'une certification intermédiaire en ponctuel pour tout élève non issu de 2nde professionnelle).

Quelle est la contribution de la DEC à la mise en place du contrôle en cours de formation ?

Quel accompagnement apporte-t-elle aux lycées qui prennent désormais en charge une partie d'organisation des examens ?

Quel suivi et accompagnement les IEN ET-EG assurent-ils ? Quels sont leurs premiers constats ?

Fin de l'année scolaire, les DEC seront interrogées sur les résultats des élèves.

Grille d'entretiens en établissement

Le recueil des informations

1 – Avant la visite des documents écrits permettant d'analyser les faits

Informations à recueillir

Structure des formations et effectifs

Devenir des élèves scolarisés en 2009-2010 dans l'établissement en seconde professionnelle et première année de CAP (Cf. tableau page 9)

Origine des élèves scolarisés en première professionnelle en 2010-2011.

Sur un échantillon de quatre classes (deux 2^{ndes} pro et deux 1^{ère} pro), tout document relatif à :

- l'organisation des enseignements
- le contenu et l'organisation de l'accompagnement personnalisé et les enseignements généraux liés à la spécialité (2^{nde} et 1^{ère})
- l'organisation et le suivi des périodes de formation en milieu professionnel et du contrôle en cours de formation dont l'organisation annuelle dans les deux classes de première des périodes de formation en milieu professionnel et des contrôle en cours de formation depuis l'entrée en seconde.
- l'utilisation de la DGH : répartition des heures profs globalement et par niveau d'enseignement (y compris AP)

2 – Les entretiens

- un entretien avec l'équipe de direction au début
- un ou des entretiens avec des profs : conseil pédagogique ; équipes pédagogiques d'une classe dont on nous aura fourni des documents détaillés (emplois du temps, organisation de l'accompagnement personnalisé, des enseignements généraux liés à la spécialité, programmation des périodes de formation en milieu professionnel, du contrôle en cours de formation ...)

un entretien avec des élèves de première professionnelle (en particulier sur les thèmes des périodes de formation en milieu professionnel et du contrôle en cours de formation)

On peut envisager des « micro-entretiens avec pour chacun 1 ou 2 élèves ou 1 ou 2 professeurs)

Après la visite

La grille ci jointe constitue le plan du CR et surtout la liste des informations qui doivent s'y trouver. Pour la description des faits, il faut compléter les documents écrits par des précisions. Pour les entretiens, noter les termes employés, notamment par les élèves.

1. Le pilotage de l'établissement

A. Modalités et critères de définition des grilles horaires et de l'utilisation de la DGH, en particulier en seconde et première professionnelles.

Comment la rentrée a-t-elle été préparée ? Le conseil pédagogique joue-t-il un rôle effectif ?

B l'offre de formation

Comment l'établissement envisage-t-il l'évolution de son offre de formation ?

Quelle place pour les CAP ?

Quelle complémentarité avec l'apprentissage pour la construction des parcours d'accès au bac pro ?

C les perspectives

Comment les établissements envisagent la suite ? (gestion de la montée pédagogique ; évaluation des actions mises en œuvre et évolutions)

D. Le rôle des IEN ET-EG dans l'accompagnement des lycées et la régulation

(du point de vue des lycées)

2. Les parcours des élèves

A. le devenir des élèves de seconde professionnelle de l'établissement

Problématique : fluidité du parcours au sein du cycle bac pro

Les sorties en cours d'année en 2009/2010 :

Leur nombre a-t-il évolué ?

L'établissement a-t-il mis en place un tableau de bord avec des indicateurs de suivi ?

Le devenir des élèves en fin d'année 2009/2010

Devenir des élèves de seconde professionnelle

	Première pro	Redoublement	CAP1	CAP2	Apprentissage (reprise de cursus)	Apprentissage (poursuite de cursus)	Sans solution	Autre
2009								
2010								

Quel est le degré de connaissance par l'établissement de la destination des élèves ?

Quels enseignements tire-t-il de ces constats, en particulier du taux de passage en première professionnelle ?

B. Les entrants en première professionnelle

Problématique : quels parcours s'amorcent au sein de la voie professionnelle ? Sont-ils convergents avec les objectifs de la rénovation ?

Quelle est l'origine des élèves de première professionnelle et leur part respective :

- seconde professionnelle
- redoublements
- terminale BEP
- CAP

- seconde GT
- autres

NB : on examinera tout particulièrement les changements de spécialité d'origine des élèves ayant bénéficié de passerelles (formelles ou informelles) afin d'en apprécier l'ampleur (nature des spécialités, effectifs concernés).

C. L'organisation des premières professionnelles

Quel accompagnement a été mis en place au titre des passerelles, en fonction de l'origine des élèves (stages passerelles, AP, programmation différenciée des périodes de formation en milieu professionnel) ?

Comment a été organisé l'accueil des élèves ? Groupes homogènes ou hétérogènes ? bilans/positionnements ?

Quelles ont été les modalités et les effets du positionnement des élèves ayant bénéficié de passerelles et/ou ayant changé de spécialité ?

Quelles réponses sont apportées à l'hétérogénéité éventuelle des groupes classes ?

Les modalités de l'accompagnement personnalisé sont-elles différentes de celles de seconde professionnelle ?

Les modalités des enseignements généraux liés à la spécialité sont-elles différentes de celles de seconde professionnelle ?

3. Les périodes de formation en milieu professionnel

Problématique : les périodes de formation en milieu professionnel sont-elles sources de difficulté voire pénalisantes pour les élèves ?

Sur la base d'une ou deux classes de 1^{ère} professionnelle, quel est le bilan des périodes de formation en milieu professionnel ? (planification depuis la seconde, nature des entreprises, moyens de prospection, adéquation avec la formation, la progression pédagogique).

Quels sont les points forts et les obstacles aux périodes de formation en milieu professionnel rencontrés dans les établissements ? (on ne se limitera pas au ressenti des équipes : exemples précis, conséquences pour l'organisation pédagogique, pour les élèves concernés, poids de ces exemples)

Quelles solutions, respectant la durée totale de 22 semaines sont proposées ou émergent dans les établissements ? (organisations temporelles, partenariats, latitudes prises par rapport à la réglementation).

Quelles solutions sont adoptées pour les élèves bénéficiant de passerelles ?

À identifier : modalités « expérimentales » permettant de répondre aux problèmes posés

4. Le contrôle en cours de formation et le diplôme intermédiaire

Les informations seront recueillies auprès des chefs d'établissement, des professeurs et des élèves d'une ou deux classes de première.

L'administration du contrôle en cours de formation : qui la prend en charge ?

Le déroulement du contrôle en cours de formation :

- comment les équipes pédagogiques se sont-elles organisées ?
- quelle est la charge totale du point de vue des élèves ? (planification de l'ensemble des contrôles, articulation avec les périodes de formation en milieu professionnel)
- qu'est-ce qui est proposé ou imposé aux élèves non issus de 2^{nde} professionnelle ?
- quelles sont les pratiques des enseignants (choix du moment de l'évaluation, préparation des élèves, stratégies en cas d'échec...) ?
- quel est le bilan du point de vue des professeurs ? quelles sont leurs propositions ?

Les entrées au lycée professionnel

Tableau 1
Devenir des élèves de 3^{ème} (hors SEGPA)
Public vers public + privé France entière
En %

	VP			seconde GT			redoublement			sorties		
	2008	2009	2010	2008	2009	2010	2008	2009	2010	2008	2009	2010
Besançon	25,7	24,9	26,3	53,4	54,3	54,6	4,7	4,3	4,4	15,5	15,9	14,2
Bordeaux	25,6	25	24,8	55,6	56,7	57,2	5	5,2	5,2	13,6	12,9	12,8
Lille	37,4	36,5	37	47,5	48,5	49	3,9	4	3,5	10	10	9,8
Montpellier	27	26,5	26,9	55,7	57,2	57,2	5,2	4,8	4,7	11,8	11,2	11,1
Nancy-Metz*	25,6	24	24,6	54	57	56,7	3,2	3	3,1	17,2	15,4	15,6
Versailles	25,5	24,6	25,2	57,7	60,3	60,9	6,9	6,4	5,7	9,8	8,7	8,3
France métro	27	26,5	26,7	56	57,5	57,4	5,3	5	4,8	11,7	11,1	11,1

* (public vers public)

Tableau 2
Taux d'accès à la voie professionnelle des élèves de 3^{ème} (hors Segpa)
Répartition entre bac pro et CAP
Public vers public + privé France entière
En %

	2008			2009			2010		
	Sec pro	CAP	VP	Sec pro	CAP	VP	Sec pro	CAP	VP
Besançon	22,3	3,4	25,7	20,8	4,1	24,9	21,5	4,8	26,3
Bordeaux	22,7	2,9	25,6	20,8	4,2	25	20,6	4,2	24,8
Lille	33	4,4	37,4	30	6,5	36,5	30	7	37
Montpellier	23,9	3,1	27	22,1	4,4	26,5	22,5	4,4	26,9
Nancy Metz*	23,5	2,1	25,6	22	2	24	22,5	2,1	24,6
Versailles	22,7	2,8	25,5	20,4	4,2	24,6	21,1	4,1	25,2
France métro	23,8	3,2	27	22,1	4,4	26,5	22,4	4,3	26,7

* (public vers public)

Le devenir des élèves en fin de seconde professionnelle

Tableau 3
Taux d'accès des élèves de seconde professionnelle
en première professionnelle
Public vers public + privé France entière

	2009	2010
	En %	En %
Besançon	80,2	79,6
Bordeaux	83	82
Lille	76	75
Montpellier	81	78,8
Nancy Metz	NC	75
Versailles	83	79
France métro	81,3	79,1

Tableau 4
Sorties des élèves de seconde professionnelle
Public vers public + privé France entière

	2009	2010
	En %	En %
Besançon	11,9	13,8
Bordeaux	6,3	12,4
Lille	15	15,4
Montpellier	10,8	13,7
Nancy Metz	NC	12,2
Versailles	9	13
France métro	10,8	13,7

Les nouveaux parcours de formation

Tableau 5
Accès des élèves de terminale CAP en première professionnelle
Public vers public + privé France entière

	2009	2010
	En %	En %
Besançon	8,7	12,6
Bordeaux	16,5	18,6
Lille	8,1	12,7
Montpellier	14,3	15,9
Nancy Metz	NC	14,3
Versailles	14,9	20,3

Tableau 6
Taux d'accès des élèves de seconde GT
dans la voie professionnelle à la rentrée 2010
Public vers public + privé France entière

	Sec pro	Prem pro
	En %	En %
Besançon	2,6	0,4
Bordeaux	2,8	0,5
Lille	3,4	0,15
Montpellier	2,97	0,95
Nancy Metz	2,8	0,4
Versailles	0,9	1,6