

RAPPORT N° 2015-069
SEPTEMBRE 2015

monsieur le secrétaire d'État chargé de l'enseignement
supérieur et de la recherche



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

Inspection générale de l'éducation nationale

Bilan et perspectives relatifs à la classe de troisième préparatoire aux formations professionnelles

Septembre 2015

Dominique Taraud

Jean-Pierre Bellier

Renaud Ferreira

Anne Gasnier

Frédéric Thollon

Inspecteurs généraux de l'éducation nationale

SOMMAIRE

Introduction : Les classes de 3^{ème} préparatoires à l'enseignement professionnel, un dispositif nécessaire mais perfectible.....	1
1. De l'insertion professionnelle à la découverte des métiers	3
1.1. Une dévalorisation croissante de la voie professionnelle depuis les années 60	3
1.1.1. « Scolarisation » de la filière professionnelle et dévalorisation ?	3
1.1.2. Massification et collège unique.....	4
1.2. Orientation ou découverte professionnelle ?	5
1.2.1. Insertion, pré-orientation, relégation ? (1975-1996)	6
1.2.2. La découverte professionnelle.....	7
1.2.3. Des difficultés sur le terrain.....	13
2. La situation actuelle des classes de troisième préparatoire à l'enseignement professionnel .	16
2.1. La place des classes de 3 ^{ème} PP dans le paysage éducatif	16
2.1.1. Le contexte d'installation des classes de troisième prépa pro	17
2.1.2. L'accompagnement de la mise en place des classes de 3 ^{ème} PP.....	18
2.2. L'orientation et l'affectation pré 3 ^{ème} PP	21
2.2.1. Les procédures d'information et d'orientation.....	21
2.2.2. Les procédures d'affectation.....	22
2.2.3. Les taux de pression	23
2.2.4. Les résultats de l'affectation et le profil des élèves.....	25
2.3. Le profil des élèves de 3 ^{ème} PP	26
2.4. La réussite des élèves de 3 ^{ème} PP	27
2.4.1. La validation du socle.....	27
2.4.2. La réussite au DNB	27
2.5. L'orientation et l'affectation post 3 ^{ème} PP.....	28
2.5.1. Les procédures d'orientation et d'affectation.....	28
2.5.2. Les suivis de cohorte.....	31
2.6. Des freins et des difficultés persistantes.....	32
2.6.1. La diminution des horaires de formation	32
2.6.2. Les difficultés à trouver les ressources pédagogiques.....	33

2.6.3.	<i>Les difficultés liées à la mise en réseau entre établissements.....</i>	33
2.6.4.	<i>Les difficultés liées aux modalités d'implantation des classes</i>	33
2.7.	L'émergence des parcours individualisés.....	33
3.	Des enseignements à stabiliser et des équipes pédagogiques en recherche.....	35
3.1.	L'organisation des enseignements.....	36
3.1.1.	<i>Des emplois du temps plus flexibles pour faciliter la réussite</i>	36
3.1.2.	<i>Des enseignements oubliés</i>	37
3.1.3.	<i>Vers un socle sur mesure ?</i>	38
3.1.4.	<i>Vers des organisations pédagogiques adaptées.....</i>	39
3.2.	Les choix pédagogiques de 3 ^{ème} PP	39
3.2.1.	<i>L'apport des stages</i>	40
3.2.2.	<i>Des enseignements professionnels trop isolés ?</i>	40
3.2.3.	<i>Des enseignements généraux qui restent prépondérants ?</i>	41
3.3.	Un projet pédagogique qui reste difficile à construire	42
3.4.	Des équipes pédagogiques diversement constituées	44
3.4.1.	<i>Une grande diversité d'équipes pédagogiques</i>	44
3.4.2.	<i>Des enseignants qui se sentent isolés</i>	44
3.5.	Une animation pédagogique à plusieurs niveaux	45
3.5.1.	<i>L'animation pédagogique locale</i>	45
3.5.2.	<i>L'animation pédagogique territoriale</i>	45
3.6.	Le ressenti des élèves et de leurs parents.....	46
3.6.1.	<i>Un ressenti des élèves qui interpelle</i>	46
3.6.2.	<i>Le ressenti des parents.....</i>	47
4.	La place des 3^{ème} PP dans le système éducatif.....	48
4.1.	Aider les élèves au collège ou au lycée professionnel ?	48
4.2.	La place des 3 ^{ème} PP et la rénovation du collège ?	50
	Préconisations.....	52
	Annexes	59

Introduction :

Les classes de 3^{ème} préparatoires à l'enseignement professionnel, un dispositif nécessaire mais perfectible

La lettre de mission des inspections générales pour l'année scolaire 2014-2015 prévoit de dresser un bilan et de proposer des perspectives relatives aux classes de troisième préparatoire aux formations professionnelles (dénommées sur le terrain, et dans ce rapport, 3^{ème} prépa-pro ou 3^{ème} PP).

Mises en place à la rentrée 2011 pour succéder aux classes de découverte professionnelle 6 heures (DP6H) et généralisées dans les académies à la rentrée suivante, ces classes sont implantées en lycée professionnel pour plus de 80 % d'entre-elles et accueillent actuellement plus de 30 000 élèves (ce qui représente 5 % des élèves de 3^{ème}), qui réussissent à 82 % au diplôme national du brevet (DNB) et qui s'orientent, pour la plus grande part d'entre eux, dans une formation professionnelle courte de type baccalauréat professionnel ou CAP.

Cette mission conduit à traiter deux séries de questions, la première concernant le « pourquoi » de l'existence de ces classes, et la seconde s'intéressant au « comment » de leur fonctionnement, dans le contexte actuel comme dans celui du nouveau collège.

La question du « pourquoi » a amené la mission à réfléchir à l'antériorité de ces classes, aux dispositifs existants avant la rentrée 2012 qui a vu leur création, à analyser une continuité historique qui a toujours associé le concept de collège unique à des enseignements professionnels ou pré professionnels, à s'interroger sur les relations complexes pouvant associer les objectifs et les processus de formation du collège et la fonction sociale de formation mais aussi de « réconciliation scolaire » jouée par le lycée professionnel.

En ce sens, l'étude des classes de 3^{ème} PP interroge autant le collège, qui renvoie parfois par facilité des élèves en grande difficulté scolaire vers le lycée professionnel, que l'enseignement professionnel qui les accueille parfois dans une logique de pré recrutement en oubliant trop vite les attendus d'un socle commun de compétences, de connaissances et de culture inscrit dans la loi de refondation de l'école.

La mission a observé le fonctionnement de ces classes là où elles sont majoritairement installées, c'est à dire dans des lycées professionnels qui font pour la majorité d'entre eux des efforts pour proposer à ces collégiens / lycéens au statut ambigu un enseignement adapté à leur situation, pour permettre à certains élèves en quasi rupture de quitter le collège de façon anticipée mais aussi, parfois, pour pallier des soucis d'effectifs en baisse et remplir leurs sections.

Le positionnement de ces classes en collège reste quant à lui minoritaire mais interpelle sur les raisons profondes de cette situation : volonté d'externaliser l'aide aux élèves à besoins spécifiques, difficultés à prendre en compte les différences et à proposer des parcours adaptés au collège ?

Tant comme interface entre le collège et le lycée professionnel, que comme réponse concrète aux besoins de nombreux élèves de collège, ou comme sas utile aux élèves en risque de rupture et réservée à des élèves partageant des difficultés parfois très différentes, la reconnaissance

institutionnelle de ces classes reste à améliorer pour les sortir du « *no man's land* » pédagogique inquiétant observé et décrit dans ce rapport.

Ces questions ont d'autant plus interrogé la mission que cette année a vu une nouvelle organisation du collège qui via le décret et l'arrêté du 19 mai 2015 reconduit l'existence des classes de troisième préparatoire aux formations professionnelles dans leur cadre fonctionnel actuel (au collège ou au lycée professionnel), alors même que la formalisation des perspectives pour ces classes interroge directement la réorganisation du collège, de son cycle 4 de formation et des parcours d'orientation, de l'utilisation spécifique des enseignements pratiques interdisciplinaires et de l'accompagnement personnalisé.

Ces éléments sont arrivés trop tardivement pour permettre à la mission de réorienter ses visites vers le collège pour pouvoir analyser plus précisément les éléments facilitateurs ou les freins au traitement des élèves de 3^{ème} PP. Il reste là un champ d'investigation qui devrait faire partie des interrogations quant aux conditions de la réussite de tous les élèves dans un « nouveau collège » et de la proposition de parcours de découverte et de préparation à l'enseignement professionnel dans tous les collèges et pour tous les élèves qui en auraient besoin.

La lettre de mission et le protocole d'observation proposés dans l'annexe 1 de ce rapport décrivent les objectifs de l'étude ainsi que le protocole de recueil d'informations en académie.

Cette mission s'est déroulée dans six académies (Grenoble, Limoges, Nantes, Poitiers, Rouen et Versailles), elle a rencontré neuf directeurs académiques des services de l'éducation nationale, et a visité onze établissements scolaires (dix lycées professionnels et un collège) référencés dans l'annexe 2 du présent rapport.

Le rapport s'organise autour de cinq parties complétées par des annexes :

- la première partie fait le point sur l'évolution historique des classes de pré professionnalisation qui passèrent progressivement, depuis la création du collège unique, de l'insertion professionnelle aux processus de découverte des métiers et aux parcours d'information et d'orientation actuels, amenant à la création des classes de 3^{ème} préparatoire à la formation professionnelle ;
- la seconde partie dresse un bilan quantitatif des classes de 3^{ème} préparatoires à l'enseignement professionnel, au niveau national comme au niveau des classes observées lors des visites en académie et dans les établissements ;
- la troisième partie s'intéresse aux contenus, à l'organisation des enseignements observés et aux équipes pédagogiques en action ;
- la quatrième partie propose une analyse globale de cette situation, dans le contexte actuel comme dans celui de la nouvelle organisation du collège ;
- la cinquième et dernière partie propose neuf préconisations susceptibles d'aider les enseignants, les personnels de direction ainsi que les corps d'inspection à améliorer l'accompagnement des jeunes accueillis dans ces classes.

1. De l'insertion professionnelle à la découverte des métiers

Les classes de 3^{ème} PP correspondent à la dernière évolution d'une série de classes dédiées au traitement de la difficulté scolaire au collège. Pour mieux comprendre la place actuelle de ces classes dans le système éducatif, la mission s'est donc intéressée à cet aspect historique à travers différents ouvrages¹ et les deux derniers rapports d'inspection générale portant sur le sujet².

L'histoire de l'École dans son rapport avec le monde professionnel est marquée de contradictions persistantes que l'institution, loin de s'en détourner, a tenté de réduire. Dès ses origines, le modèle pensé par Condorcet, et à sa suite Guizot, Ferdinand Buisson et Jules Ferry, a été institué sous le sceau d'une séparation éducative de l'élève avec sa famille, avec la vie active et la vie professionnelle. Il s'agissait d'opérer un « arrachement » pour configurer de l'humain dans un lieu clos et symbolique. L'École était pensée comme un sanctuaire. Ainsi, dès sa création en 1882, « l'école de Jules Ferry » reposait sur deux grandes ambitions qui prenaient position par rapport à la question du travail et de sa connaissance. Il s'agissait pour l'école républicaine obligatoire, laïque et gratuite de soustraire les enfants au travail (loi du 19 mai 1874 sur le travail des enfants) et de leur donner une éducation de base, laquelle n'est d'ailleurs pas exempte d'un enseignement professionnel spécifique, mais développé au niveau de l'enseignement primaire et non au lycée : la loi du 11 décembre 1880 instituait un enseignement professionnel court.

Une déconnexion originelle et native de l'école et du monde professionnel était née, porteuse de toutes les ambiguïtés à venir. Celles-ci pourtant devaient aller croissantes à la faveur de la dévalorisation sociétale qu'allait subir la voie professionnelle dans les années 1960 et de l'instauration d'un modèle de scolarité unique de masse qu'il convient de rappeler, avant d'en venir à la présentation sommaire des modèles pensés par l'institution pour tenter de réduire la fracture.

1.1. Une dévalorisation croissante de la voie professionnelle depuis les années 60

1.1.1. « Scolarisation » de la filière professionnelle et dévalorisation ?

La dévalorisation de la voie professionnelle procède de la conjonction de plusieurs facteurs dont celui de sa scolarisation – au double sens du terme, intégration à l'éducation nationale, sous l'effet de la massification, et scolarisation des contenus d'enseignement.

L'intégration de l'enseignement professionnel dans le système éducatif a marqué une forme de disqualification, de sorte que s'il a assuré une émancipation professionnelle, cela s'est payé corrélativement par son déclasserment sur l'échelle de la hiérarchie scolaire. Le mécanisme de la comparaison dans l'enjeu crucial de l'orientation lui a été défavorable. Dans les faits, l'orientation vers le lycée professionnel est devenue synonyme d'échec pour une partie des élèves, moins parce que cette voie préparait à un métier ou à un corps de métiers, que parce qu'elle était moins reconnue par rapport aux voies générale et technologique. La condescendance dont les élèves de lycée professionnel étaient l'objet pouvait donner lieu à l'intériorisation d'une image de soi assez dépréciée. Cela a marqué le début assez net d'un phénomène de déclasserment scolaire : on allait

¹ Jean-Paul Delahaye, *Le collège unique, pour quoi faire ? Les élèves en difficulté au cœur de la question*, Retz, 2006 et Alain Crindal, Régis Ouvrier-Bonnaz, *La découverte professionnelle*, Delagrave, 2006.

² Rapport IGEN n° 2007-010, janvier 2007, *Le module de découverte professionnelle*. Rapport IGEN n° 2009-054, juin 2009, *Un enseignement optionnel des classes de troisième de collège : la « découverte professionnelle 3 heures »*.

autrefois au lycée professionnel parce qu'on était fils ou fille d'ouvrier ; on y va dorénavant parce qu'on est en échec scolaire. S'en est suivi un changement de perspective et de paradigme pédagogique : plutôt que de former professionnellement, le lycée professionnel s'est vu implicitement (et de plus en plus explicitement) confié la tâche de réparer, socialiser et réconcilier un public avec l'école et les savoirs.

L'observation des conseils de classe de troisième a longtemps fait la part belle aux notes, les qualités d'un élève n'étant *in fine* définies qu'à travers le prisme de son niveau scolaire. L'idée prédominait que l'orientation vers le lycée professionnel était une sorte de choix « raisonnable » d'une filière peu, voire non scolaire. Poursuivre des études en lycée professionnel, c'était ne plus être un élève comme les autres. S'exerçait ainsi une pression scolaire sur les familles, larvée mais forte qui participait du choix ou du non choix de la voie professionnelle.

1.1.2. Massification et collège unique

Dès lors que tous les enfants ont été accueillis au collège dans la logique de la réforme Berthoin de 1959 qui portait l'âge de la scolarité obligatoire à 16 ans, le défi posé à l'école obligatoire de la fin du XIX^{ème} siècle a atteint le second cycle, devenu le passage obligé pour tous les jeunes. La loi du 11 juillet 1975, dite « réforme Haby », supprima les trois filières (type I, II, III) du collège telles qu'elles avaient été instituées dans les collèges d'enseignement secondaire en 1963 (réforme Fouchet). En outre, elle mit en place deux nouveaux enseignements pour tous, les sciences physiques et l'éducation manuelle et technique (EMT). Cette dernière, inscrite dans le cadre de la revalorisation du travail manuel, se substitua à la technologie telle qu'elle avait été pensée en 1962 (par la circulaire du 7 septembre 1962) et essentiellement basée sur le dessin industriel comme langage pour aider à comprendre le monde technique. L'EMT ne constitua pas pour autant un enseignement dirigé vers la connaissance des métiers et l'ouverture professionnelle. En parallèle, le collège unique reconduisit, pour les élèves qui ne rentraient pas dans le cadre, les classes CPPN (classe préprofessionnelle de niveau) et CPA (classe préparatoire à l'apprentissage) créées en 1972 : la solution « d'externalisation » de la difficulté scolaire commença dès ce moment à se pratiquer, dans un contexte par ailleurs défavorable à l'image et à la « désirabilité » de la voie professionnelle comme vu plus haut.

Ont émergé alors des difficultés et des contradictions structurelles de deux types.

a) L'approche de la connaissance du monde du travail est restée trop éloignée de la logique culturelle du second cycle. Dans les années 70 à 80, l'information professionnelle en milieu scolaire est restée très marginale dans les enjeux pédagogiques et la prise en compte de la réussite des élèves, et ce, en dépit de textes successifs qui ont tenté de lui donner droit. L'on peut citer les jalons de la circulaire du 8 juin 1971 qui organisaient sous la direction du chef d'établissement l'information scolaire et professionnelle dans les établissements scolaires du second degré et qui préconisaient la constitution d'une équipe d'animation ; ou encore les compléments aux programmes de 1985 qui précisaient que le rôle du premier cycle de l'enseignement secondaire était « *de faire découvrir aux élèves les aspects du monde du travail qu'il ne leur est plus donné de percevoir aujourd'hui dans la vie quotidienne* ». Dans les faits, les actions d'information en direction des métiers ont reposé essentiellement sur des initiatives personnelles d'enseignants, en appui de stages, en restant largement déconnectées des autres activités d'enseignement et n'ont pas pu s'imposer autrement, et justement, que comme des « ex-cursus ».

b) Une « double injonction contradictoire » s'est progressivement installée, ouvrant d'un côté le collège pour mieux le fermer de l'autre. Une logique d'ouverture a été fortement mise en avant : tous les élèves devaient désormais être accueillis et maintenus dans un même espace scolaire jusqu'au terme de la troisième pour y acquérir un tronc commun de connaissances. Dans les années 90, la décision de repousser l'orientation en fin de troisième a participé de cet effort pour permettre d'élever le niveau moyen de formation et préparer davantage de bacheliers. Mais, corrélativement, et presque par voie de conséquence, un mouvement de fermeture, voire de sanctuarisation, se renforçait – encore à l'œuvre aujourd'hui – à travers une orientation massive d'une partie des élèves vers des filières « adaptées » telles que SEGPA ou autres « dispositifs d'alternance », qui peut être perçue comme une forme d'exclusion. Ce phénomène, non-dit mais bien réel, de « protection des établissements » a été encore accentué au milieu des années 90 du fait de la suppression du palier d'orientation en fin de 5^{ème}, ne faisant qu'inscrire davantage l'École dans une contradiction entre la forme de socialisation scolaire dominante et les autres logiques socialisatrices dans lesquelles les jeunes des couches populaires de la population évoluent.

D'un côté donc une filière professionnelle à l'image et l'attractivité dévaluées, de l'autre une voie générale qui peine à prendre en charge une réelle ouverture vers le monde des métiers et semble se fermer toujours plus. Pleinement consciente de ces apories, l'institution scolaire n'a eu de cesse – au fil de modèles et de philosophies différentes – de les penser et de tenter d'y répondre.

1.2. Orientation ou découverte professionnelle ?

Depuis sa création en 1975, le concept de « collège unique » a posé, de façon autant consciente qu'inconsciente, la question de la différenciation des parcours des jeunes au sein des différents cycles qui constituent la scolarité obligatoire. Si personne n'a jamais contesté le bien-fondé d'offrir aux collégiens un enseignement identique, mission gravée depuis 2005 dans le socle commun de connaissances et de compétences, cette unicité de l'enseignement s'est accompagnée de la création d'une multitude de dispositifs visant à répondre de façon plus individualisée aux besoins ou aux projets des jeunes. Ce fut l'objectif d'initiatives telles que les troisièmes d'insertion, à option technologique, préparatoires à la voie professionnelle, pour ne citer que les plus récentes.

Ces tentatives se sont généralement heurtées à un problème, d'ailleurs de moins en moins spécifique au collège : celui de l'absence de projet personnel d'une majeure partie des jeunes, en dépit des initiatives de tous ceux qui, ayant en charge l'orientation de ces jeunes, n'ont ménagé ni leur temps ni leurs efforts pour les accompagner sur le chemin difficile du choix. Dit autrement : comment obtenir d'un collégien qu'il choisisse positivement une voie de poursuite d'études (générale, technologique, professionnelle) dès lors qu'il n'est pas en capacité de se projeter dans un avenir construit ou qu'il prend appui sur des représentations erronées du monde de travail pour étayer ses choix ?

L'Institution s'est saisie de cette question en explorant différentes voies pour faire découvrir à ces élèves le goût et le sens des apprentissages. De fait, permettre à chaque élève, tout au long de sa scolarité, de découvrir les métiers et les formations dans le but de bâtir progressivement son projet personnel et professionnel s'est inscrit de manière de plus en plus marquée comme une des missions du système éducatif. À cet égard, l'inclusion de cette priorité dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 représente une avancée importante.

La revue sommaire des décisions prises par l'éducation nationale au cours des deux ou trois dernières décennies fait apparaître une attention constante et croissante pour répondre aux attentes des jeunes et de leurs familles dans ce domaine. En particulier, l'histoire de l'ouverture de l'école à la voie professionnelle est marquée par un changement majeur de paradigme, afin de trouver la solution la plus adaptée. De la solution des classes d'insertion souvent synonymes de pré-orientation, voire de relégation, à la formalisation des modules de découverte professionnelle, puis de découverte des métiers, il s'est agi au fil des difficultés croissantes d'accompagner le mieux possible la grande difficulté scolaire en prenant garde de ne pas la marquer ou la stigmatiser. Dans ce contexte, comment a émergé la notion de découverte professionnelle (sur laquelle repose la classe de « troisième prépa pro »), elle-même désormais concurrencée par d'autres modèles ?

Depuis 1975, l'on peut discriminer trois périodes. Les deux premières, avant ou après 1996, selon que la classe de troisième a focalisé ou non l'essentiel de la réflexion sur la question de l'orientation. Puis l'année 2005 a représenté un second tournant avec l'affirmation des modules de découverte professionnelle de 3h et de 6h (encore appelés 3^{ème} DP3, 3^{ème} DP6). Au-delà de 2005, les dispositifs ont continué à évoluer, non sans créer une certaine confusion sur le terrain.

1.2.1. Insertion, pré-orientation, relégation ? (1975-1996)

Antérieurement à l'organisation du collège en trois cycles, définie par le décret du 29 mai 1996, le cycle d'orientation coïncidant avec la classe de troisième n'était pas pensé comme tel. Aussi, sans attendre la classe de troisième, une pré-orientation des élèves les plus faibles vers une filière parallèle en collège était-elle envisagée. Outre les SEGPA, sur l'ensemble du cycle, de nombreuses possibilités sont apparues au sein du collège « unique ».

- **Les classes technologiques**

À leur création ces classes n'étaient pas particulièrement conçues pour les élèves en difficultés. Mais elles le sont devenues. Expérimentées à partir de 1984, elles ont été généralisées à partir de la rentrée de 1987. Elles devaient permettre d'amener un plus grand nombre d'élèves jusqu'en fin de troisième en leur donnant la possibilité de poursuivre leurs études au lycée général et technologique ou au lycée professionnel jusqu'au baccalauréat. Une place importante était faite à la technologie, avec pour ambition de favoriser la motivation et la réussite scolaire des élèves en associant étroitement enseignement technologique et discipline générale.

Ces classes se sont développées pendant une dizaine d'années dans les lycées professionnels mais aussi dans les collèges, où elles sont devenues en 1993 des « classes polytechnologiques ». Les conseils généraux furent invités à mettre en place les locaux et les équipements nécessaires. La réforme de 1995-1996 en créant le cycle central en collège conduisit à repenser ces classes, puis à les supprimer.

- **Les classes préprofessionnelles de niveau (CPPN) et les classes préparatoires à l'apprentissage (CPA)**

Créées en 1977 sous le nom de « classes à caractère professionnel » pour accueillir les élèves âgés sortant de CM2 qui ne pourraient entrer en sixième, elles sont devenues en 1978 des « classes préprofessionnelles de niveau » destinées à accueillir des élèves de 14 ans qui n'avaient pas atteint le niveau de CM2. À la rentrée 1979, l'existence de ces classes, ainsi que celles des CPA, a été

confirmée, et en 1980 leur caractère provisoire disparaissait, avec la préconisation d'une implantation en LEP.

En 1983, le ministère constatait que les CPPN et les CPA étaient devenues des filières de relégation en prenant la décision de les fermer progressivement. Il a fallu attendre 1991 pour que cette décision entre dans les faits.

- **Les dispositifs d'aide et de soutien en quatrième et les troisièmes d'insertion**

Les CPPN furent supprimées à la rentrée de 1991, mais pour pallier cette fermeture et ce vide, la décision a été prise de mettre en place des dispositifs adaptés pour prendre en charge les élèves en difficulté en classe de quatrième. Le changement de perspective était clair : tous les élèves devaient être scolarisés en quatrième, mais les plus fragiles bénéficieraient d'un « dispositif d'aide et de soutien ». Dans les faits, le phénomène de la création des structures entraient une fois encore en jeu puisque ce furent bel et bien des classes d'aide et de soutien qui furent créées et pas seulement des dispositifs.

L'objectif d'intégration scolaire des élèves ne pouvant pas se faire avec le seul niveau de quatrième, une classe de « troisième d'insertion » fut mise en place à partir de 1992. Elle était destinée à remplacer les CPA et à accompagner positivement les élèves que la quatrième d'aide et de soutien n'aurait pas suffi à mettre au niveau. Mais les classes de troisième d'insertion optèrent pour une organisation pédagogique qui les éloignait du tronc commun de formation : l'enseignement ne s'y dispensait plus en fonction des disciplines ; plusieurs semaines étaient consacrées à des stages en entreprise. Les classes de troisième d'insertion, selon la circulaire fondatrice de 1991, se donnaient pour objectif principal l'accès au lycée professionnel. Leur implantation devait concerner un nombre limité de collèges et de lycées professionnels, choisis par l'inspecteur d'académie.

Sur le terrain, le risque que la quatrième d'aide et de soutien et la troisième d'insertion deviennent un cycle en soi, en parallèle du collège « unique », apparut de manière assez manifeste, avec la dérive, là encore, de transformer la filière en voie de relégation.

Aussi la nouvelle organisation du collège à partir de 1996 en trois nouveaux cycles allait-elle être l'occasion de pallier ces risques de glissement des dispositifs de remédiation en *itinéraire bis*, en faisant émerger une nouvelle philosophie.

1.2.2. La découverte professionnelle

L'organisation des enseignements du collège en trois cycles a changé la donne et a consacré le palier de la classe de troisième comme essentiellement porteur des questions d'orientation. Définie par le décret du 29 mai 1996, l'organisation du collège en trois cycles a fait l'objet de trois arrêtés : l'arrêté du 29 mai 1996 relatif au cycle d'adaptation et les arrêtés du 26 décembre 1996 relatifs au cycle central et au cycle d'orientation.

Dans ce nouveau cadre, les dispositifs antérieurs ont été supprimés ou réaménagés.

- La circulaire du 27 février 1997 précisait la situation nouvelle des classes de quatrième et troisième technologique.

« La transition entre le cycle central et le cycle d'orientation se situant désormais entre la quatrième et la troisième, il était nécessaire de repenser les classes technologiques de collège avec une approche différente selon les deux niveaux afin de tenir compte de la signification de chacun des cycles pour le parcours de l'élève.

Les classes de quatrième et de troisième technologique des lycées professionnels et des lycées professionnels agricoles sont maintenues. Elles peuvent accueillir, à l'issue de la cinquième comme à l'issue de la quatrième, des élèves qui souhaitent préciser un projet de formation professionnelle qui sera engagé effectivement au terme de la troisième.

L'entrée en vigueur progressive de la structure du collège en trois cycles conduira au cours des deux prochaines années à un rééquilibrage de la carte académique des classes de quatrième technologique au profit d'options de technologie en quatrième de collège ; en revanche, la part, évaluée nationalement, des classes de troisième technologique en lycée professionnel pourra être stabilisée, voire légèrement confortée. »

Avec la réforme des cycles et l'instauration du cycle central, les classes technologiques ont été progressivement supprimées, en commençant par les classes de quatrième en collège, en maintenant à la place un enseignement technologique sous la forme d'une option renforcée.

Dans l'ouvrage, *Le collège unique, pour quoi faire ? Les élèves en difficulté au cœur de la question*³, Jean-Paul Delahaye témoigne du vif mécontentement du terrain face à cette décision, en particulier des collectivités territoriales (conseils généraux) et des équipes pédagogiques qui ont vivement ressenti une forme d'incompréhension alors qu'elles s'étaient fortement engagées. Des groupes de « nouvelles technologies appliquées » ont été mis en place en compensation avec l'idée de préserver le travail et la motivation des équipes dans le cadre nouveau. Dans les faits, les classes ont totalement disparu des collèges à la rentrée 2002 et n'ont subsisté en lycée professionnel que sous la forme de classes technologiques à projet professionnel, elles-mêmes remplacées par le module 3^{ème} DP6 (lui-même remplacé ensuite par les 3^{èmes} prépa pro).

- Les dispositifs de quatrième d'aide et de soutien et de troisième d'insertion étaient redéfinis.

Les arrêtés du 26 décembre 1996, fixant l'organisation des enseignements au cycle central et au cycle d'orientation, préoyaient que les collèges pouvaient mettre en place, en quatrième et en troisième, « en vue de remédier à des difficultés scolaires importantes, un dispositif spécifique dont les horaires et les programmes sont spécialement aménagés sur la base d'un projet pédagogique inscrit dans le cadre des orientations définies par le ministre chargé de l'éducation nationale ». Ces dispositions s'inscrivaient dans le prolongement des textes créant, en 1991 et en 1992, les dispositifs d'aide et de soutien en quatrième et les classes de troisième d'insertion visant à permettre aux élèves d'affermir leurs connaissances et à se doter d'un projet de formation pour poursuivre leur scolarité en vue d'une qualification.

³ Éditeur Retz, 2006, p. 111.

Il s'agissait par ces nouvelles dispositions législatives de prendre acte du travail mené dans les académies au cours des années précédentes en quatrième d'aide et de soutien et en troisième d'insertion tout en affirmant qu'elles ne constituaient pas un cycle en soi et que l'orientation à l'issue de la quatrième d'aide et de soutien devait rester ouverte. Ainsi, la nouvelle architecture du collège restituait, dans la logique des trois cycles, le dispositif d'aide et le soutien en quatrième (au milieu du cycle central) et la troisième d'insertion (cycle d'orientation), en tentant de contrecarrer leurs effets pervers. Cela n'excluait pas, conformément à l'article 17 du décret n° 76-1304 du 28 décembre 1976 modifié relatif à l'organisation des formations dans les lycées, qu'en fonction de la situation locale « une troisième d'insertion puisse être implantée en lycée professionnel. »

Outre ces aménagements, la notion de découverte professionnelle a émergé peu à peu, en se substituant, parfois en se superposant à d'autres dispositifs. L'on peut retracer les étapes importantes de cette évolution en retenant l'année 2005 comme une étape charnière avec la création des DP6 et DP3 qui visaient à simplifier et clarifier le foisonnement d'initiatives existantes sur le terrain.

1.2.2.1 La découverte professionnelle avant 2005 : une phase expérimentale (1997-2005)

Les dispositifs et expérimentations visant à permettre aux jeunes de découvrir les métiers et les formations se sont multipliés sur le terrain, souvent guidés par l'ambition d'élargir le spectre des métiers envisagé en troisième technologique. Il convient de citer :

- l'expérimentation, à compter de la rentrée 2002, de classes de troisième « à projet professionnel », se caractérisant, par rapport aux troisièmes technologiques, par l'élargissement des familles de métiers explorées et la possibilité d'une formation conduite en partie au sein du collège ;
- l'introduction à la rentrée 2005 d'un enseignement de découverte professionnelle dans les enseignements facultatifs du cycle d'orientation du collège (classe de troisième) se substituant aux diverses classes de troisième préexistantes (à option technologie, technologique, préparatoire à la voie professionnelle) ;
- la mise en place à la rentrée 2008 dans les établissements volontaires, avant une généralisation souhaitée à la rentrée 2009, d'un « parcours de découverte des métiers et des formations » (PDMF) permettant à tous les élèves, et ce, tout au long de leur scolarité tant au collège qu'au lycée, de s'approprier progressivement l'environnement professionnel, d'en découvrir la diversité, d'acquérir une nouvelle familiarité avec les différentes voies de formation y compris les plus élevées.

Notons bien que les établissements se sont engagés de manière très inégale dans les différentes expérimentations. Ainsi, antérieurement à la rentrée 2005, différentes organisations de la classe de troisième pouvaient être observées :

- classes de troisième du type « préparatoire à la voie professionnelle » existantes depuis une ou plusieurs années et implantées soit en lycée professionnel, soit en collège ;
- classes de troisième technologique « traditionnelles » implantées en lycée professionnel ;

- classes de troisième dite « à projet professionnel » ne correspondant parfois qu'à un changement d'appellation de la troisième technologique existante depuis plusieurs années dans l'établissement.

Par voie de conséquence, l'ampleur des évolutions devant être conduites lors de la généralisation de la mise en place à la rentrée 2005 de la classe de troisième à module de découverte professionnelle s'est révélée, au vu des pratiques antérieures, sans commune mesure d'un établissement à un autre.

1.2.2.2 Organisation de la découverte professionnelle après 2005 : le choix des classes de troisième avec module ou option de découverte professionnelle

À la rentrée 2005, la classe de troisième se caractérise par une structure unique des enseignements obligatoires et l'introduction, au sein des enseignements facultatifs, de la découverte professionnelle comme nouvelle composante de la culture scolaire.

L'arrêté du 2 juillet 2004 met un terme à l'empilement de mesures dont a fait l'objet le cycle d'orientation au cours des années précédentes. Il fait notamment état de l'abrogation à compter de l'année scolaire 2005-2006, de l'arrêté du 26 décembre 1996 relatif à l'organisation des enseignements du cycle d'orientation de collège et de l'arrêté du 9 mars 1990 modifié relatif aux programmes et horaires applicables dans les classes de quatrième et troisième technologiques.

Qu'il s'agisse de la circulaire de rentrée 2004 ou de l'arrêté du 2 juillet 2004 relatif à l'organisation du cycle d'orientation du collège à compter de la rentrée 2005, on note que la découverte professionnelle est présentée désormais sous le seul qualificatif de « module » dont l'horaire peut être porté de trois à six heures pour les élèves en grande difficulté. La distinction dans les enseignements de la classe de troisième entre option et module de découverte professionnelle apparaît explicitement dans la circulaire de préparation de la rentrée 2005 publiée dans le bulletin officiel n° 18 du 5 mai 2005 en faisant référence aux arrêtés du 14 février 2005 relatifs aux orientations pédagogiques des enseignements de découverte professionnelle.

« Définie par l'arrêté du 2 juillet 2004 la nouvelle classe de troisième, qui se substitue aux diverses troisièmes actuelles, doit être mise en place à partir de la rentrée 2005.

Aux options déjà offertes au choix des élèves (langue vivante étrangère ou régionale, latin, grec) s'ajoute la nouvelle option de découverte professionnelle de trois heures.

Cette option, dont les objectifs et les contenus sont définies par l'arrêté du 14 février 2005, vise à apporter aux élèves une première connaissance du monde professionnel par une découverte des métiers, du monde professionnel et de l'environnement culturel, scientifique, économique et social. Elle doit présenter des métiers et professions très variées en s'appuyant notamment sur les supports écrits et numériques de l'ONISEP. Elle a vocation à être proposée dans les collèges au même titre que les langues anciennes ou les langues vivantes et doit donc être prise en compte dans l'élaboration de la carte des options. Il est prévu de veiller, dans la mesure des moyens académiques, à assurer un maillage territorial cohérent de cette nouvelle option.

Par ailleurs, conformément à l'arrêté du 14 février 2005, un module de découverte professionnelle de six heures sera offert à des élèves volontaires, scolairement

fragiles, qui veulent mieux connaître la pratique des métiers. Implanté le plus souvent en lycée professionnel, ce module, qui s'inscrit dans la perspective d'une réduction des sorties sans qualification du système éducatif, a pour objectif principal d'aider les élèves dans la construction de leur projet personnel et scolaire en leur faisant découvrir deux ou trois champs professionnels et en leur permettant des réalisations pratiques ».

La découverte professionnelle comme composante essentielle de la culture scolaire existe désormais selon deux modalités :

- une option de trois heures hebdomadaires qui a vocation à être offerte à tous les élèves (DP3) ;
- un module de six heures hebdomadaires destiné, plus particulièrement, à des élèves volontaires, à la scolarité fragile, prêts à se remobiliser autour d'un projet de formation dans les voies professionnelle, générale ou technologique (DP6).

La classe de troisième à module de découverte professionnelle se substitue ainsi officiellement aux différentes déclinaisons du cycle d'orientation en vigueur avant la rentrée 2005 : troisième technologique, troisième à option technologie, troisième à projet professionnel et troisième préparatoire à la voie professionnelle. Elle se situe dans la perspective d'une réduction des sorties sans qualification du système éducatif.

a) L'option de découverte professionnelle de trois heures

La découverte professionnelle 3 heures est une option facultative, au même titre que le latin ou le grec. Elle a vocation à être proposée à tous les élèves et en tous lieux. Elle constitue essentiellement une réponse, non à la difficulté scolaire, mais au fait qu'il a manqué pendant de longues années au système éducatif un véritable équipement pour que l'élève puisse aborder les métiers. Son ambition est donc de proposer aux élèves des classes de 3^{ème} une approche du monde professionnel par une découverte des métiers, du fonctionnement de l'entreprise et de son environnement économique et social. À ce titre, l'option participe du PDMF.

b) La classe de troisième à module de découverte professionnelle ou 3^{ème} DP6

La spécificité de la classe de troisième à module de découverte professionnelle (dont l'appellation la plus courante est 3^{ème} DP6) a trait essentiellement :

- à la mise en œuvre d'une pédagogie de projet se fondant en particulier sur des réalisations afin de permettre aux élèves de construire de nouveaux apprentissages à partir de situations concrètes en relation avec le monde du travail ;
- à une prise en charge par une équipe pédagogique pluridisciplinaire (comprenant notamment les conseillers d'orientation psychologues) afin de continuer à développer des compétences et connaissances générales (dans le cadre du socle commun) tout en abordant des savoirs relatifs au monde professionnel.

Le module de découverte professionnelle de six heures se définit par rapport à son public composé d'élèves en difficulté et menacés par le décrochage, auparavant visé par la troisième d'insertion, la troisième PVP (préparatoire à la voie professionnelle) ou la troisième technologique. La sortie sans

qualification en 2005 de 150 000 élèves du système éducatif et 60 000 sans diplôme n'était plus supportable par le corps social. La loi d'orientation sur l'avenir de l'école de 2005 a constitué en grande partie une nouvelle tentative de résolution de ce problème sans solution depuis quinze ans.

Les élèves suivent tous les enseignements de troisième en dehors de la deuxième langue vivante (LV2) et durant six heures hebdomadaires, ils découvrent le monde professionnel. Outre la découverte professionnelle, la DP6 possède des éléments nouveaux notamment une forte entrée par les compétences, ce qui n'est pas, ou n'était pas alors, une démarche couramment adoptée en collège. Ces nouveautés ont nécessité la mise en place d'actions de formation, particulièrement en direction des enseignants de lycée professionnel. La DP6 prévoyait une augmentation des volumes horaires passant de 25 heures dans le cadre de la 3^{ème} à projet professionnel à 31,5 heures.

L'objectif était double :

- amener les élèves des classes de 3^{ème} DP6 au diplôme national du brevet, ce qui supposait qu'ils aient une bonne maîtrise de la langue, des mathématiques, qu'ils possèdent une culture humaniste et scientifique, qu'ils pratiquent une langue étrangère et qu'ils maîtrisent les techniques de la communication et de l'information ;
- amener les élèves à poursuivre leurs études professionnelles, au moins à passer en seconde professionnelle ou à entamer un CAP, ce qui constitue la DP6 comme une préfiguration de la classe de troisième préparatoire à l'enseignement professionnel (3^{ème} PP).

La classe de 3^{ème} DP6 a été implantée en général en lycée professionnel, mais aussi en collège, en partenariat avec un ou plusieurs lycées professionnels qui assurent le module de la découverte professionnelle 6 heures.

L'implantation des modules de découverte professionnelle en 2005 aurait dû prendre en compte plusieurs critères :

- la possibilité de s'appuyer sur l'expertise des LP et sur leurs équipes engagées dans l'accompagnement d'élèves au profil particulier ;
- la possibilité de trouver en amont un vivier spécifique, par exemple de se rapprocher des reliquats de dispositifs de 4^{ème} d'aide et de soutien ;
- viser un maillage géographique équilibré ;
- travailler sur l'accompagnement pédagogique et un projet demandé aux équipes et aux établissements.

Ces critères ont-ils été appliqués ? *De facto*, l'implantation est majoritairement en lycée professionnel (ce qui impactera fortement la carte future des troisièmes prépa pro), obéissant souvent à des contingences locales visant parfois à maintenir dans les LP une forme de pré recrutement garantissant en partie le maintien des effectifs et de la structure pédagogique existante. Une très grande variété de situations est apparue. Citons quelques cas :

- le recteur de Clermont-Ferrand a fait le choix en 2005 d'implanter tous les 3^{ème} DP6 en LP dans la mesure où ces derniers sont généralement dotés d'internats, ce qui représente une solution intéressante pour les zones rurales ;

- dans l'académie de Strasbourg, les implantations se sont faites à la fois en LP et en collèges en réseau avec des LP, c'est-à-dire que le module DP6 a toujours été implanté en LP. Ce type d'organisation a été conditionné à la présence d'un projet élaboré par une équipe pédagogique, de façon à ce que les équipes des collèges et celles des LP puissent réellement se rencontrer et travailler ensemble. Ainsi, dans pratiquement tous les cas, les formules dites d'implantation en collèges avec LP se sont déroulées au sein de la même ville et ont concerné deux établissements proches l'un de l'autre. Un travail préalable de concertation entre les collèges et le LP se trouvant à proximité a dû se mettre en place, sous peine d'échec ;
- dans l'académie de Nancy-Metz, le choix a été fait d'ouvrir des 3^{ème} DP6 en collège, selon trois modalités :
 - des classes entières sont installées autour de modules en LP,
 - des classes entières sont installées autour de modules en collège,
 - des solutions intermédiaires sont mises en œuvre, comme le regroupement d'élèves en provenance de plusieurs collèges.

Ces trois dispositifs ont entraîné des différences organisationnelles et un projet inter-collèges s'est avéré nécessaire afin d'accompagner les élèves en provenance de plusieurs collèges différents.

Ainsi, à la diversité chronologique de la succession des divers dispositifs s'est ajoutée une diversité géographique et locale que l'implantation des 3^{ème} DP6 a contribué à entretenir. Loin d'être clarifiée et simplifiée, l'orientation, le soutien et l'accompagnement vers la voie professionnelle des élèves les plus en difficulté se sont avérés être un véritable mille-feuille de situations sur le terrain.

1.2.3. Des difficultés sur le terrain

1.2.3.1 Un manque de lisibilité et des dispositifs qui se télescopent

Sur le terrain, des difficultés structurelles sont apparues. Certains dispositifs ont parfois coexisté en se concurrençant, ou bien ont pu se succéder sans toujours parfaitement respecter l'esprit des nouveaux textes : certaines survivances d'anciennes structures ont cassé les possibilités d'innovation des nouvelles. De ces effets de superposition, il a pu résulter un manque de lisibilité pour les familles et surtout une stratification par niveaux d'élèves. Des « couches » plus ou moins construites par niveaux ont pu se cristalliser dans des structures pédagogiques, entraînant une spécialisation sélective de la difficulté scolaire. Ainsi, les élèves les plus en difficulté se sont retrouvés dans les SEGPA, puis en « 3^{ème} d'insertion » (fermées en 2011), tandis que les 3^{ème} DP6 rassemblaient des élèves « meilleurs », se dirigeant prioritairement vers les BEP et les baccalauréats professionnels (bac pro). La fermeture des 3^{ème} d'insertion en 2011 a bousculé cette répartition et a contribué à changer le public des 3^{ème} DP6 en occasionnant des difficultés nouvelles dans ces classes. Ainsi, si les structures se sont transformées et ont tenté d'évoluer pour répondre le mieux possible au public, la difficulté scolaire n'a souvent été que déplacée ou reportée.

1.2.3.2 Les conclusions du rapport IGEN « La « découverte professionnelle 3 heures » de 2007⁴

Les conclusions du rapport IGEN de janvier 2007 sur la mise en place du module de découverte professionnelle faisait état de difficultés et d'une grande variabilité des actualisations du dispositif sur le terrain. Citons les pages 23-24 :

« La diversité des situations existantes sur le terrain tient principalement :

- aux profils des élèves admis dans les classes de troisième à module de découverte professionnelle ;*
- à la mobilisation des équipes autour d'une pédagogie de projet permettant aux élèves de construire de nouveaux apprentissages à partir de situations concrètes en relation avec le monde du travail ;*
- à l'existence et à la nature des partenariats établis par les établissements avec leur environnement économique et social afin de mettre les élèves en contact avec des métiers relevant de plusieurs champs professionnels et de les aider à affiner progressivement leurs projets d'orientation.*

Il s'agit là de paramètres déterminants vis-à-vis de la qualité de la réponse apportée par le système éducatif aux besoins des élèves. S'il faut souligner l'engagement dont font preuve le plus souvent individuellement les acteurs sur le terrain, force est de constater que, dans de nombreux établissements, la situation existante vis-à-vis de ces paramètres est significativement éloignée des orientations pédagogiques préconisées par l'arrêté du 14 février 2005. Il convient néanmoins de souligner que les bilans établis par les corps d'inspection territoriaux au cours de l'année scolaire 2005-2006 se sont le plus souvent traduits dans les établissements visités par des améliorations sensibles.

Pour la première fois dans le cadre de la scolarité obligatoire, la volonté de sensibiliser les élèves aux métiers au sein même des enseignements est devenue réalité. Cette ouverture au monde professionnel n'est plus le seul fait des conseillers d'orientation psychologues et n'est pas réservée uniquement aux élèves en difficulté. L'option de découverte professionnelle trois heures dont le statut n'est pas différent des autres options a amorcé un véritable changement d'esprit au sein du collège. Le module de découverte professionnelle six heures se situant dans le même esprit consacre cette légitimité d'une aide à l'élaboration d'un projet professionnel choisi.

Il s'agit donc de conforter ces mesures :

Dans le cadre de la formation des professeurs : enseigner une ou plusieurs disciplines ne saurait désormais dispenser de réfléchir à une approche didactique de la présentation du monde professionnel et de voir comment les disciplines « académiques » prennent toute leur place dans la construction du parcours de formation de chaque élève pour élaborer progressivement son ou ses projets professionnels. Les IUFM ont là un objectif de recherche exaltant.

Au niveau des inspections académiques, par une affectation des élèves plus conforme aux objectifs de la classe de troisième à module de découverte professionnelle. On a pu, en effet, observer que dans certains départements il était

⁴ Rapport n° 2007-010, *Un enseignement optionnel des classes de troisième de collège : La « découverte professionnelle 3 heures » - État des lieux et propositions.*

plus difficile d'obtenir une telle affectation en lycée professionnel que d'entrer dans des sections de second cycle réputées très sélectives. Dans d'autres, en revanche, des problèmes de comportement liés aux profils des élèves recrutés pénalisent fortement le fonctionnement de ces classes. Une coordination plus claire s'avère nécessaire entre les services des inspections académiques et ceux des rectorats pour l'indispensable harmonisation des cartes des formations et des critères d'affectation. Un dispositif d'observation portant sur les orientations de ces élèves s'impose pour que des suivis de cohortes soient possibles et permettent, comme pour tous les autres, une gestion fine de ces flux.

Au sein de la réglementation une clarification urgente s'impose pour que ces classes implantées en lycée professionnel cessent d'être en "exterritorialité" : le conseil général refusant d'abonder en moyens de fonctionnement une classe implantée en lycée professionnel, le conseil régional ne reconnaissant pas les élèves de collège en lycée professionnel pour leur attribuer des moyens...

Il convient également de les accompagner plus efficacement :

– en évitant une rotation trop rapide de l'équipe d'inspecteurs pédagogiques territoriaux en charge de l'animation et du suivi de ces classes et en fixant, dans le cadre du plan de travail académique par exemple, un nombre plancher d'inspections à réaliser dans l'année pour créer les conditions d'une évaluation réaliste ;

– en développant résolument une aide méthodologique à l'élaboration des projets pédagogiques au plus près des équipes et en mutualisant les réussites ;

– en favorisant des expérimentations souples – avec l'accord de l'équipe pédagogique – de la gestion du temps scolaire, l'horaire global annuel étant respecté. Il devient alors possible d'aménager les horaires hebdomadaires pour donner corps à des projets qui ne peuvent souvent pas se mettre en place car « corsetés » par des impératifs horaires hebdomadaires trop restrictifs ;

– en facilitant, dans le cadre de projets construits et validés par les corps d'inspection, les innovations pédagogiques : séquences dans lesquelles plusieurs professeurs peuvent intervenir, détermination de travaux transversaux dans lesquels plusieurs professeurs des enseignements généraux sont partie prenante dans le cadre de la production d'un service ou d'un objet ... »

Les disparités mises au jour dans ce rapport se sont souvent accrues dans les années suivantes. Aussi l'analyse de ces difficultés a-t-elle occasionné la volonté de formaliser avec les 3^{ème} PP une classe passerelle qui tire profit de l'expérience passée. Celle-ci, en effet, peut apparaître comme une clarification et une optimisation de la 3^{ème} DP6, avec un objectif renforcé en direction de l'acquisition du socle et de la poursuite d'étude, et un positionnement qui tente d'en faire autre chose qu'une classe de relégation ou de pré-orientation mais bien de découverte.

2. La situation actuelle des classes de troisième préparatoire à l'enseignement professionnel

2.1. La place des classes de 3^{ème} PP dans le paysage éducatif

Généralisées à la rentrée scolaire 2012, les classes de 3^{ème} PP sont majoritairement installées dans les lycées professionnels ; elles regroupaient 34 160 élèves en 2013-2014. L'année 2014-2015 constitue la troisième année de vie du dispositif qui intéresse désormais environ 1 425 établissements (1 000 établissements publics et 425 établissements privés sous contrat).

La part des collégiens en 3^{ème} PP représente au niveau national 5 % de la population collégienne (voir tableau 10 de l'annexe 6). La répartition est à peu près uniforme en métropole avec un minimum à 3 % (Amiens, Créteil, Nice, Paris, Rennes et Versailles) pour un maximum à 6 % (Caen, Nancy-Metz, Reims). Les pourcentages les plus élevés se trouvent dans les académies ultra marines, pourcentage pouvant atteindre 15 % pour l'académie de la Réunion. L'académie de la Martinique présente quant à elle un taux minimum de 3 %.

La part des élèves scolarisés en 3^{ème} PP est relativement plus élevée dans le privé sous contrat que dans le public, même si la diversité au niveau des académies est importante (voir tableau 11). En métropole, elle peut atteindre 12 % des élèves scolarisés dans le privé sous contrat alors qu'elle ne dépasse pas 6 % dans le public. Globalement, 17 % des élèves de 3^{ème} PP sont dans le secteur privé sous contrat. En métropole, ce taux varie de 7 % pour l'académie de Limoges à 50,8 % pour l'académie de Grenoble alors que le secteur non public ne représente que 16,5 % des élèves dans cette académie.

La majorité des 3^{ème} PP (82 %) est implantée en lycée professionnel ou dans des sections d'enseignement professionnel (SEP) de lycées polyvalents, 16 % des élèves de 3^{ème} PP sont en collège, cette part montant à presque 20 % si on ne considère que l'enseignement public. Il y a aussi quelques rares implantations dans des EREA.

Tableau 1 : lecture « 6,8 % des élèves scolarisés en 3^{ème} PP dans le privé sous contrat le sont en collège. »

Type établissement	Public	Privé sous contrat	Privé hors contrat	Total
LP	57,9%	63,9%	53,3%	59,6%
LPO (SEP)	21,9%	28,6%	0,0%	23,8%
CLG	19,6%	6,8%	46,7%	16,0%
EREA	0,4%	0,0%	0,0%	0,3%
LC	0,1%	0,0%	0,0%	0,1%
LEGT	0,1%	0,4%	0,0%	0,2%
LT	0,0%	0,3%	0,0%	0,1%

Source : BCP (Base Centrale de Pilotage)

On peut distinguer trois types d'académie (voir tableau 10 de l'annexe 6) :

- les académies dans lesquelles les 3^{ème} PP sont implantées très majoritairement, voire totalement, en collège : ce sont essentiellement les académies insulaires (la Réunion, la Corse, la Guadeloupe, Mayotte) et la Guyane ;
- les académies dans lesquelles les 3^{ème} PP sont implantées très majoritairement en lycée : elles représentent la majorité des cas ;
- les académies où les implantations se répartissent entre les collèges et les lycées : Aix-Marseille, Créteil, La Martinique, Montpellier et Versailles.

2.1.1. Le contexte d'installation des classes de troisième prépa pro

Le programme de la classe de 3^{ème} PP et les recommandations pédagogiques associées abandonnent le caractère professionnalisant de certaines propositions antérieures pour s'inscrire directement dans la maîtrise du socle, en assumant de laisser une autonomie d'organisation pédagogique aux établissements.

La circulaire publiée dans le BO n° 31 du 1^{er} septembre 2011 propose trois objectifs aux élèves de la classe de 3^{ème} PP :

- accéder à la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences au palier 3 ;
- créer une dynamique chez ces élèves fragiles sur le plan scolaire ;
- bâtir un projet personnel d'orientation.

Le texte officiel qui régit la création et les objectifs des classes de 3^{ème} PP est court et laisse une large autonomie d'organisation aux recteurs et aux établissements (voir la circulaire n° 2011-128 du 26 août 2011 dans l'annexe 1).

La 3^{ème} PP, dans l'esprit, n'est ni une classe d'accueil pour les élèves présentant des difficultés comportementales au collège, ni une formation en alternance prononcée, ni une pré-affectation dans le lycée envisagé pour y suivre un futur CAP ou bac pro, mais vise essentiellement à remotiver les élèves ayant un intérêt pour un projet professionnel afin de les accompagner dans leur orientation et leur choix.

L'implantation des 3^{ème} PP à la rentrée 2012 s'est réalisée dans un contexte particulier. Un travail important de valorisation de la troisième DP6 avait souvent été fait auparavant dans les académies, mené par les collèges des IEN ET-EG. Lorsque l'ensemble des 3^{ème} DP6 a été transformé en 3^{ème} PP, le plus souvent à la rentrée 2012, la valorisation de l'expérience tirée du dispositif précédent a été très diverse selon les académies. L'on peut citer des situations particulières permettant de distinguer plusieurs cas de figure.

- **Le cas de l'académie de Grenoble**

2011-2012
69 classes de 3 ^{ème} DP6 en LP et 3 en collège
<i>34 classes dans les LP publics</i> <i>35 classes dans les LP privés sous contrat</i> <i>3 en collège</i>

Grâce à l'obtention de fonds européens, une campagne de valorisation de la 3^{ème} DP6 a été menée dans l'académie de Grenoble : plateforme collaborative (<http://dp6.ac-grenoble.fr/>), ou film de présentation distribué dans tous les collèges (<http://mee.ac-grenoble.fr/nos-actions/dp6-le-film>).

Conjointement aux *Recommandations pour la mise en œuvre de la classe de 3^{ème} découverte professionnelle 6 heures* publiées en 2005, une forte politique de formation et d'accompagnement des équipes pédagogiques a également été menée. Le travail avec la mission école-entreprises a facilité l'ouverture sur le monde de l'entreprise. En travaillant avec le MEDEF régional, la mission a pu proposer un ensemble diversifié d'entreprises (Véolia, Dietrich...) prêtes à organiser des visites pour accueillir les élèves avec une prise en charge des frais de déplacements. Ces mesures ont permis de créer des outils de communication en direction des collèges, de tisser un réseau de professeurs référents 3^{ème} DP6 et de favoriser les liens entre les collèges et les lycées professionnels.

- **Le cas de l'académie de Limoges**

Dans cette académie, le passage de la 3^{ème} DP6 à la 3^{ème} PP a été l'occasion de diminuer l'offre de formation en fermant des sections ou en réduisant les capacités d'accueil. Les 3^{ème} DP6 puis les 3^{ème} PP ont toujours été installées en LP. Le nombre de divisions est passé de quinze en 2008 à douze en 2012 lors de la transformation. Les effectifs ont ainsi décru de 429 à 263 élèves, soit un passage de 6,9 % à 3,8 % en pourcentage de la population en troisième. Le secrétaire général de l'académie justifie cela par le fait qu'il y a toujours eu des places vacantes dans ces classes. À l'heure actuelle, treize LP proposent une classe de 3^{ème} PP, dont un établissement privé.

- **Le cas de l'académie de Versailles**

Au moment du passage des 3^{ème} DP6 aux 3^{ème} PP, une tentative d'organisation par bassin (deux par bassin) a été envisagée afin de rationaliser l'offre et de ne pas multiplier les structures. En parallèle, le choix de traiter la grande difficulté scolaire ou le décrochage par des « parcours individualisés » a été fait.

2.1.2. L'accompagnement de la mise en place des classes de 3^{ème} PP

En académie, des groupes de travail se sont mis en place, inégalement selon les académies et suivant des temporalités différentes.

Dans l'académie de Grenoble, à la rentrée 2012, les IEN et le faisant fonction qui pilote le groupe académique 3^{ème} PP ont pris appui sur la dynamique du réseau des 3^{ème} DP6 préexistant dans l'académie pour coordonner la publication de nouvelles recommandations et mener une action d'information auprès des chefs d'établissements et, en priorité auprès des professeurs principaux

de 3^{ème} PP. L'accent a été mis sur la continuité en privilégiant quelques axes de travail (voir encart 1). À noter que le pilote du groupe a changé de nombreuses fois au gré des évolutions du collège des IEN.

Encart 1 : axes de travail dans l'académie de Grenoble

- L'accompagnement personnalisé :

La mise en œuvre du dispositif de l'accompagnement personnalisé (AP) en 3^{ème} prépa-pro a pu prendre appui sur le travail déjà mené dans l'académie par le groupe académique d'AP piloté par l'IEN ET économie gestion. L'acquisition du palier 3 du socle ainsi que l'orientation ont été les deux thèmes préconisés durant ces 72 heures annualisées en privilégiant l'intervention du professeur principal dans ce dispositif.

- La découverte professionnelle :

Les objectifs restant inchangés, la transformation des 3^{ème} DP6 en 3^{ème} prépa-pro a été l'occasion de faire un bilan sur les enseignements de la découverte professionnelle. Ces heures étant parfois utilisées comme un complément de service pour certains enseignants (surtout des disciplines professionnelles), le suivi de quelques classes a tenté de mettre en place une réelle planification cohérente de ces enseignements.

- Le renforcement du travail collaboratif :

Suite à un bilan du fonctionnement des troisièmes DP6, trois types de réseaux ont été renforcés.

- Liaison collègues / lycées professionnels :

Les partenariats entre lycées professionnels accueillant une troisième prépa-pro et les collèges des bassins ont été favorisés, en concertation avec les chefs d'établissements, en insistant sur une valorisation accrue des journées portes ouvertes, une tentative de généralisation des mini-stages et une visibilité plus importante des projets menés par les classes en favorisant le recours aux pratiques numériques.

- Liaison Corps d'inspection / DSDEN :

Lors des journées académiques, les professeurs principaux de 3^{ème} PP ont manifesté leurs inquiétudes concernant l'évolution des profils des élèves recrutés en DP6 puis en 3^{ème} PP. En lien avec l'IEN IO de la Savoie, une enquête sur le recrutement 2012-2013 a été organisée. Il a été décidé de travailler sur de nouvelles modalités de recrutement mises en œuvre lors des commissions de recrutement en juin-juillet 2012.

De manière moins efficiente, la liaison famille / classe de 3^{ème} PP a été encouragée en prenant appui sur la continuité de l'école du socle mais les résultats ont été très mitigés à cause des multiples stratégies qu'il aurait fallu développer pour répondre à la spécificité de chaque établissement. De la même manière, les liens 3^{ème} PP / CFA / entreprises ont tenté d'être développés mais les partenariats durables se sont limités à quelques bassins.

- L'enseignement intégré de science et technologie :

Fort de l'expérience de l'enseignement intégré de science et technologie (EIST) en sixième et cinquième expérimenté depuis 2006, un travail collaboratif avec les IPR a été mené pour tenter de mettre en place l'EIST en 3^{ème} Prépa-pro. Une répartition horaire hebdomadaire et des profils d'enseignants ont été recommandés mais la mise en œuvre dans les établissements s'est avérée difficile par un manque de formation des enseignants des disciplines concernées.

Dans l'académie de Versailles, en 2011-2012, un groupe de travail associant des IEN, des IA-IPR, des formateurs, des personnels de direction est mis en place. Des ressources sont produites et consultables sur le site académique. Un séminaire sur les parcours personnalisés des collégiens est organisé incluant des ateliers sur la 3^{ème} PP (voir encart 2).

Encart 2 : accompagnement pédagogique dans l'académie de Versailles

Un groupe académique dénommé RVP (Ressources pour la voie professionnelle) constitué par des enseignants de différentes spécialités intervient auprès des équipes qui le souhaitent à la demande des corps d'inspection, des chefs d'établissement ou de professeurs pour leur apporter un accompagnement pédagogique en termes de prise en charge des élèves de la 3^{ème} PP. Ce groupe placé sous la responsabilité d'un IEN ET/EG se voit attribuer chaque année une lettre de mission de la part du recteur dont le contenu est fonction des priorités académiques en termes de pilotage des évolutions pédagogiques de la voie professionnelle. Des formations sont proposées au plan académique pour compléter ce dispositif d'accompagnement.

À la fin de l'année scolaire 2012-2013, une enquête est effectuée par les inspecteurs dans les établissements accueillant un ou deux divisions de 3^{ème} PP. Elle a pour objectif de faire un état des lieux de la mise en place des 3^{ème} Prépa Pro afin d'identifier les bonnes pratiques à des fins de mutualisation et surtout de proposer aux équipes un accompagnement pédagogique qui répond à leurs besoins.

Un questionnaire sert de support à l'enquête. 25 établissements sont visités, soit 27 divisions accueillant 629 élèves (401 garçons, 218 filles).

Dans chaque établissement, les personnes interrogées, impliquées dans le dispositif, peuvent être le chef d'établissement ou son adjoint, le référent, un ou plusieurs enseignants de l'équipe pédagogique, le conseiller principal d'éducation ou la conseillère d'orientation psychologue.

Les différents axes de l'enquête sont : communication en amont et durant l'année - Publics - Répartition des enseignements - La découverte professionnelle - L'accompagnement personnalisé - Les points forts, les points faibles du dispositif.

Dans l'académie de Limoges, les IEN ET/EG ont réalisé une étude exhaustive sur la mise en œuvre des 3^{ème} PP permettant de définir des modalités d'accompagnement (voir encart 3).

Encart 3 : accompagnement pédagogique dans l'académie de Limoges

Les IEN ET, EG et IO ont réalisé durant le mois d'octobre 2013 treize visites auprès des LP dont la structure comprend une classe de 3^{ème} Prépa Pro. Lors de chacune des visites en binômes ou trinômes les inspecteurs ont rencontré successivement : l'équipe de direction, un groupe d'élèves et un groupe d'enseignants en charge des classes de 3^{ème} Prépa Pro. En amont un questionnaire avait été envoyé aux établissements concernés. Un bilan pédagogique et organisationnel a été réalisé pour chaque établissement et des points de vigilance et pistes de progrès définis.

Dans l'académie de Nantes, le collège des IEN ET/EG a réagi lors de la création des classes de 3^{ème} PP en produisant une brochure de recommandations pédagogiques (voir encart 4).

Encart 4 : accompagnement pédagogique dans l'académie de Nantes

Réalisé pour accompagner la transition entre les 3^{ème} DP6 et les 3^{ème} PP, cette brochure de huit pages insiste sur la maîtrise des compétences du socle, sur la mise en place de projets, sur la nouvelle organisation des enseignements comme la seconde langue vivante, l'accompagnement personnalisé et les activités de découverte professionnelle.

Suite à la diffusion de ce document, les IEN ont constaté qu'il était nécessaire d'accompagner sur le terrain les LP engagés dans cette évolution et ils ont décidé de visiter 10 établissements pour y observer une journée d'enseignement, rencontrer l'équipe pédagogique et l'équipe de direction.

Ces observations ont permis au collège de dresser un bilan de la mise en place des classes de 3^{ème} PP et de produire, en collaboration avec l'inspection générale dans le cadre de l'axe 2 du plan de travail des inspections générales, un document ressource distribué aux proviseurs concernés.

Dans l'académie de Poitiers, le collège des IEN ET-EG assure depuis plus de dix ans un suivi très complet de la situation et des activités des classes de « pré professionnalisation » (voir encart 5).

Encart 5 : accompagnement pédagogique dans l'académie de Poitiers

Dans cette académie, un groupe identifié d'IEN ET/EG assure chaque année scolaire l'audit d'une dizaine d'établissements accueillant des classes de 3^{ème} PP, en suivant un protocole précis permettant de dresser un bilan exhaustif des effectifs, de l'affectation et de l'orientation, de l'évolution des catégories socio professionnelles et des pratiques pédagogiques.

Ce suivi permet aux inspecteurs d'identifier les besoins des enseignants et d'y répondre en adaptant les propositions de formation et est apprécié des enseignants qui se sentent accompagnés.

2.2. L'orientation et l'affectation pré 3^{ème} PP

2.2.1. Les procédures d'information et d'orientation

Lors des discussions avec les élèves et leurs parents, la mission a constaté que l'information de ces derniers relève autant de rencontres avec les conseillers d'orientation psychologues et des professeurs avertis ayant déjà accompagné des élèves vers ces classes que d'échanges informels avec des pairs (élèves ou parents d'élèves ayant suivi cette classe).

Souvent, des dispositifs pouvant relever de parcours individualisés (voir page 13) ont été créés localement en 4^{ème} afin de faire découvrir la 3^{ème} PP et préparer le projet d'orientation. Mais l'utilisation de tel ou tel dispositif pour ces élèves en difficulté semble davantage relever d'habitudes d'établissement visant à externaliser la difficulté scolaire plutôt que d'essayer de la traiter en interne.

Académie de Poitiers

Dans l'académie de Poitiers, les responsables académiques reconnaissent que même si cela évolue, dans certains collèges, le ressenti d'une orientation en 3^{ème} PP reste « l'épouvantail » dans certains collèges... même si le concept de projet individuel de formation est de mieux en mieux accepté (PIIODMEP) et participe au changement d'image des 3PP. L'accompagnement des enseignants sur ce point est plus fort mais la connaissance des 3^{ème} PP par les professeurs de collège reste globalement très vague, et l'orientation vers ces classes encore très marquée par les résultats scolaires...

Pour corriger cette situation, un LP très rural de cette académie propose, en liaison étroite avec les collèges de son secteur géographique de recrutement, un dispositif de remobilisation installé en 4^{ème} de collège, s'appuyant sur un parcours de découverte consistant à passer 6 mercredis matin dans le LP pour y découvrir, entre autre, les activités de la classe de 3^{ème} PP, ce qui amène naturellement à des orientations dans cette classe.

Académie de Grenoble

Dans le collège visité, un dispositif préparatoire à la 3^{ème} PP a été créé en 4^{ème}. Il permet aux jeunes de suivre un module d'orientation et de faire des stages et de préparer une orientation en 3^{ème} PP.

2.2.2. Les procédures d'affectation

Les procédures d'affectation observées respectent toutes un modèle académique de base respectant les objectifs nationaux et des principes d'équité mais laissant à chaque département une relative autonomie d'action. Des commissions d'affectation travaillent à partir des directives fixées par le DASEN. Les critères utilisés peuvent être très variables d'une académie à l'autre, voire d'un département à l'autre. On retrouve la même variabilité concernant les dossiers que les élèves doivent utiliser.

Encart 6 : procédures d'affectation dans les académies visitées**Académie de Grenoble**

L'action des IA-DSDEN s'inscrit dans une politique académique qu'ils déclinent au niveau du département. Chaque département élabore une procédure qui régit l'affectation dans les établissements publics. Le recrutement s'organise autour des bassins ce qui nécessite plusieurs sous-commissions dans les départements. Ces sous-commissions impliquent les chefs d'établissements support des classes de 3^{ème} PP et les chefs d'établissement responsables des sous-commissions de recrutement. Ils sont accompagnés autant que de besoin par l'IEN-IO du département. Le dossier support de candidature est académique.

Ces procédures mettent l'accent sur les notions de sécurisation des parcours et de projet vers la voie professionnelle, en particulier le baccalauréat.

Académie de Nantes

L'affectation en 3^{ème} PP est réalisée sous l'autorité des IA-DSDEN qui fixent les critères d'affectation. En 2013, le SAIO a travaillé à une harmonisation académique du dossier de candidature et du calendrier de la procédure.

Les critères pris en compte dans les différents départements sont formulés de manière différente :

- Loire Atlantique : prise en compte des résultats scolaires (barème indicatif), de l'avis du chef d'établissement d'origine, une inscription de l'élève dans un parcours scolaire particulier.

- Maine et Loire : sont concernés les élèves les plus éloignés des perspectives de réussite en 3^{ème} générale, n'ayant pas de problème majeur de comportement et manifestant une réelle motivation pour la voie professionnelle. La demande doit être exprimée par l'élève et sa famille et préparée par le professeur principal et le conseiller d'orientation psychologue.

- Mayenne : sont concernés les élèves de collège ayant suivi le cycle central, manifestant un intérêt particulier pour la voie professionnelle et souhaitant préparer un CAP ou un bac professionnel. La formation en 3^{ème} PP doit permettre à l'élève de vérifier son choix et de confirmer son orientation. Ces classes ne doivent pas se substituer au dispositif d'accueil des élèves de SEGPA.

- Sarthe : les élèves de 4^{ème} scolairement fragiles ; volontaires ; prêts à se mobiliser autour d'un projet de formation dans les voies professionnelles et technologiques. Points de vigilance : informer les élèves sur les particularités de ce dispositif ; cibler les LP en fonction des champs professionnels préparés ; orienter sur ce dispositif les élèves dont le diagnostic de réussite en LP est assez favorable.

- Vendée : sont examinés l'ordre du vœu, la motivation et l'investissement dans le projet d'orientation l'inscription de l'élève dans un parcours particulier et l'avis du chef d'établissement.

Académie de Limoges

Il n'y a pas de cadre académique concernant les modalités d'affectation. Chaque département gère celle-ci via des commissions départementales sous la responsabilité des IA-DASEN et des dossiers propres.

Académie de Rouen

Après avoir défini des critères d'affectation sur le plan académique, la procédure d'affectation est départementale sous la responsabilité de l'IA-DASEN. Une particularité : chaque proviseur préside le recrutement d'un autre établissement que le sien. L'objectif de cette pratique est de permettre un traitement plus objectif des dossiers.

Académie de Poitiers

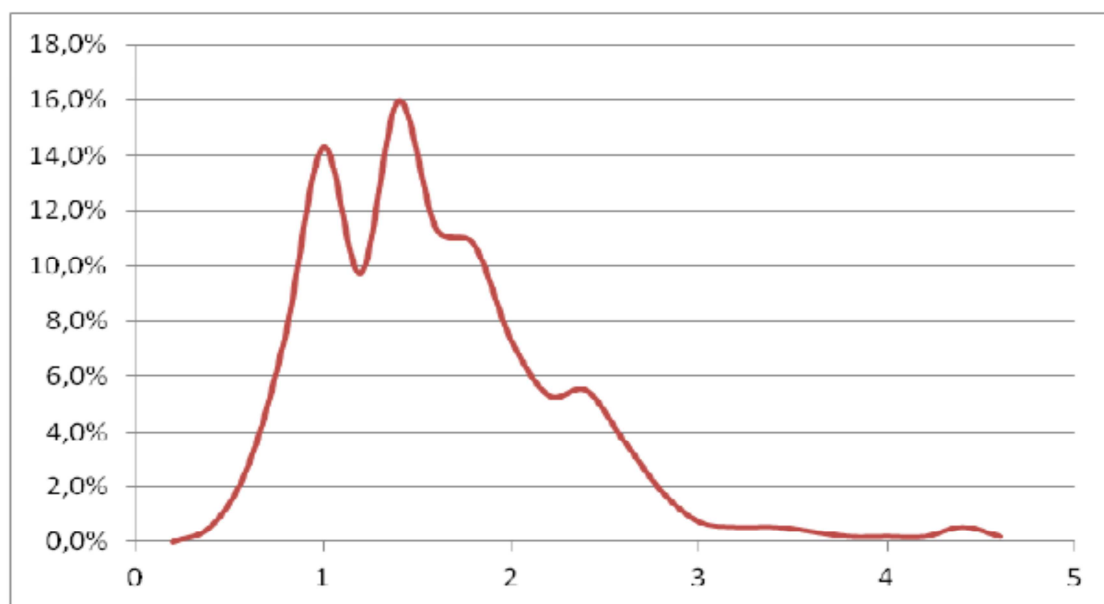
Pour répondre à une volonté d'équité académique, il existe actuellement une procédure académique « unique », présentée dans un dossier académique qui fixe un cadre global complété par des variantes définies par les équipes départementales placées sous la responsabilité de chaque DASEN.

Le CSAIO est engagé actuellement dans l'élaboration, avec les IEN-IO de chaque département, d'une procédure plus équitable d'affectation, à partir d'un tableau Excel, prenant en compte des critères de recrutement explicites (avis COPSYS, CE, portes ouvertes, stages, âge). Même si la procédure d'affectation reste départementale, cela permettra de fournir à chaque DASEN une base objective d'élèves, classés selon les mêmes critères.

2.2.3. Les taux de pression

Le taux de pression est extrêmement variable d'un établissement à l'autre. Il est inférieur à 50 % pour neuf des établissements des académies ayant répondu à l'enquête de la mission, et dépasse 200 % pour 117 d'entre eux (soit 21 % de l'échantillon).

**Tableau 2 : pourcentage du nombre d'établissements en fonction du taux de pression
(sur une base de 17 académies représentant 546 établissements ayant répondu à l'enquête).**



La mission constate des situations très différentes suivant les établissements.

Peu d'établissements présentent un très faible taux de pression. Pour ceux-là, le maintien d'une 3^{ème} PP se pose : le recrutement est en général problématique et le profil des élèves finalement intégrés ne correspond pas à celui officiellement attendu.

La majorité des établissements présente un taux de pression supérieur à 1 tout en restant inférieur à 2 : on peut là considérer qu'il y a adéquation entre l'offre et la demande.

Pour des taux de pression plus élevés, deux interprétations (il faudrait pousser plus avant l'étude) peuvent être proposées :

- soit l'offre est insuffisante et mériterait d'être étoffée pour aider un plus grand nombre d'élèves à se construire une solution d'orientation positive ;
- soit la prise en compte de la difficulté scolaire dans les collèges n'est pas suffisamment assurée et une volonté de l'externaliser se fait jour.

Lors de leurs rencontres avec les autorités académiques, les inspecteurs généraux ont constaté que dans toutes les académies visitées les pratiques d'affectation donnent une priorité d'accès dans une classe de CAP aux élèves de l'enseignement adapté sortant du collège. Or, les observations montrent que si plus de 50 % des élèves de 3^{ème} PP passent en seconde professionnelle, près de 21 % demandent à accéder à une classe de CAP où ils sont « mis en concurrence » avec les élèves de SEGPA. Si l'académie dispose de suffisamment de places en CAP, tous les élèves peuvent y être accueillis. Par contre, lorsque ce n'est pas le cas, un certain nombre d'élèves de 3^{ème} PP ne peuvent pas y entrer et se retrouvent à compléter les effectifs des classes de seconde baccalauréat professionnel non remplies, sans que cela corresponde à leur projet professionnel ou à leurs capacités.

2.2.4. Les résultats de l'affectation et le profil des élèves

Malgré une politique d'information sur les objectifs et les finalités de la classe de 3^{ème} PP, la suppression progressive des troisièmes d'insertion a pu entraîner une modification du profil des élèves arrivant dans ce type de classe et a engendré une évolution de leurs vœux d'affectation post troisième (évolution de la répartition CAP / bac pro). Face à cette situation, un certain nombre d'établissements a fait le choix d'augmenter le nombre de jours de stages d'observation en milieux professionnels pour répondre aux attentes des élèves et des familles qui pensaient que la 3^{ème} PP s'apparentait davantage à une classe en alternance.

Globalement, les résultats de l'affectation sont fortement dépendants des taux de pression.

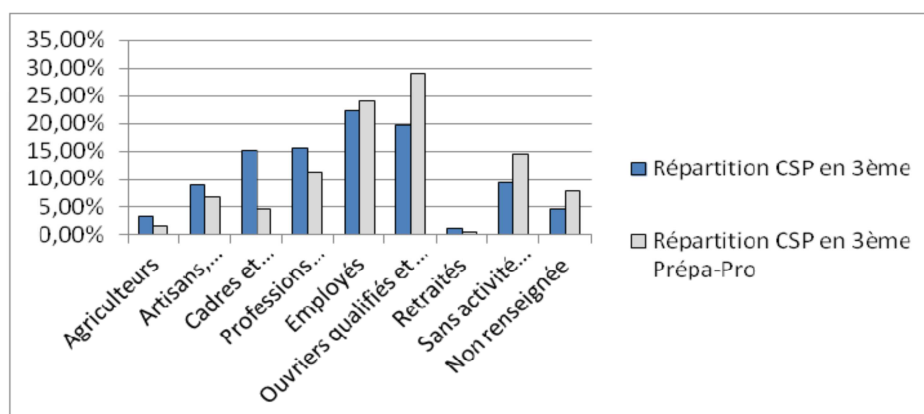
Un taux de pression élevé conduit à sélectionner les élèves dont le profil correspondant aux finalités affichées. Cela conduit à des sections plus homogènes dont l'accompagnement pose moins de problème.

Un taux de pression faible conduit à prendre des élèves ne présentant pas toujours le profil recherché, voire ayant des problèmes de comportement. Dans un certain nombre de cas, la mission a pu constater des affectations hors procédure, sans doute uniquement pour remplir la structure. Les classes sont alors plus difficiles à gérer. Certains élèves se sont plaints de cet état de fait mettant en avant que les élèves ainsi recrutés étaient un « handicap » pour le bon fonctionnement de la classe.

Les élèves se retrouvant en 3^{ème} PP appartiennent majoritairement aux couches sociales défavorisées (employés, ouvriers qualifiés, sans activité et « sans réponse »). Le graphique du tableau 3 montre la différence entre la répartition de la population en troisième et celle de la population en 3^{ème} PP dans l'académie de Limoges. On voit très nettement la surreprésentation dans ces classes des catégories sociales défavorisées et la très faible présence des élèves issus de catégories favorisées.

Cette répartition se retrouve dans toutes les académies visitées (voir le tableau 3 ci-après et l'annexe 3). On peut alors s'interroger sur l'impact de l'existence de ce type de classe sur la mixité sociale dans les collèges.

Tableau 3 : répartition des élèves de troisième suivant les caractéristiques socio-professionnelles dans l'académie de Limoges



2.3. Le profil des élèves de 3^{ème} PP

En passant d'objectifs de formation pré-professionnels à la découverte des métiers, le public des élèves a changé et la mission a constaté des évolutions des pratiques d'orientation et d'affectation entraînant une nette évolution des profils des élèves accueillis dans ces classes.

Dans la majorité des académies visitées, les critères pris en compte mettent en valeur le projet personnel d'orientation professionnelle des élèves, en minimisant les orientations par défaut ou se fondant sur des difficultés récurrentes de comportement. Les procédures d'orientation et d'affectation ont été adaptées dans ce sens et donnent globalement aujourd'hui satisfaction, aux élèves et à leurs parents, qui admettent que l'accès à ce type de classe doit correspondre à un projet, aux enseignants des classes de 3^{ème} PP qui rencontrent moins d'élèves « ingérables » et aux responsables départementaux qui apprécient de disposer de critères de choix clairs et explicites.

Cette première évolution étant en cours, il ne reste pas moins que les classes sont constituées d'élèves aux profils et aux projets différents et que des équipes pédagogiques ont signalé aux inspecteurs des cas d'élèves « ingérables », regrettant parfois un glissement du recrutement.

Certains élèves viennent avec un projet de formation professionnelle précis, souvent relatif à une formation présente dans l'établissement retenu, avec l'idée, parfois vérifiée auprès des responsables locaux, que le passage par une classe de 3^{ème} PP facilitera leur intégration dans la filière recherchée.

D'autres y viennent pour découvrir plus précisément des métiers, hésitant entre plusieurs voies de formation, mais acceptant l'idée que c'est bien la formation professionnelle scolaire ou par apprentissage qui leur permettra de réussir et d'obtenir un diplôme. Ces élèves apprécient le fait de pouvoir découvrir plusieurs domaines professionnels et nombre d'élèves interrogés ont pu confirmer le fait qu'ils avaient changé de projet professionnel au cours de leur année de 3^{ème} PP.

Les derniers, peut être les moins nombreux, y viennent par refus et rejet des enseignements du collège. Ils n'ont pas encore de projet professionnel précis mais ne peuvent plus supporter le collège et souhaitent une vraie rupture, géographique et pédagogique. À la fin de l'année de 3^{ème} PP, certains de ces élèves sont réconciliés avec les enseignements et envisagent un retour vers une voie générale et alors que d'autres se sont construits un véritable projet personnel de formation.

Si l'exigence d'exprimer un vrai projet professionnel devient un point de passage important dans le processus d'orientation et d'affectation, il apparaît que cela ne peut pas devenir le critère exclusif de l'affectation et qu'il faut laisser aux commissions la possibilité de prendre en compte de façon plus large différents profils d'élèves.

Lors de leur affectation dans une classe de 3^{ème} PP, les élèves vivent une rupture importante.

Au collège, ils vont se sentir appartenir à une classe différente des autres classes de 3^{ème}, avec un risque non négligeable de marginalisation. Dans ce cas, la mission a regretté de ne pas avoir souvent observé d'échanges significatifs entre les élèves de 3^{ème} PP et les élèves des autres classes. Elle estime qu'il serait intéressant de valoriser les élèves de 3^{ème} PP en leur permettant de présenter leur réalisation, leur projet, de partager certains cours avec des élèves des autres classes. Cette situation pourra peut-être évoluer avec la mise en place des enseignements pratiques interdisciplinaires prévus dans la rénovation du collège.

Au lycée professionnel, les élèves de 3^{ème} PP vont devenir les « petits » du lycée, conservant leur statut de collégien dans un monde de lycéens, sans pouvoir bénéficier des mêmes « droits » que leurs camarades. La mission a pu observer parfois la frustration et l'incompréhension exprimées par certains élèves, alors que d'autres acceptaient cette situation plus sereinement.

Dans tous les cas, les équipes éducatives doivent accompagner ce changement fort et la mission a pu observer des pratiques intéressantes, comme le fait de créer un lieu fortement identitaire de la classe de 3^{ème} PP, dans des lycées professionnels, en attribuant à cette classe une salle fixe, qui devient le point de référence pour des élèves, qui la décorent, y affichent des éléments pédagogiques en cours, des informations, ce qui permet aussi aux enseignants d'y rassembler une bibliothèque, des documentations, des manuels scolaires, etc.

2.4. La réussite des élèves de 3^{ème} PP

2.4.1. La validation du socle

La mission a globalement observé que les validations des compétences du palier 3 du socle commun ont le plus souvent été « reprises à zéro » à l'entrée de troisième.

Dans de nombreux cas, il n'a pas été possible de rendre plus fluide la transmission du livret personnel de compétences des collèges aux lycées professionnels pour véritablement exploiter la progressivité des apprentissages.

La priorité pour l'ensemble des équipes pédagogiques a été donnée à la préparation des élèves au diplôme national du brevet. Très peu d'équipes ont développé le passage du certificat de formation générale dans leur classe, même pour les élèves les plus en difficulté.

Un décalage patent a pu souvent être observé entre validation du brevet et validation du socle, le dispositif de la troisième faisant sur ce point gravement défaut par rapport à ses objectifs. Des élèves ont pu entrer en seconde sans avoir validé le socle. Toute l'ambiguïté de la troisième se concentre sur cette articulation: l'implantation de la division en LP est intéressante mais les enseignants de LP n'ont pas toujours la culture du socle. Et inversement : il a été plus efficace d'envisager une implantation en collège (du point de vue du socle) mais les possibilités et offres liées à la découverte professionnelle ont été plus restreintes et complexes à stabiliser.

2.4.2. La réussite au DNB

En juin 2014, 33 561 élèves étaient scolarisés dans une classe de 3^{ème} PP. Parmi ces 33 561 élèves, 30 638 se sont présentés aux épreuves du DNB. Le taux de réussite s'élève à 83,2 % (+ 1,1 point en un an). Il est supérieur de 4,5 % au taux de réussite global au DNB professionnel. La variabilité académique est importante (voir tableau 13). En France métropolitaine, le taux de réussite oscille entre 75,3 % (Paris) et 90,1 % (Rennes).

Tableau 4 : résultats au DNB session 2014

Séries	Inscrits	Présents	Admis	Taux de présence (%) = Présents/Inscrits	Taux de réussite (%) = Admis / Présents
Générale	729 675	719 958	619 307	98,7	86,0
Professionnelle	80 408	70 707	55 651	87,9	78,7
Professionnelle (3 ^{ème} PP)	33 561	30 638	25490	91,2	83,2
Ensemble des séries	810 083	790 665	674 958	97,6	85,4

Les académies visitées présentent un taux de réussite toujours supérieur au taux global de réussite sur la série professionnelle (voir ci-dessous).

Tableau 5 : résultats au DNB série professionnelle session 2014 des élèves de 3^{ème} PP dans les académies visitées

Académies visitées	Taux de réussite (%) = Admis / Présents
Grenoble	83,8%
Limoges	83,8%
Nantes	79,8%
Poitiers	83,5%
Rouen	86,1%
Versailles	82,2%

On constate que le nombre d'élèves présents au DNB est significativement différent du nombre d'élèves scolarisés. L'écart est de 1,3 % pour la série générale, 12 % pour la série professionnelle dans sa globalité et de 8,7 % pour les élèves scolarisés en 3^{ème} PP. Même si cet écart est moins important pour les élèves de 3^{ème} PP qui se présentent relativement plus au DNB, cela représente quand même un signe de déperdition qui doit être relié avec ce qui est observé lors de l'orientation (voir point suivant).

2.5. L'orientation et l'affectation post 3^{ème} PP

2.5.1. Les procédures d'orientation et d'affectation

Le bilan de l'orientation à la rentrée 2013 est donné dans le tableau ci-dessous. Les taux sont calculés à partir des 31 286 élèves qui étaient en 3^{ème} PP en juin 2013. Les sorties sont un solde des élèves qui n'ont pas été retrouvés à la rentrée 2013 (soit 5 850 jeunes). En 2014, la situation est de 33 561 élèves (soit une augmentation de 7 %) en juin 2014 et 6579 jeunes sortants soit 19,6 %.

Tableau 6 : situation à la rentrée n + 1 des élèves scolarisés en 3^{ème} PP à la rentrée n

Formation (sous statut scolaire et apprentissage)	Proportion par rapport aux élèves scolarisés en juin 2013	Proportion par rapport aux élèves scolarisés en juin 2014
3 ^{ème}	1,6 %	1,7 %
2GT	1,9 %	1,8 %
1CAP2	21,9 %	21,3 %
2 ^{nde} pro	58,7 %	55,2 %
non trouvés	15,9 %	20 %

Source : BCP (Base Centrale de Pilotage) : lecture « 58,7 % des élèves de troisième PP scolarisés en juin 2013 vont en 2^{nde} pro.

Les données de l'apprentissage sont incluses dans les parcours professionnels.

Au niveau national (voir tableau 6 ci-dessus) un peu moins de 59 % des élèves de 3^{ème} PP sont orientés vers la seconde professionnelle en 2013 et 55 % en 2014. On constate donc une diminution de l'orientation vers la seconde professionnelle. La part des élèves allant vers le CAP reste aux alentours de 21 %. Le redoublement et le passage en 2^{nde} de détermination restent inférieurs à 2 %. Par contre, la part des élèves disparaissant des bases passe de 15 à 20 %.

Au niveau académique, les situations sont plus contrastées. Parmi les académies visitées, Limoges se situe dans la moyenne nationale, alors que Grenoble, Rouen et Poitiers ont un taux d'orientation vers la 2^{nde} professionnelle plus faible, pouvant descendre à 50 % (voir tableau 7 ci-dessous), ce qui entraîne un fort taux d'orientation vers les classes de première année de CAP. Par contre, l'académie de Versailles présente un taux très élevé de 82 % d'orientations en 2^{nde} professionnelle.

Même si la mission n'a pas eu le temps d'approfondir les justifications de ces taux, un certain nombre d'éléments semblent intervenir :

- le flux d'élèves de SEGPA et d'ULIS qui poursuivent leur formation de façon prioritaire en classe de CAP, limitent de fait le nombre de places pouvant être proposées aux élèves de troisième générale et de 3^{ème} PP dans certaines formations de CAP ;
- à contrario, une offre importante en CAP incite à orienter vers cette voie.

Tableau 7 : orientation post 3^{ème} PP pour 2013-2014 dans les académies visitées (en %)

Académies	Grenoble	Limoges	Versailles	Rouen	Poitiers	Nantes
2 ^{nde} GT	4	0	2	0,5	1,2	0,2
2 ^{nde} Pro	56	66,3	82	50,2	55,2	52,1
CAP 1	39	33,3	15	49,2	41,5	47,5
Doublement	1	0,4	1	0	2,1	0,2

Sources académiques

Il apparaît donc une relation forte entre la structure de la carte des formations professionnelles académique et les résultats de l'affectation des élèves en 3^{ème} PP.

En ce qui concerne l'apprentissage, un certain nombre de SAIO a des difficultés à recenser les élèves suivant cette voie. Seules huit académies sur les dix-neuf ayant répondu sont en mesure de donner les éléments. Dans les académies visitées, cette dimension est rarement intégrée dans la réflexion associée aux 3^{ème} PP et le recueil des informations nécessite de mettre en place des procédures qui semblent nouvelles. Même si le nombre d'élèves concernés n'est pas forcément très élevé, cela constitue une zone d'ombre que la mission n'a pas eu la possibilité d'explorer.

La politique d'orientation se traduit en particulier par la manière dont AFFELNET est paramétré pour les élèves provenant de 3^{ème} PP. Les choix sont académiques (voir encart 7) et peuvent aller, pour une demande d'orientation en seconde professionnelle, d'une pénalisation (académie de Limoges) à une valorisation importante (académie de Versailles) en passant par une égalité de traitement avec les élèves de troisième générale.

Encart 7 : procédure d'orientation des élèves de 3^{ème} PP dans les académies visitées

Académie de Grenoble

Dans la procédure d'orientation, les élèves de troisième PP sont traités comme les autres élèves de troisième, sauf s'ils demandent une seconde professionnelle : dans ce cas, ils se voient attribuer une bonification de 15 points.

Académie de Limoges

Partant du principe que les élèves de troisième PP faisant l'objet d'une évaluation positive qui les amène à avoir des notes parfois supérieures à celles des élèves de troisième générale, un malus de 5 points leur était appliqué lorsqu'ils souhaitaient aller en seconde professionnelle (état pour l'année scolaire 2013-2014).

Académie de Nantes

Les candidatures des élèves de 3^{ème} PP sont prises en compte comme celles des 3^{ème} de collège pour l'affectation en 2nde professionnelle.

Pour les candidatures vers une 1^{ère} année de CAP, les élèves de 3^{ème} SEGPA, ainsi que les élèves scolarisés en ULIS bénéficient d'un bonus pour augmenter leurs chances d'obtenir une affectation en CAP. Il est toutefois demandé de veiller en commissions départementales d'affectation de veiller à maintenir une mixité des publics en CAP.

Académie de Poitiers

Pour répondre à une volonté d'équité académique, il existe actuellement une procédure académique « unique », présentée dans un dossier académique qui fixe un cadre global complété par des variantes définies par les équipes départementales placées sous la responsabilité de chaque DASEN.

Le CSAIO est engagé actuellement dans l'élaboration, avec les IEN-IO de chaque département, d'une procédure plus équitable d'affectation, à partir d'un tableau Excel, prenant en compte des critères de recrutement explicites (avis COPSY, CE, portes ouvertes, stages, âge). Même si la procédure d'affectation reste départementale, cela permet alors de fournir à chaque DASEN une base objective d'élèves, classés selon les mêmes critères.

Académie de Rouen

Dans la procédure d'affectation, les élèves sont affectés en priorité, avec une prise en compte du niveau scolaire et de leur motivation. Il n'y a pas de bonification systématique.

Académie de Versailles

Le traitement de l'affectation tient compte des notes des élèves et de l'avis du chef d'établissement, lequel donne lieu à un éventuel bonus. En ce qui concerne le calcul du barème des notes, le groupe des 3^{ème} PP est distinct du groupe des 3^{ème} générales. La formule de lissage des notes prend en compte la moyenne et l'écart type du groupe par une formule qui favorise les élèves de 3^{ème} PP. À notes égales, le barème de notes obtenu par un élève de 3^{ème} prépa pro est ainsi toujours supérieur au barème de notes d'un élève de 3^{ème} générale.

À ce barème de notes s'additionne, pour les vœux de CAP et de bac professionnel, un éventuel bonus lié à l'avis du chef d'établissement et dont ne bénéficient pas les élèves de 3^{ème} générale. Les avis émis par les chefs d'établissements sont très largement favorables aux élèves de 3^{ème} PP.

Le contexte de formation professionnelle de chaque lycée professionnel influence de fait et de façon importante les choix d'orientation et les affectations post 3^{ème} PP. Que ce soit parce qu'ils sont désireux de rester dans un établissement connu et apprécié ou pour accepter un choix de formation possible différent de leur vœu principal mais reconnu comme raisonnable et acceptable, les élèves qui ont suivi un parcours d'information et de réflexion de découverte des métiers à travers les formations professionnelles, les stages en entreprise et les échanges avec les enseignants évoluent et se rendent compte des possibles ; ce qui leur permet alors d'accepter de façon positive des affectations différentes de leurs vœux initiaux.

Dès lors, l'équilibre entre le recherché et le possible devient une dimension importante pour que cette année, annoncée comme favorisant une orientation professionnelle positive, n'aboutisse pas à générer une frustration associée au refus de l'orientation envisagée.

2.5.2. Les suivis de cohorte

La mission s'est intéressée au suivi de cohorte dans les académies de Grenoble et de Limoges.

Dans l'académie de Limoges, les services statistiques ont fourni le suivi de la cohorte 2012-2013 (voir tableau 15 de l'annexe 7). Ce suivi fait ressortir les points saillants suivants :

- il est difficile de suivre la cohorte dans sa globalité : le nombre de sortants est très important (74 la première année, 27 la seconde pour une cohorte de 273 élèves soit 37 %). Ces sortants correspondent à ceux qui entrent en apprentissage (20 en CAP et 4 en bac pro à la rentrée 2013, selon la délégation académique à l'enseignement technique - DAET), à ceux qui changent d'académie et ceux qui sortent du système ;
- seuls 104 des 128 élèves en seconde professionnelle entrent en première professionnelle, soit 19 % de déperdition ;
- seuls 55 des 64 élèves en première année de CPA entrent en deuxième année soit 14 % de réorientation ;
- une étude plus fine sur deux établissements, qui a nécessité de la part des IEN-IO des contacts personnels avec les élèves, confirme ce résultat (voir tableau 14 de l'annexe 7).

Le même travail de suivi a été réalisé pour deux établissements de Grenoble (voir tableau 16 et tableau 17 de l'annexe 7). Il fait apparaître des réorientations importantes lors de l'année $n + 2$ après l'entrée en troisième prépa pro.

Même si ces éléments n'ont pas de valeur statistique, ils interrogent le parcours des élèves. Il serait donc intéressant de disposer d'informations plus précises sur ces parcours afin d'apprécier l'efficacité de ce dispositif au-delà du seul taux de passage en 2nde professionnelle.

Même s'il faudrait faire une analyse plus fine et plus systématique, non sur les taux de passage, mais bien sur les cohortes d'élèves jusqu'au diplôme final, les données sur les deux premières années d'existence des 3^{ème} PP font apparaître les points suivants :

- une majorité des élèves est bien orientée vers la seconde professionnelle ;
- cette orientation s'est effritée lors de la deuxième année ;
- un nombre important d'élèves n'est pas en formation initiale (sous statut scolaire ou en apprentissage) après leur 3^{ème} PP avec une augmentation la deuxième année pour atteindre 20 % des effectifs ;
- des premiers éléments sur l'orientation deux ans après la 3^{ème} PP montrent qu'il faut aussi s'interroger sur les parcours des élèves qui ont trouvé une solution après la 3^{ème} : il semble, en effet, qu'il y ait à nouveau une déperdition à ce niveau.

2.6. Des freins et des difficultés persistantes

En dépit de l'élan observé dans certaines académies, la transition de la DP6 vers la 3^{ème} PP a fait surgir des problèmes récurrents et leur mise en place suscite trois interrogations majeures :

- comment a été préparée et mise en place la diminution de l'horaire d'enseignement ?
- le passage des DP6 aux 3PP a-t-il été accompagné d'une d'analyse stratégique et académique ?
- l'implantation et le positionnement de ces classes n'a-t-il été qu'un habillage de l'existant et une reconduction de fait des classes de troisième DP6 ?

2.6.1. La diminution des horaires de formation

La question du maintien du dédoublement installé en 3^{ème} DP6 a occasionné de nombreuses tensions.

Les recommandations des académies pour la mise en œuvre des troisième DP6 proposaient une organisation horaire des enseignements : une co-animation pour la découverte professionnelle et des dédoublements dans les matières générales. La co-animation n'a que très peu été mise en place à la différence des dédoublements qui ont été généralisés. À la rentrée 2012, au moment du basculement vers les 3^{èmes} PP, beaucoup d'établissements ont maintenu les dédoublements (comme une concession faite aux équipes) bien qu'ayant travaillé avec les équipes pédagogiques sur le levier que représentait l'accompagnement personnalisé en troisième.

Des marges de manœuvre ont donc été recherchées pour maintenir le dédoublement et c'est l'accompagnement personnalisé qui a le plus souvent servi d'ajustement. Dans certains cas critiques, comme dans l'académie de Limoges, c'est même la deuxième langue vivante qui a fait les frais de ce maintien du dédoublement.

2.6.2. Les difficultés à trouver les ressources pédagogiques

Dans certains cas, les établissements ont eu du mal à trouver les enseignants pour prendre en charge certaines disciplines proposées en 3^{ème} PP. C'est le cas, par exemple, de la technologie, où il a fallu soit solliciter des professeurs de collège, soit demander aux professeurs d'enseignement professionnel d'assurer une discipline qu'ils ne connaissent pas, soit, de façon plus radicale, ne pas proposer cet enseignement. Il en est de même pour les arts plastiques, souvent confiés aux professeurs d'arts appliqués, et de la deuxième langue vivante, nécessaire pour les élèves désirant s'orienter dans les filières tertiaires. Dans certain cas, des élèves se sont même vus imposer une nouvelle deuxième langue ne correspondant pas à celle qu'ils avaient étudiée jusque-là.

2.6.3. Les difficultés liées à la mise en réseau entre établissements

La gestion de la mise en réseau a été un enjeu fort, en particulier dans le cas d'une implantation en collège. L'offre de formation présente dans les établissements ne permet pas toujours d'offrir aux élèves la découverte de plusieurs champs professionnels, surtout lorsqu'ils ont un projet professionnel précis. Une mise en réseau des établissements peut conduire à élargir l'offre de découverte mais se heurte à de nombreuses difficultés qui sont d'abord géographiques, en particulier dans des régions rurales où les établissements sont souvent éloignés les uns des autres, mais aussi organisationnelles car à part des journées de découverte proposées dans d'autres établissements qu'on trouve fréquemment, il y a en fait très peu de réseaux d'établissements constitués.

2.6.4. Les difficultés liées aux modalités d'implantation des classes

Sur ce plan, la circulaire n° 2011-128 du 26-8-2011 précise que :

« les classes prépa pro, qui se substitueront à terme aux 3^{ème} DP6, sont préférentiellement ouvertes en lycées professionnels. Elles peuvent aussi être créées à l'initiative d'un ou plusieurs collèges constitués en réseau, en prenant appui sur les plateaux techniques des lycées professionnels ou des centres de formation d'apprentis (CFA) de proximité ».

L'implantation de la classe de 3^{ème} PP en collège ou en lycée professionnel a fait apparaître parfois un problème d'harmonisation des pratiques à l'échelle académique. La problématique relative au choix de la série pour le passage du DNB par exemple en est une des illustrations.

2.7. L'émergence des parcours individualisés

Face à la multiplication de ces structures d'orientation et de découverte, pas toujours lisibles, certains recteurs ou certains IA-DASEN ont fait le choix de privilégier la pédagogie centrée sur des cas individuels plutôt que sur les structures de type classe, tel que l'autorise la circulaire du 17 juillet 2008 sur les parcours de découverte des métiers et des formations (voir annexe 2).

Ainsi, à Versailles, en parallèle des DP6 ou DP3, se sont développées des expérimentations qui jouent sur l'accompagnement individuel des élèves et la possibilité de leur offrir une « bouffée d'oxygène » et un parcours à la carte : ouverture pendant une période donnée vers des filières professionnelles ou technologiques (visites, actions ponctuelles).

Dans l'académie de Grenoble, à la rentrée 2010, au moment de la suppression des « 3^{ème} d'insertion » dans l'académie, une réflexion a été engagée par les services d'orientation (CASIO – IIO) sur la manière d'accompagner les établissements dans la prise en charge de la très grande difficulté scolaire à la fin de l'école obligatoire. Il s'agissait bien alors d'aider les collèges à s'engager dans l'élaboration de nouvelles prises en charge, alternatives à la 3^{ème} d'insertion. L'accompagnement proposé a pris la forme d'un guide permettant d'envisager des parcours personnalisés pour certains élèves de 3^{ème} (limités à 2,5 % de la population de 3^{ème} de l'académie) et de déroger, sous certaines conditions et sous réserve d'autorisation par le DASEN, sur les enseignements, la certification et l'alternance.

Pour la mise en œuvre de ces parcours personnalisés dérogatoires à la rentrée 2014, une circulaire rectorale du 9 avril 2014 a été élaborée, se référant à la loi du 8 juillet 2013 relative à la refondation de l'école de la République, notamment dans son article 13, et aux directives de la circulaire de rentrée du 14 avril 2013 concernant la prise en charge du traitement de la difficulté scolaire, afin de favoriser la réussite des élèves les plus fragiles. Elle précise que l'objectif est d'aider les élèves les plus en difficulté à accéder à une formation qualifiante de niveau V en vue de préparer leur insertion professionnelle et de réduire ainsi le risque de sortie du système de formation sans qualification.

Ces élèves se distinguent des élèves de 3^{ème} préparatoire aux formations professionnelles pour lesquels la seconde professionnelle, en vue de l'obtention d'un baccalauréat professionnel, est l'objectif principal de poursuite d'études.

Dans l'académie de Limoges, on trouve au niveau départemental un certain nombre de dispositifs :

- en Haute-Vienne : le DAC (dispositif d'alternance au collège) est un dispositif d'individualisation des parcours élaboré et organisé au niveau départemental, en particulier pour le niveau 3^{ème}, afin de permettre aux élèves identifiés de bénéficier d'un suivi personnel, d'une scolarisation construite autour d'un projet de remobilisation dans un projet de formation, avec l'objectif de valider le socle commun et d'obtenir une affectation post 3^{ème} ou un contrat d'apprentissage. La majorité des élèves concernés s'oriente vers l'apprentissage, mais un nombre non négligeable se retrouve en 2^{nde} professionnelle et en première année de CAP sous statut scolaire ;
- en Creuse, depuis 1994, le DIPAC (dispositif d'insertion individualisé par l'alternance) concerne des élèves volontaires (ainsi que leur famille) actuellement scolarisés en collège, chez lesquels on constate un besoin de remobilisation à partir d'une pédagogie différenciée s'appuyant sur la découverte des métiers au travers de stages en entreprises. Pour chaque élève est élaboré un parcours individuel de formation qui prévoit d'inclure des périodes en entreprise et obligatoirement une période en LP et/ou en CFA ;
- en Corrèze plusieurs dispositifs sont mis en place afin de permettre à des jeunes identifiés comme décrocheurs ou peu « scolaires » de découvrir dès la 4^{ème} différentes voies de formation ou d'effectuer des stages en milieu professionnel. Il s'agit du

dispositif dérogatoire « parcours d'initiation aux métiers » (PIM) et du parcours dérogatoire « alternance au collège » spécifique en Corrèze (équivalent du DIPAC en Creuse).

Ces dispositifs, pour la plupart dérogatoires, permettent à l'élève de rester au collège tout en aménageant son parcours.

3. Des enseignements à stabiliser et des équipes pédagogiques en recherche

Les raisons qui poussent les élèves à intégrer une classe de 3^{ème} PP sont multiples, allant du désir de construire un véritable projet de formation professionnelle à celui de rompre avec un enseignement général inadapté ou refusé, ou encore à celui de quitter l'école pour trouver un contrat d'apprentissage.

Pour répondre à ces objectifs et à ces préoccupations, la formation proposée en 3^{ème} PP s'appuie sur deux approches complémentaires, la découverte concrète des domaines techniques proposés dans le lycée professionnel visé et l'approche plus générale et plus théorique des grandes familles de métiers et des formations qui y mènent.

Cette ambition initiale se confronte à la réalité de ce qui est possible de faire, qui se construit à partir des capacités et des compétences avérées de chaque élève, des possibilités de formation locales répondant aux vœux des élèves, des contraintes économiques qui diminuent les possibilités de suivre des formations éloignées.

S'adressant à des élèves « scolairement fragiles », le projet de la classe de 3^{ème} PP est ambitieux : en une année scolaire, les équipes pédagogiques doivent travailler à la validation de l'ensemble du socle de compétences, préparer le DNB professionnel et accompagner les élèves dans l'élaboration d'un projet professionnel personnel, le tout par la mise en œuvre de méthodes pédagogiques adaptées.

Pour évaluer si ce projet peut effectivement s'appliquer, il faut s'interroger sur la réalité des publics accueillis dans ces classes. En effet, la mission a pu observer deux types de sections : il y a d'une part, les classes vers lesquelles les collèges « externalisent » des élèves ayant de lourdes difficultés (scolaires et/ou comportementales) sans que l'envie d'une construction de projet professionnel soit présente, et d'autre part, des classes pour lesquelles une réelle sélection est opérée en fonction du désir de professionnalisation du jeune et de la qualité de son comportement. Un déterminant manifeste de cette typologie est constitué par le taux de pression à l'entrée de ces classes. La mission a pu observer une corrélation entre ces taux et la nature du public accueilli.

Si le taux est inférieur ou égal à environ 1,5, la mission a observé des classes où cohabitent des jeunes en recherche de projet et d'autres présentant de fortes difficultés comportementales : cette juxtaposition de public rend dès lors très difficile la gestion de la classe pour les équipes pédagogiques et met en péril la réussite même du projet porté par la 3^{ème} PP. À l'inverse, lorsque le taux de pression est supérieur, une sélection plus importante peut se dérouler sur la base de critères élaborés au niveau départemental ou académique.

Lorsque les taux de pression sont suffisants, il devient possible de sélectionner les élèves selon des critères privilégiant le désir et la volonté de construire un parcours de formation. Cette situation permet aux autorités départementales d'établir des critères de recrutement communs et de garantir une objectivité du traitement des dossiers. C'est ainsi que, par exemple, dans l'académie de Rouen, les proviseurs ne recrutent pas les élèves pour leur lycée mais président la commission d'affectation pour un autre établissement que le leur.

Dans les situations à fort taux de pression et lorsque ce type de réflexion est mené, la mission a pu observer une nette diminution des problèmes comportementaux à l'intérieur de ces classes.

3.1. L'organisation des enseignements

Les moyens mis à la disposition de la classe de 3^{ème} PP sont définis par la circulaire n° 2011-128 du 26 août 2011. Ils comprennent à la fois des horaires annualisés pour l'accompagnement personnalisé et la découverte professionnelle, et des horaires hebdomadaires par discipline.

3.1.1. Des emplois du temps plus flexibles pour faciliter la réussite

Actuellement, les horaires des enseignements applicables aux élèves de la classe de troisième préparatoire aux formations professionnelles (circulaire n° 2011-128 du 26-8-2011) sont les suivants :

Enseignements obligatoires	Horaire des classes de 3^{ème} PP
Français	4 h 30
Mathématiques	4 heures
LV1, LV2	4 heures
Histoire-géographie-éducation civique	3 heures
Sciences et technologie	4 heures
Enseignements artistiques	1 h 30
Éducation physique et sportive	3 heures
Découverte professionnelle	6 heures (216 h annualisées)
Accompagnement personnalisé	2 heures (72 h annualisées)
Total	32 heures
Heures de vie de classe	10 heures annuelles

Dans le cadre réglementaire actuel, la mission a pu observer dans plusieurs établissements visités une organisation pédagogique établie avec des moyens supplémentaires, afin de disposer d'horaires en effectif réduit. En LP, cela a été possible du fait d'arbitrages réalisés par les chefs d'établissements sur l'utilisation des marges de manœuvre de leur dotation horaire globale. Ainsi, la mission a-t-elle pu observer dans un lycée comprenant deux sections de 3^{ème} PP, que des moyens supplémentaires avaient été affectés pour fonctionner avec trois groupes de 16 élèves au lieu de deux divisions de 24. Dans d'autres établissements, ce sont des cours de français ou de mathématiques qui sont dédoublés. La demande des enseignants de travailler à effectif réduit pour pouvoir prendre réellement en compte les spécificités de ces jeunes (notamment leur défiance vis-à-vis de l'institution, leurs lacunes notionnelles qui remontent souvent au primaire) est constante. Ainsi

l'adaptation des pratiques pédagogiques pour remédier aux difficultés s'avère plus aisée et permet d'installer une spirale de la réussite. Compte tenu de la forte hétérogénéité des élèves accueillis dans ces classes, ces temps de travail en effectif réduit constituent une clé de succès de ce dispositif.

Dans d'autres cas, aucun moyen spécifique n'a été alloué et les horaires sont restés dans le cadre réglementaire. Cela oblige les enseignants à travailler avec une classe de 24 élèves. Ils soulignent alors tous la difficulté de pouvoir accompagner efficacement les élèves dans ces conditions.

3.1.2. Des enseignements oubliés

Dans les classes de 3^{ème} PP, les enseignants doivent parvenir à réconcilier les élèves avec l'école, à combler leurs lacunes tout en ayant pour objectif de valider le socle commun de compétences. Face à l'ampleur de la tâche, la tentation est forte de prendre quelques distances avec le programme existant.

La mission a observé que c'était souvent le cas avec l'enseignement des arts. Lorsque la classe est implantée dans un lycée professionnel, cette discipline est très souvent assurée par un enseignant d'arts appliqués et non d'art plastique. Une telle situation nécessite une forte adaptation de la part du professeur, mais aussi un fort investissement puisqu'il doit préparer ses élèves à l'épreuve d'histoire des arts en collaboration avec l'enseignant d'histoire-géographie. Dans plus de la moitié des situations observées, les enseignants ont réduits à trois (au lieu de cinq) le nombre d'œuvres étudiées dans le cadre de cette épreuve : ils estiment que la charge de travail est ainsi suffisante pour ces élèves. Il semble que la décision de limiter le nombre de dossiers à réaliser a été prise par les enseignants correcteurs de cette épreuve au niveau départemental, sans que l'autorité académique ait été consultée.

L'enseignement de la LV2 peut également être source de questionnement. Dans la majorité des situations observées, une seule classe de 3^{ème} PP est implantée par lycée avec un effectif proche de 24 élèves. Dans ces conditions, il devient difficile de proposer plusieurs langues vivantes. Afin de préserver la continuité de l'enseignement, au niveau départemental, plusieurs LV2 sont proposées dans des classes différentes. Mais face à la faible mobilité de ces élèves, et suite à la procédure d'affectation, certains intègrent des établissements ne proposant pas la LV2 suivie jusqu'alors et intègrent un cours de LV2 dans une langue différente, ce qui n'est pas sans poser de réelles difficultés.

L'enseignement de sciences et technologie a très rarement fait l'objet d'une réflexion. Sa mise en œuvre dépend essentiellement des ressources humaines disponibles dans l'établissement. La mission a constaté, par exemple, les difficultés rencontrées dans un LP pour organiser le cours d'une heure hebdomadaire de technologie alors que cette discipline n'est pas évaluée au DNB série professionnelle.

La mission a observé trop peu de situations dans lesquelles l'accompagnement personnalisé permettait une réelle remédiation en étant articulé avec les autres moments de formation et elle a constaté que l'accompagnement personnalisé était souvent utilisé pour la construction du projet professionnel de l'élève, dans la même logique que celle de la découverte professionnelle. Il paraît donc important de conserver une partie de ce volant horaire pour pouvoir garantir une adaptabilité effective aux besoins réels des élèves.

3.1.3. Vers un socle sur mesure ?

Le livret de compétences occupe une place importante dans la logique de validation du socle, puisqu'il recense l'ensemble des compétences acquises et évaluées sur l'ensemble de la scolarité. Malheureusement, suite aux observations effectuées, la mission a constaté la non transmission du livret de compétences de ces élèves entre le collège d'origine et l'établissement hébergeant la classe de 3^{ème} PP. Les enseignants sont très partagés face à cette situation. Certains le regrettent car ils voient apparaître une charge de travail très importante pour réaliser un diagnostic des compétences acquises et de celles à acquérir pour parvenir à valider la totalité du socle dans l'année (n'ayant pas l'historique de l'élève). D'autres au contraire considèrent que la présence de ce livret risquerait d'introduire un biais dans leur relation avec les élèves : ils souhaitent poser un regard bienveillant sur ces jeunes, les positionner au centre de leur pédagogie, sans avoir à connaître leur passé. Ils ont alors tendance à considérer qu'ils doivent « *repartir de zéro* » avec toutes les conséquences que cela a.

Il n'en demeure pas moins que cette absence de transmission est préjudiciable, pour la validation du socle comme pour le positionnement initial du jeune à l'entrée dans ce dispositif et qu'il conviendrait d'insister, au niveau départemental, sur le fait que les livrets de compétences doivent être instruits en fin de 4^{ème} et être transmis vers les établissements accueillant les élèves dans les classes de 3^{ème} PP. Il s'agit là d'une étape indispensable à l'organisation des enseignements et à leur différenciation.

En fin de l'année de 3^{ème} PP, la validation du socle commun de compétences est effectuée de façon globale, les équipes pédagogiques adoptant une démarche proche de celle de la validation des acquis de l'expérience en effectuant implicitement des compensations. Il a semblé important à la mission d'aller un peu plus loin dans l'investigation pour comprendre les motivations de cette pratique. Une fois encore, c'est une réalité très contrastée qui émerge. Certains enseignants déclarent avoir abandonné la validation du socle dans leurs priorités car il s'agit pour eux, avant tout, de réconcilier l'élève avec l'école et de combler ses lacunes, plus que de valider le socle. Dans ce cas l'enseignant avance dans le programme mais sans qu'un réel objectif ait pu être défini : « *il va jusqu'où il peut* ». Il existe un second groupe d'enseignants qui ne souhaitent pas abandonner l'objectif de validation du socle mais qui, conscients des difficultés des élèves, ont adapté la déclinaison des sept compétences en réinterprétant et en déclinant les compétences à valider. Cette adaptation permet d'après les enseignants concernés, de disposer d'objectifs à atteindre mieux adaptés aux possibilités des élèves. Ces transpositions observées sont très souvent le résultat d'une réflexion individuelle et plus rarement le résultat d'une réflexion collective de l'équipe pédagogique.

Ces pratiques mettent en évidence la difficulté qu'ont ces équipes à « remettre à niveau » ces élèves en grande difficulté en une seule année. Certains enseignants de lycée professionnel ont fortement exprimé leur colère envers le système et les enseignants de collège qui « *laissent ces jeunes accumuler les difficultés au fil des années, pour ensuite s'en débarrasser en lycée professionnel, où tout devrait être arrangé en une seule année* ».

Derrière ces ressentis, se posent de réelles questions : faut-il adapter le socle ? Faut-il prendre en charge ces élèves plus tôt pour leur donner le temps nécessaire de combler leurs difficultés et de progresser ? Ces interrogations concernent la formalisation de l'ambition raisonnable que l'institution peut avoir pour ces élèves, compte tenu de leur parcours spécifique.

La mission constate donc une situation pédagogique floue à l'entrée en 3^{ème} PP de par le manque de connaissance et d'analyse des acquis, pendant la formation de par l'inadéquation entre les objectifs de formation et la situation des élèves et à la sortie, lors de la validation d'un socle au mieux méconnu et souvent oublié en LP, validation considérée comme non fondamentale pour se présenter au DNB et poursuivre la scolarité.

3.1.4. Vers des organisations pédagogiques adaptées

Lors des visites en établissement, les inspecteurs généraux ont souvent constaté des aménagements horaires plus ou moins importants permettant des travaux en effectifs réduits, facilitant ainsi le travail des enseignants. De leur côté, les enseignants de lycée professionnel interrogés disent bénéficier souvent, dans les enseignements professionnels, des conditions particulières du travail à effectif réduit et n'envisagent pas de pouvoir travailler autrement. On constate donc une sorte de consensus informel entre les équipes de direction et les enseignants pour « améliorer l'ordinaire » et ajouter, à partir des dotations horaires globales, des moyens d'enseignement supplémentaires considérés par tous comme une condition indispensable à la réussite.

Cette situation est une conséquence directe du passage des classes de 3^{ème} DP6 (dont la dotation horaire officielle permettait 6 heures de dédoublement) aux classes de 3^{ème} PP dont l'horaire officiel a été ramené à 32 heures sans dédoublement prévu spécifiquement.

Dans les rares cas où la mission a observé un respect scrupuleux de l'horaire officiel et un emploi du temps de la classe respectant strictement celui d'une classe de 3^{ème} générale, les inspecteurs généraux n'ont pas détecté une valeur ajoutée pédagogique plus forte liée à ce choix.

À l'inverse, lorsque les emplois du temps de ces classes étaient adaptés aux savoir-faire de l'équipe pédagogique, en favorisant les travaux en effectifs réduits, les inspecteurs ont parfois constaté des dynamiques d'adaptation et de remédiation intéressantes, pouvant être mise en œuvre par des équipes pédagogiques réduites assurant la totalité des enseignements (situation favorisée en lycée professionnel par la bivalence des professeurs d'enseignement général).

L'originalité et la réussite des parcours de 3^{ème} PP observés par la mission reposent essentiellement sur le fait que les professeurs rencontrés, que ce soit en LP ou en collège, reviennent aux bases non maîtrisées de leur discipline pour proposer, souvent en accordant plus d'attention individuelle à chacun, des progressions pédagogiques tenant compte de la situation réelle de chaque élève. Les contenus de formation des disciplines d'enseignement général fondamentales sont les premiers concernés et correspondent aux indicateurs de progrès retenus par les élèves et leurs parents, marqueurs d'une réussite scolaire oubliée et inespérée, qui devient la base d'une reconstruction personnelle possible.

3.2. Les choix pédagogiques de 3^{ème} PP

La place des activités professionnelles ou de découverte des métiers est une composante fondamentale du processus d'orientation et d'affectation mais il convient parfois d'améliorer l'équilibre entre une approche pragmatique de certains métiers proposés dans le lycée professionnel ou lors des stages et les activités de découverte des métiers.

3.2.1. L'apport des stages

Les stages jouent un rôle très important dans ce cursus scolaire. Il s'agit souvent pour ces élèves d'un premier contact avec l'entreprise et c'est une manière de quitter un cadre scolaire de plus en plus mal supporté.

Les stages ont pour objectif de faire découvrir aux élèves le monde professionnel tant sur le plan des exigences propres à l'entreprise que sur le domaine spécifique de la spécialité choisie. Ils leur permettent de vérifier que la représentation qu'ils ont d'un métier correspond bien à sa réalité et contribuent à valider ou infirmer un premier choix d'orientation professionnelle, comme à élargir le champ de la réflexion sur des « possibles » dans une démarche de professionnalisation.

La mission a cependant observé que la recherche de stage s'avère souvent complexe pour ces élèves : ils sont jeunes et ne disposent pas réellement de réseau. Même s'ils sont toujours accompagnés par l'équipe pédagogique qui dépense beaucoup d'énergie dans cette activité, il apparaît que cette recherche de stage est susceptible d'accroître certaines inégalités sociales et de créer un véritable stress au niveau des élèves et de leurs parents. Même si la recherche d'un stage doit rester une activité portée par l'élève, il serait très utile que les établissements accentuent leur accompagnement à la recherche de stages afin de faciliter la recherche par les jeunes et leurs familles et d'offrir à tous des possibilités similaires. De ce point de vue, il y a à espérer que les pôles de stage mis prochainement en place dans les académies puissent inclure dans leur périmètre les 3^{èmes} PP.

Le plus souvent, les élèves effectuent deux stages d'une semaine au cours de l'année scolaire. La question est souvent posée de l'opportunité d'une troisième période de stage qui pourrait permettre à certains jeunes de valider un choix d'orientation apparu un peu tardivement dans l'année, et pour les autres d'approfondir leur réflexion, voire tout simplement de réduire encore plus le temps scolaire.

Des stages « filés » d'observation en entreprise (une journée par semaine durant plusieurs semaines) sont mis en place dans plusieurs établissements. Après avoir entendu élèves et parents à ce sujet, cette modalité ne semble pas tout à fait adaptée au projet de cette classe. En effet, il est très difficile de trouver des entreprises pour ce type de demande, et cette modalité ne donne qu'une vue très restreinte d'un domaine professionnel.

En revanche, il n'a pas été possible d'observer si les stages jouent un rôle prépondérant dans l'élaboration du projet professionnel et comment les acquis liés à ces temps en entreprise sont formalisés pour pouvoir être repris dans les périodes de cours. Il semble dommage, pour la cohérence générale du cursus, que les enseignements ne puissent prendre appui sur des expériences vécues en stage.

3.2.2. Des enseignements professionnels trop isolés ?

L'organisation de la découverte professionnelle revêt des modalités diverses en fonction des lieux d'implantation de ces classes.

Lorsque ces classes sont implantées en collège, il devient nécessaire pour l'établissement d'établir des partenariats avec des lycées professionnels de proximité afin de pouvoir bénéficier de

l'utilisation de leurs plateaux techniques. Parfois ces partenariats évoluent vers de véritables réseaux d'établissements.

Si les classes sont implantées en lycée professionnel, alors la découverte professionnelle est réalisée dans les domaines techniques disponibles sur les plateaux techniques présents au sein de l'établissement. Parfois des partenariats existent avec des lycées n'offrant pas les mêmes formations, mais dans ce cas il s'agit davantage d'accords autour de journées d'observation pour découvrir ponctuellement un métier.

L'utilisation des plateaux techniques existants introduit un biais dans le concept de découverte professionnelle, par une pré orientation implicite liée au choix du lycée, choix qui est lui-même souvent lié à des contraintes de proximité. On peut se poser la question du bien fondé d'imposer à un élève un domaine technique qui ne l'intéresse pas *a priori*... Si le fonctionnement en réseau d'établissements observé sur l'agglomération de Poitiers, par exemple, permet d'élargir l'offre de découverte en offrant des stages dans plusieurs établissements, force est de constater que dans la majorité des cas, l'offre est réduite aux domaines disponibles sur place.

Interrogés sur ce point, la majorité des élèves s'accommodent de cette « règle du jeu » et acceptent globalement de découvrir des activités qui sont en dehors de leurs centres d'intérêt.

Il serait cependant intéressant que l'ensemble des élèves de ces classes puissent découvrir systématiquement les domaines de la production et des services (tertiaire ou médicosocial).

Les activités professionnelles sont rythmées par les vacances scolaires, ce qui permet un travail par groupe réduit, nécessaire sur certains plateaux techniques de type industriel ou de restauration notamment. Mais une telle organisation a pour corollaire de multiplier le nombre d'intervenants sur la classe, limitant ainsi le suivi personnalisé de chaque élève sur l'ensemble de l'année. La seconde limite à ce fonctionnement réside dans le manque de lien entre le domaine professionnel et les autres enseignements. La mission regrette profondément la dichotomie parfois observée entre enseignement professionnel et enseignement général, d'autant que cette classe s'inscrit dans un contexte d'orientation. Une fois encore, il est possible de regretter l'absence de projet pluridisciplinaire fédérateur.

Parfois, les séquences de découverte professionnelle prennent une forme uniquement documentaire et informative, à partir de recherches sur l'Internet accompagnées par les enseignants et enrichies de rencontres avec des professionnels, ce qui ne répond que très partiellement aux attentes d'activités concrètes des élèves.

3.2.3. Des enseignements généraux qui restent prépondérants ?

Les enseignants les plus impliqués sont souvent issus de l'enseignement général, avec une place particulière occupée par les professeurs d'EPS qui sont souvent très mobilisés autour de ces élèves. Les choix réalisés vis-à-vis de l'organisation de la découverte professionnelle par la multiplication du nombre d'intervenants mettent en évidence à la fois une surspécialisation inutile et une moindre implication des professeurs d'enseignements professionnels. Les élèves confirment cette observation, en affirmant que leur progrès dans les disciplines d'enseignement général et leur réussite au diplôme national du brevet restent importants pour eux.

La mission a également remarqué, lors des rencontres avec les élèves et leurs parents, l'importance pour ces derniers de la réussite au diplôme national du brevet, considéré comme un premier diplôme « fondateur » reconnaissant un niveau de formation.

Elle a aussi constaté que la majorité des élèves scolarisés dans des classes de 3^{ème} PP de lycée professionnel passait le DNB série professionnelle alors qu'elle a rencontré un principal de collège qui, ne pouvant pas faire référence à une formation professionnelle dans son collège, ne pouvait pas inscrire administrativement les élèves de 3^{ème} PP à cette série.

Dans le projet de cette classe, il faudrait mettre en place une synergie plus importante entre les enseignements généraux et professionnels. Par exemple, alors que cela devrait être une modalité de fonctionnement normale en lycée professionnel, il apparaît encore plus nécessaire de contextualiser certains apprentissages dans le cadre de l'enseignement général (problèmes mathématiques, notion scientifique, expression écrite) en prenant appui sur des situations professionnelles.

3.3. Un projet pédagogique qui reste difficile à construire

Le lien entre les différents enseignements est apparu amplifié lors de projets pluridisciplinaires qui permettent d'impliquer et de responsabiliser les élèves tout en donnant du sens aux différents enseignements.

La mise en œuvre de cette modalité pédagogique n'existe que lorsqu'elle est portée par des professeurs volontaires manifestant un investissement personnel important. Le projet pluridisciplinaire installe une synergie qui dépasse l'enseignement disciplinaire en permettant à l'élève de se responsabiliser et d'établir des liens entre les différents apprentissages.

Dans certaines académies, comme dans l'académie de Rouen⁵, l'autorité académique impulse cette pratique par la mise à disposition sur le site académique d'outils d'accompagnement de la conception et du déroulement du projet.

Si le projet pédagogique est reconnu par tous comme un élément fédérateur et motivant de la pédagogie de ces classes, il ne peut se mettre en place efficacement que lorsque l'emploi du temps permet de dégager des temps de travail conséquents et partagés entre plusieurs enseignants. En rassemblant les enseignements professionnels et l'accompagnement personnalisé sur une même journée par exemple, plusieurs établissements visités se sont donné la possibilité de disposer d'une journée par semaine facilitant la mise en place de projets, les interventions partagées de plusieurs enseignants, l'organisation de visites, l'invitation de professionnels, etc.

Bien que les projets soient une recommandation constante des corps d'inspection territoriaux qui interviennent auprès des enseignants, la mission a constaté que cette pédagogie n'était pas toujours mise en place et qu'elle se limitait alors souvent à la mise en place de « mini projets » disciplinaires, ne faisant pas travailler ensemble plusieurs enseignants. C'est regrettable, car, à l'inverse, lorsque les inspecteurs généraux ont pu observer la mise en œuvre des projets pluridisciplinaires ambitieux, (elle a noté un tel projet autour du théâtre et un autre autour d'un voyage à Paris ouvrant sur l'histoire des arts), ils ont toujours constaté l'impact positif de cette pédagogie, auprès des élèves comme auprès des enseignants.

⁵ <http://troisieme-prepa-pro.spip.ac-rouen.fr/>

L'analyse plus fine des conditions de réussite des projets montre que ceux qui réussissent s'inscrivent souvent dans la durée, avec une équipe enseignante stable sur plusieurs années, des enseignants capables d'identifier les apports disciplinaires et éducatifs d'un projet, de s'adapter en temps réel aux évolutions des élèves et des inévitables contraintes internes et externes. Le projet exige des enseignants acceptant de travailler en équipe et devenant des experts d'une pédagogie active permettant de faire les liens entre des activités et un apprentissage.

Une majorité d'équipes enseignantes rencontrées possède ces qualités, de manière modeste et efficace tout en étant conscient qu'elles assument une tâche différente et compliquée.

S'ils reconnaissent bénéficier de conditions particulières de fonctionnement, les enseignants volontaires engagés depuis plusieurs années dans ces classes estiment qu'ils ont acquis une compétence particulière dont ils regrettent qu'elle ne puisse pas être reconnue officiellement.

Au sein des établissements du fait du passage systématique des 3^{ème} DP6 en 3^{ème} PP, peu d'établissements ont intégré les modalités d'organisation de la 3^{ème} PP dans le volet pédagogique du projet d'établissement alors qu'une réflexion plus globale aurait été nécessaire. Les équipes se sont souvent inscrites dans la continuité et il n'y a guère eu d'évolution dans les pratiques : la notion de projets adaptés aux besoins des élèves n'est pas implantée de manière large, le socle n'est pas considéré comme une priorité.

Si le projet pédagogique des classes de 3^{ème} PP mérite d'être valorisé, il mérite aussi de s'inscrire explicitement dans le volet éducatif du projet d'établissement, ce qui n'est pas toujours le cas.

Cette reconnaissance donne de la lisibilité au projet pédagogique proposé par l'équipe éducative et inscrit de fait le fonctionnement de ces classes dans la durée, permettant aux chefs d'établissement de porter un regard particulier sur l'organisation des enseignements, sur l'affectation des professeurs dans cette classe, sur leur investissement et, pour certains d'entre eux, sur leur expertise pédagogique particulière.

Le chef d'établissement assume de fait une responsabilité particulière par rapport à ces classes spécifiques. Il peut choisir, comme la mission l'a observé plusieurs fois, de commencer les emplois du temps et les répartitions des services par les classes à besoins particuliers, comme celles de 3^{ème} PP, ou décider de terminer l'affectation des services et des moyens par la classe de 3^{ème} PP, ce qui l'amènera automatiquement à y affecter des professeurs vacataires ou contractuels, des enseignants non volontaires pour constituer une équipe pédagogique finalement instable et peu performante.

À cette responsabilité s'ajoute l'importance des décisions du chef d'établissement pour installer des conditions matérielles facilitatrices comme, par exemple, l'affectation d'une salle propre à la classe de 3^{ème} PP, le financement prévisionnel des projets éducatifs ou en essayant, à l'inverse, d'inviter à mixer les élèves des différentes classes de 3^{ème} dans le cadre de travaux interdisciplinaires ou de projets.

3.4. Des équipes pédagogiques diversement constituées

3.4.1. Une grande diversité d'équipes pédagogiques

Des choix différents au niveau de la composition de l'équipe pédagogique ont pu être également observés. Le nombre d'intervenants sur les classes est compris entre six et dix-huit enseignants ! Par choix ou par nécessité, certains établissements composent des équipes pédagogiques nombreuses : un enseignant par discipline, un groupe chargé de la découverte professionnelle et parfois un intervenant spécifique pour l'accompagnement personnalisé (comme le professeur documentaliste). Ce choix ne paraît pas être optimum. En effet, les élèves de 3^{ème} PP nécessitent un suivi personnalisé et approfondi. Or il paraît difficile de le mettre en place réellement, avec une importante pluralité d'interlocuteurs, d'autant que dans ces situations, il y a souvent davantage de professeurs non volontaires.

Le second choix observé est de privilégier une équipe plus restreinte en utilisant la bivalence des enseignants de lycée professionnel et en limitant le nombre d'intervenants sur la découverte professionnelle à deux (un pour le domaine de la production et un pour le secteur des services). Cette seconde option est souvent source d'une plus grande cohésion de l'équipe et d'une meilleure réactivité auprès des élèves. Ce dernier point apparaît primordial pour ces jeunes souvent en marge de l'institution qui doivent réapprendre à être élève avec les droits et les obligations qui en découlent. Ce cadre structurant doit pouvoir être mis en œuvre rigoureusement car il conditionne en effet le bon fonctionnement de la classe et par là même la réussite des élèves.

De plus, une équipe pédagogique resserrée et pérenne facilite l'élaboration d'un projet pluridisciplinaire. La circulaire instituant ces classes prévoit que la globalisation des horaires doit permettre la mise en œuvre « de projets adaptés aux besoins des élèves ». Mais pour qu'une équipe pédagogique puisse être porteuse d'un véritable projet pluridisciplinaire, outre l'existence d'une forte cohésion (souvent fonction décroissante du nombre d'enseignants et du caractère imposé d'enseigner dans ces classes), il lui faut disposer de la possibilité de travailler ensemble sur une plage horaire prévue dans les emplois du temps.

Dans ses rencontres avec les équipes pédagogiques des classes observées, la mission a perçu deux catégories d'enseignants : ceux qui en quelque sorte subissent l'enseignement dans ces classes car ils ne sont pas volontaires et ceux qui se sentent investis d'une mission sociale de « sauver ces jeunes ». Ces deux profils cohabitent plus ou moins bien au sein des équipes pour installer une réelle dynamique pédagogique.

3.4.2. Des enseignants qui se sentent isolés

Certains enseignants de lycée professionnel ont évoqué une très forte incompréhension vis-à-vis de la scolarité au collège : *« comment est-il possible de laisser s'amonceler les difficultés pour certains élèves ? Pourquoi les lacunes les plus importantes ne parviennent-elles pas à être comblées ? »* Derrière ce discours se cache une inquiétude d'avoir à atteindre un nombre très important d'objectifs en une année. Certains considèrent qu'on leur en demande trop : réconcilier ces jeunes avec le système scolaire, combler des lacunes pour valider le socle commun, mais également l'ASSR (attestation scolaire de sécurité routière), préparer au DNB série professionnelle et favoriser la construction d'un projet professionnel. On ressent alors un réel sentiment de mal-être accru par la sensation d'une non-reconnaissance par l'institution du travail fourni, d'autant que parfois au sein

même du lycée, cette classe de 3^{ème} PP n'apparaît même pas au sein du projet d'établissement. À cela s'ajoute aussi le constat d'un manque d'accompagnement sur le terrain de la part des corps d'inspection.

Si les professeurs de ces classes sont en attente de reconnaissance et de possibilités de travailler ensemble sur des temps « hors élèves », ils sont aussi demandeurs de rencontres avec d'autres équipes pédagogiques de 3^{ème} PP pour pouvoir échanger. Un sentiment d'isolement est souvent ressenti du fait d'être seuls à assurer ces enseignements sur l'établissement.

3.5. Une animation pédagogique à plusieurs niveaux

L'animation et le suivi des équipes pédagogiques de ces classes sont réalisés sur trois niveaux : l'établissement, le département et l'académie.

3.5.1. L'animation pédagogique locale

L'animation pédagogique locale est fortement liée à l'action de l'équipe de direction de l'établissement, notamment celle du chef de travaux, et à la prise en compte de cette classe dans le projet d'établissement. Deux attitudes s'opposent : le fait de la considérer comme un élément « lambda » non représentatif de l'établissement ou bien, au contraire, comme une spécificité et une richesse. Dans les deux cas, il apparaît important qu'une animation pédagogique puisse exister notamment par l'intégration du projet pédagogique de cette classe dans le projet d'établissement.

3.5.2. L'animation pédagogique territoriale

Au niveau de l'animation territoriale, la mission a pu observer des situations très diverses. Dans certaines académies, un groupe d'IEN suit de manière très précise ces classes et informe le recteur de leur état. C'est le cas, par exemple, depuis dix ans dans l'académie de Poitiers et dans l'académie de Limoges, l'ensemble des classes a été visité en 2013-2014 avec rédaction d'un rapport final. Cet accompagnement explicite et institutionnel relève soit d'une action de suivi commencée dès la création des classes d'adaptation installées au LP, soit, comme dans l'académie de Nantes, dès la perception au niveau académique des difficultés rencontrées lors du passage des classes de DP 6H aux classes de 3^{ème} PP, avec des enseignants ne comprenant pas la réduction des moyens imposée et des personnels de direction s'interrogeant sur les mesures concrètes à prendre pour faciliter le travail de leurs équipes.

Dans ces cas, la réflexion didactique et pédagogique des IEN ET-EG est dense et permet de justifier les recommandations proposées sur la prise en compte du socle, sur la pédagogie de projet, sur le passage d'une formation pré professionnelle à la découverte des métiers, etc.

L'approfondissement des raisons et des solutions à impulser pour aider ces élèves permet aux IEN ET-EG d'augmenter leur expertise pédagogique collective de manière intéressante, ce qui mériterait d'être partagé avec d'autres corps d'inspection, connaissant des situations similaires (comme l'animation pédagogique en éducation prioritaire, par exemple).

À l'opposé la mission a visité des académies pour lesquelles ces classes ne constituent ni une priorité ni un objet d'étude : elles sont tout simplement oubliées.

Le fondement structurel de ce constat est que ces classes sont considérées le plus souvent comme des classes de collège délocalisées en lycée professionnel, ainsi l'enseignement général est suivi par les IA-IPR alors que les enseignants, en tant que PLP, relèvent des IEN ET-EG, sans que pour autant il s'agisse d'une filière professionnelle.

Dans ce cas, tout se passe comme si ces classes relevaient d'un « *no man's land pédagogique* » qui aboutit au fait que, d'un côté les IA-IPR intervenant au collège ne se sentent pas investis de l'accompagnement de classes relevant de ce qu'ils considèreraient comme de l'enseignement professionnel et que, d'un autre côté, les IEN ET-EG considèrent qu'ils n'ont pas à intervenir en collège.

Lorsque les 3^{ème} PP sont installées en lycée professionnel, le déficit d'accompagnement pédagogique constaté parfois s'explique plus par une absence de politique académique propre aux classes d'adaptation que par une volonté de ne pas vouloir aborder le cas particulier de ces classes. Face aux empiètements des tâches urgentes attendues, au faible flux d'élèves concernés par rapport aux élèves de 3^{ème}, au fait que ces classes sont souvent considérées comme des « propédeutiques » aux formations professionnelles proposées dans le lycée professionnel qui les accueille et que les « jeux sont faits », les corps d'inspection laissent avec fatalisme les choses se faire sans eux.

Pourtant lorsqu'un accompagnement institutionnel existe, les effets sont immédiats : la discussion et l'harmonisation des critères de recrutement au sein d'un département ou d'une académie modifient profondément le public de ces classes en limitant fortement les problèmes de comportement.

La mission constate et regrette que ces classes souffrent d'isolement et d'un manque d'accompagnement alors qu'elles représentent 5 % de l'effectif national des élèves de troisième.

Il semble aussi intéressant de profiter de cette réflexion pour demander aux différents corps d'inspection, IEN ET-EG et IA-IPR, de travailler ensemble sur ce dossier sachant que les premiers ont besoin de l'expertise des seconds sur le socle et que les seconds doivent s'intéresser aux pratiques particulières qui permettent aux professeurs de lycée professionnel d'aider les élèves en grande difficulté.

3.6. Le ressenti des élèves et de leurs parents

3.6.1. Un ressenti des élèves qui interpelle

La majorité des élèves rencontrés est satisfaite de leur passage en 3^{ème} PP. Tous ont vécu difficilement les années au collège. Pour certains, l'entrée au collège a correspondu à une fracture : jusque-là le parcours scolaire était plutôt bien vécu mais les difficultés liées à l'entrée en classe de sixième n'ont pas été surmontées (problème de maturité, d'autonomie, de difficultés scolaires, de milieu familial, moindre différenciation pédagogique...) alors que, pour d'autres, les soucis sont apparus progressivement. Mais dans tous les cas, on observe une mise à l'écart de l'élève, un sentiment de dévalorisation amplifié par certaines remarques ou attitudes d'enseignants, et l'apparition de comportements déviants (absences, perturbations de cours). Les élèves ne souhaitent plus rester au collège et ont accueillis ce dispositif avec intérêt.

La classe de 3^{ème} PP crée une véritable rupture (accentuée par une implantation en lycée professionnel) avec leur ancien environnement : cela leur permet concrètement de prendre

conscience d'entrer dans un nouveau dispositif et de prendre un nouveau départ. Les élèves sont très lucides sur leurs parcours et leurs changements. Ils expliquent comment la bienveillance des enseignants leur permet d'oser dire leurs difficultés, même importantes ou anciennes, et qu'en comblant ainsi leurs manques, ils comprennent mieux et reprennent goût à avoir envie de réussir. Un élève d'une classe de 3^{ème} PP installée en collège interroge les inspecteurs généraux : « *pourquoi n'étaient-ils (les enseignants) pas comme cela en quatrième ?* ».

Quelques paroles d'élèves entendues par la mission

Sur le collège :

« *Avant on était mis de côté* »

« *Je ne voulais plus rester au collège* »

Sur la 3^{ème} PP :

« *En général, on a un peu honte de dire qu'on a des difficultés, ici on n'est plus jugé.* »

« *On ne se sent plus en décalage.* »

« *Avant je ne faisais pas Pythagore, maintenant je fais Pythagore.* »

« *Les profs sont plus proches de nous.* »

« *On a repris les bases et cela va bien.* »

« *Cela donne envie de travailler.* »

Dans les classes implantées en lycée professionnel et malgré ce sentiment positif, certains élèves ont cependant évoqué une frustration de continuer à être traités comme des collégiens alors qu'ils sont dans un environnement de lycéens : cela concerne essentiellement les sorties et l'internat. Si ce sujet est parfois abordé par des élèves, il est toujours présent dans les préoccupations des directions des établissements qui doivent s'organiser pour gérer dans un même établissement des statuts différents d'élèves.

Parmi les motivations de certains jeunes, le choix de l'établissement de la 3^{ème} PP a été fortement influencé par les formations existantes dans l'établissement : ils y voient parfois l'occasion de vivre un véritable prérecrutement. Pour d'autres, c'est la proximité qui prime. Si l'élève se sent bien à l'issue de cette année, il n'est pas rare qu'il souhaite rester dans l'établissement même si pour cela il doit modifier ses vœux d'orientation. Dans ce cas, la priorité pour lui est la confiance retrouvée en lui – même et envers l'établissement et la volonté de poursuivre son cursus dans un environnement au sein duquel il se sent bien.

3.6.2. Le ressenti des parents

La mission a tenu à rencontrer les parents qui ont exprimé combien cette année de 3^{ème} PP s'est révélée essentielle pour leurs enfants : une année utile afin de redonner de la confiance et combler des lacunes. Ils ont modifié le regard qu'ils avaient sur leur propre enfant du fait des résultats scolaires et des changements de comportement. Quelques paroles de parents :

« *Les 3^{ème} prépa pro c'est bien mais on n'en parle pas assez* »

« *Je n'aurai jamais pensé que ma fille ferait de la trigonométrie. Elle a repris goût aux maths* »

« *Ils reprennent les bases. S'il y a une difficulté, ils réfléchissent tous ensemble.* »

« *Les enseignants sont à notre écoute.* »

Si parfois l'orientation en 3^{ème} PP est proposée par le collège, trop souvent la famille trouve seule l'information et « se débrouille » pour constituer le dossier.

Ceci étant les parents ne comprennent pas pourquoi cette prise en charge des difficultés de leurs enfants n'est pas intervenue plus tôt. Plusieurs auraient aimé que ce parcours puisse être accessible dès la classe de quatrième.

4. La place des 3^{ème} PP dans le système éducatif

4.1. Aider les élèves au collège ou au lycée professionnel ?

Une des premières questions posées à la mission par l'observation des classes de 3^{ème} PP est celle du bien-fondé d'installer ces classes de troisième hors du collège, au lycée professionnel.

Si la mission a rencontré des élèves au statut hybride, collégiens-lycéens heureux, contents de trouver une manière d'apprendre compatible avec leur niveau et leurs envies, elle a aussi constaté que les ambitions et exigences proposées à ces jeunes en lycée professionnel n'étaient pas toujours au niveau d'une classe de troisième et que les attentes liés à l'acquisition du socle commun pouvaient être oubliées au seul profit d'une « renaissance » scolaire.

Alors que l'enjeu de la réussite de ces élèves relève certainement de la capacité des équipes éducatives à proposer un projet adapté, individuel par le biais de parcours ou collectif dans le cadre de classes spécifiques, la mission a identifié les situations suivantes :

- soit l'élève reste au collège, porteur alors de son passé parfois difficile que la mémoire de l'établissement peut conserver, avec le risque potentiel que la classe de 3^{ème} PP apparaisse comme une classe de relégation au sein même du collège : il faut alors que l'équipe pédagogique puisse mettre en œuvre un accompagnement en rupture avec les habitudes ; dans ce cas, la différenciation des parcours au collège ne s'exerce que sur la dernière année de formation alors qu'elle devrait être anticipée et réellement mise en œuvre dès que les difficultés apparaissent. Les recommandations sur la création de parcours personnalisés évoquées dans la circulaire du 11 juillet 2008 (voir annexe 4) sur les PDMF trouvent alors tout leur sens, comme les objectifs inscrits dans le PIIODMEP (désormais baptisé « parcours avenir »). On constate d'ailleurs que le nombre d'élèves accompagnés dans ces parcours est du même ordre de grandeur que celui des élèves en 3^{ème} PP, ce qui montre que la diversité des solutions d'accompagnement des élèves de collège existe. Il reste donc à espérer que chaque collège puisse s'emparer de l'ensemble de ces différentes solutions pour diversifier ses offres en fonction de chaque élève concerné ;
- soit l'élève collégien devient lycéen dans un nouvel établissement, il vit une forme de rupture matérielle, géographique et intellectuelle qui lui permet de dépasser le passé souvent chaotique des années collège et de construire un nouveau projet. Mais il se retrouve dans un environnement très éloigné de la culture du collège qui oublie parfois les objectifs du socle. Il est pris en charge par des équipes enseignantes qui repartent de son niveau réel mais proposent des enseignements parfois moins ambitieux et moins exigeants que ceux du collège, ne respectant pas toujours les attentes institutionnelles

même si cela permet une forme de réconciliation avec les études et la poursuite d'un projet personnel de formation.

Le choix politique de placer ces classes au lycée professionnel entraîne une forme de paradoxe, consistant à demander aux équipes éducatives de lycée professionnel de mobiliser des moyens matériels et humains existant pour assumer les objectifs d'un enseignement de collège alors que leurs disciplines et leur culture professionnelle n'y correspondent pas totalement, et les orientent davantage vers faire réussir dans une formation professionnelle.

Compte tenu du faible nombre d'académies ayant choisi d'installer les classes de 3^{ème} PP en collège, la mission n'a pas pu observer de façon significative leur fonctionnement et il reste délicat d'affirmer que l'installation de ces classes, en collège ou en lycée, soit la plus logique et la meilleure solution pour les élèves.

Il est nettement apparu, dans les discussions avec les principaux de collège rencontrés qui n'accueillent pas dans leur établissement de 3^{ème} PP, qu'il était plus facile de convaincre les enseignants des collèges des zones difficiles, habitués à travailler avec des élèves en grande difficulté, d'intervenir de façon volontaire et efficace dans ce type de classe, alors que cela semblait très délicat à obtenir dans les collèges classiques, urbains ou ruraux.

Le choix « d'externaliser » la difficulté scolaire en lycée professionnel relève à la fois du poids de l'histoire de notre système éducatif qui, nous l'avons vu précédemment, a toujours associé la formation professionnelle à la remédiation scolaire, et d'une forme d'incapacité « génétique » du collège unique à mieux différencier les enseignements, à proposer de véritables parcours personnalisés, prisonnier qu'il est d'un modèle unique de transmission.

Cette situation amène alors à une sorte d'injonction paradoxale vécue par les professeurs de collège, qui se sentent responsables de faire atteindre les mêmes objectifs de formation à tous leurs élèves, malgré leurs différences et leurs capacités. Face à cette obligation de différenciation pédagogique toujours difficile à mettre en œuvre, ces enseignants se sentent démunis et répondent aux besoins du plus grand nombre et aux exigences attendues, laissant ainsi s'installer et s'accumuler tout au long des années collège une forme de fatalisme propre aux élèves en difficulté ou peu intéressés qui constituent le vivier de recrutement des classes de 3^{ème} PP.

Dans les classes observées, une partie variable des enseignants est volontaire. Les plus engagés souhaitent travailler avec ces élèves en tenant compte de leurs comportements et de leur passé pour construire une nouvelle relation. En lycée professionnel, les enseignants sont habitués à prendre en charge ce type de public et certains d'entre eux font preuve d'une forme de pragmatisme qui peut sacrifier les niveaux d'exigence attendus au profit de l'indispensable recherche d'une réconciliation avec le système de formation.

Paradoxalement, ce sont rarement les professeurs d'enseignement professionnels qui se sentent les plus investis d'une mission particulière auprès des élèves de 3^{ème} PP, mais ce sont les professeurs des disciplines générales dont principalement dans les établissements observés, les enseignants d'éducation physique et sportive. Les élèves rencontrés ressentent également fortement l'investissement des professeurs d'enseignement général. Ils comparent et constatent des progrès par rapport à ce qu'ils faisaient avant dans l'enseignement général du collège et considèrent les

cours d'enseignement professionnel comme un moment de découverte et de respiration indispensable, mais qui finalement influent peu sur leur réconciliation avec le système de formation.

La double injonction rencontrée par les professeurs de collège se retrouve au LP, avec des enseignants qui essaient de trouver le juste milieu entre leur désir de différencier et d'adapter leur enseignement au niveau de l'élève et les exigences du socle et de sa validation.

Mais les attitudes des deux corps d'enseignants sont différentes, les premiers acceptant facilement « d'externaliser » les difficultés de différenciation pédagogique auprès de leurs collègues de LP, les seconds acceptant de prendre en charge ces élèves, mais en abandonnant les objectifs attendus de formation qui leur paraissent inatteignables.

Une question fondamentale accompagne cette évolution positive : faut-il ou pas, ou est-il possible ou non de valider toutes les compétences du socle ? C'est la question que se pose chaque professeur en charge d'enseigner dans une classe de 3^{ème} PP.

S'il décide de respecter le programme et les objectifs de formation assignés, cet enseignant se trouve face à une mission impossible consistant à devoir reprendre un certain nombre de connaissances de bases non maîtrisées depuis plusieurs années, d'y ajouter les objectifs de l'année de 3^{ème}, le tout dans le cadre d'un horaire disciplinaire identique, avec des élèves en difficulté face aux apprentissages et peu confiants en eux-mêmes. Qui peut réussir ce pari ?

S'il décide qu'il ne peut pas respecter les objectifs assignés, cet enseignant cumule le fait de ne pas remplir sa mission et de décider unilatéralement de ce qu'il ne fera pas, aux risques de manquer d'ambition, de dégrader l'enseignement proposé, de ne pas donner toutes les chances de réussite au DNB, quand bien même il soit le DNB spécialité professionnelle, de réduire les chances de poursuivre un parcours de formation dans des études ultérieures ou de ne pas proposer les approches culturelles auxquelles ces élèves peuvent légitimement prétendre. Qui peut prendre sans état d'âme cette responsabilité ?

Notre système ne tranche pas et laisse reposer ce choix et ses conséquences sur les enseignants, soit le plus souvent individuellement, soit, plus rarement, au niveau de l'équipe éducative ou de l'académie. Il en résulte, en particulier dans les lycées professionnels, la construction approximative d'un compromis implicite, dépendant de la discipline enseignée, des épreuves du DNB, de l'état d'esprit des enseignants, de la réflexion pédagogique existante dans l'équipe pédagogique et dans l'établissement et, lorsqu'elles existent, de recommandations institutionnelles.

4.2. La place des 3^{ème} PP et la rénovation du collège ?

Le cadre réglementaire décrit jusqu'ici dans ce rapport, et qui justifie le fonctionnement actuel des classes de 3^{ème} PP, évolue avec la réforme du collège en cours d'application qui précise, dans l'article L. 332-3 du code de l'éducation, que :

« Les collèges dispensent un enseignement commun, réparti sur quatre niveaux successifs. À chacun d'entre eux, des enseignements complémentaires peuvent être proposés afin de favoriser l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et de faciliter l'élaboration du projet d'orientation mentionné à l'article L. 331-7. Au cours de la dernière année de scolarité au collège, ceux-ci peuvent préparer les élèves à une formation professionnelle et,

dans ce cas, comporter éventuellement des stages contrôlés par l'État et accomplis auprès de professionnels agréés.

Les lycées professionnels et les établissements d'enseignement agricole peuvent être associés à cette préparation ».

L'article 9 du décret n° 2015-544 du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements au collège précise que :

« Les volumes horaires des enseignements des classes de troisième dites "préparatoires à l'enseignement professionnel", installées dans des collèges ou des lycées, sont identiques à ceux des autres classes de troisième. Ces classes disposent en outre d'un complément de dotation horaire spécifique.

Par dérogation aux dispositions du présent arrêté, les enseignements complémentaires doivent permettre aux élèves de ces classes de découvrir différents champs professionnels afin de construire leur projet de formation et d'orientation. Ces élèves bénéficient en outre de périodes de stage en milieu professionnel ».

Si la pérennité des classes de 3^{ème} PP est assurée, le cadre structurel et fonctionnel évoluera de nouveau à la rentrée scolaire 2016, imposant une nouvelle fois aux équipes pédagogiques d'adapter leurs pratiques.

La rénovation en cours ne remet pas en cause l'existence des classes de 3^{ème} PP et laissent libres toutes les modalités d'installations actuelles, en collège et en collaboration avec des lycées professionnels ou en lycée professionnel. De plus, le projet de décret conforte et élargit les possibilités d'adaptation des enseignements en officialisant la possibilité de compléter les dotations horaires de ces classes et en laissant la possibilité aux équipes éducatives d'adapter les enseignements pratiques interdisciplinaires, ce qui induit de manière plus importante le besoin d'aider les équipes éducatives à s'inscrire dans cette nouvelle approche.

Dans les classes accueillies en lycée professionnel, les réflexions sur le socle, la recherche d'un équilibre entre activités professionnelles et découverte des métiers, la mise en place de projet pluridisciplinaires s'appuyant sur le nouveau concept d'enseignements pratiques pluridisciplinaires, les aménagements de service et d'emploi du temps doivent tenir compte de cette évolution et des réflexions académiques doivent être proposées et être accompagnées par les corps d'inspection, qu'ils soient IEN ET-EG ou IA-IPR. Des inspections croisées, par exemple, menées conjointement par ces deux catégories d'inspecteurs dans ces classes leur permettraient de consolider leurs propres cultures de la remédiation, de partager une analyse commune des élèves en difficulté au collège et de construire au niveau académique une expertise partagée de l'aide aux élèves.

Dans les classes situées en collège, ces enseignements pratiques interdisciplinaires favorisent la pédagogie de projet et les activités à caractère professionnel menées en lycée professionnel méritent d'être repensées pour que l'intégration entre ces différentes dimensions soit la plus importante possible.

Dans les deux cas, le concept d'enseignements pratiques interdisciplinaires peut participer à anticiper dans les classes de 4^{ème} de collège, des activités pédagogiques de découvertes de métiers qui pourraient aider les élèves susceptibles de suivre une classe de 3^{ème} prépa pro à réfléchir à leur

projet de formation, en lien avec la possibilité d'avoir recours à des "parcours individualisés" dès la quatrième, voire la cinquième, pour aider les élèves les plus en difficulté.

Préconisations

Préconisation n° 1 : Vers un système éducatif capable de « dé-sanctuariser » le traitement de la difficulté scolaire.

Le nouveau cycle 4 du collège, qui intègre la découverte des métiers et l'orientation tout au long des trois années, remplacera bientôt le cycle central et le cycle d'orientation issu de la loi d'orientation de 1996 et réservé à la seule classe de troisième. La structure du nouveau cycle conduit à ne pas faire porter sur la seule classe de troisième les enjeux de l'orientation des élèves.

Cette évolution offre de nouvelles perspectives et la mission recommande de cibler la difficulté scolaire de plusieurs manières conjointes et à partir de processus convergents mis en place le plus tôt possible durant le cycle 4 du collège. Même si ces classes restent un dispositif d'accueil collectif souvent installé en lycée professionnel et réservé aux élèves ayant un profil spécifique, la classe de 3^{ème} PP ne peut plus rester la solution unique de remédiation.

Dans le nouveau collège, la préparation aux enseignements professionnels doit être mise en réseau / en soutien / en appui avec d'autres dispositifs pour prévenir le décrochage plus efficacement avant la troisième. Ainsi un module de découverte professionnelle peut être mis en place dans les enseignements pratiques interdisciplinaires ou dans les enseignements complémentaires dès la cinquième, le tout articulé avec le recours aux "parcours individualisés" dès qu'un élève du cycle 4 est détecté comme étant très fragile.

En résumé, la mission invite à respecter l'esprit 3^{ème} PP et à le « dé-sanctuariser » et le délocaliser de la classe de troisième, pour commencer à le mettre en œuvre dans les classes dès la cinquième ou quatrième, en lui faisant gagner de la souplesse institutionnelle, en tirant profit de la structure du nouveau cycle 4 qui ne relègue plus – comme le collège de 1996 – la question de l'orientation en classe de troisième.

Préconisation n° 2: Permettre et valider l'adaptation de parcours de formation et du DNB série professionnelle tout en maintenant la maîtrise du socle à l'issue de la scolarité obligatoire.

Au collège comme en lycée professionnel, la priorité serait de donner la possibilité aux équipes enseignantes de travailler sur l'adaptation des niveaux et des exigences attendues en fin de troisième. Qu'il s'agisse des enseignants de collège ou de lycée professionnel, il est indispensable de leur permettre de mener une réflexion collective sur les adaptations des objectifs et des parcours de formation associés du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Cette réflexion, qui pourrait être menée au niveau local comme au niveau académique et pilotée par les corps d'inspection, devrait permettre à ces enseignants d'approfondir leur connaissance des objectifs du socle et de mesurer plus précisément les écarts entre la réalité des connaissances et compétences maîtrisées par leurs élèves, qu'ils appréhendent bien, et les ambitions du socle.

Au niveau national, un groupe de travail pourrait être constitué pour identifier les priorités et mettre en cohérence les attentes de terrain et les contraintes administratives qui bloquent souvent les équipes de terrain, enseignants comme inspecteurs territoriaux.

Cet approfondissement pourrait constituer le fondement d'un savoir-faire pédagogique reconnu des professeurs engagés dans ces enseignements, leur permettant d'acquérir et de pérenniser une expertise qui devrait être reconnue par leurs autorités hiérarchiques.

Mais cette préconisation reste ambiguë et paradoxale tant que les objectifs et exigences du socle restent officiellement intangibles et non négociables.

Ce constat amène l'inspection générale à préconiser une possibilité d'adaptation et de régulation des apprentissages dans l'acquisition des objectifs du socle, qui permettrait aux équipes enseignantes :

- d'identifier les connaissances et compétences fondamentales à vérifier en priorité et à consolider de manière individuelle (parfois dans le cadre de l'AP) en 3^{ème} PP ;
- de proposer et de valider au niveau académique des adaptations de programme et de définition de certaines épreuves du DNB série professionnelle (comme la diminution du nombre de dossiers à préparer pour l'épreuve d'histoire des arts, par exemple) ;
- de faciliter, sous la responsabilité du chef d'établissement, la création de parcours de formation spécifiques, dans ces classes comme dans celles des niveaux inférieurs du collège (en intégrant si nécessaire les liaisons avec le lycée professionnel), pouvant se traduire par des adaptations limitées des horaires d'enseignement ;
- en lycée professionnel, améliorer l'adéquation entre la situation d'un élève ou d'un groupe d'élèves et un objectif de formation en mobilisant la bivalence des enseignants et, en collège, privilégier les équipes pédagogiques réduites.

Il paraît enfin important d'adapter le DNB série professionnelle à ce public et aux conditions de fonctionnement des classes, majoritairement installées en lycée professionnel (pas d'enseignants de technologie, d'arts plastiques et de musique, parfois pas de seconde langue vivante, pas de culture du socle et des EPI dans les lycées professionnels) et d'insister sur la transmission vers les lycées professionnels de livrets de compétences complets en fin de quatrième.

Préconisation n° 3 : améliorer l'équilibre entre activités professionnelles concrètes et activités de découvertes des métiers.

Compte tenu des pratiques très variées observées dans les établissements, la mission d'inspection générale recommande aux responsables pédagogiques locaux et académiques de s'assurer de cet équilibre, permettant d'éviter que les heures de découverte professionnelle « hors sol », voire redondantes, deviennent la pratique principale de formation. À l'inverse, il faut que les activités professionnelles proposées dans l'établissement, ou dans des établissements partenaires, soient porteuses de découvertes concrètes et significatives par rapport à des pratiques professionnelles.

La mise en place de projets intégrant ces activités professionnelles ou de mini projets spécifiques à un enseignement professionnel donné ne peut être que positive et doit être encouragée.

La mission s'interroge sur l'opérationnalisation de la dotation horaire complémentaire annoncée dans le texte du décret d'application du collège et souhaite qu'elle corresponde à un complément horaire permettant d'augmenter les durées de formation en co-enseignement ou facilitant le travail en groupe à effectifs réduits.

Se pose également le problème de l'organisation et de la répartition des enseignements pratiques interdisciplinaires sur les trois années du cycle 4. Il est probable que l'EPI « Monde économique et professionnel » soit le mieux adapté aux besoins des élèves de 3^{ème} PP alors que ces derniers l'auront peut-être déjà suivi en 5^{ème} ou en 4^{ème} au collège. Il serait alors utile de lever, pour ces élèves, l'obligation qui précise que chaque élève devra suivre 6 EPI différents durant le cycle 4.

Préconisation n° 4 : Intégrer la carte des 3PP à la carte des formations professionnelles.

Il est aussi logique que la carte académique des formations professionnelles tienne compte des effectifs d'élèves de 3^{ème} PP, que ce soit au niveau des capacités d'accueil en seconde professionnelle et en CAP comme au niveau du maillage territorial permettant de proposer une offre équilibrée sur l'ensemble de l'académie pour répondre aux faibles capacités de mobilité des publics concernés.

Même si la cible principale assignée à l'orientation post 3^{ème} PP est la seconde professionnelle du baccalauréat professionnel, la carte académique des 3^{ème} PP doit aussi être rapprochée de la carte des classes de CAP et des SEGPA, de manière à ce que l'offre de formation en CAP permette d'accueillir un pourcentage significatif d'élèves de 3^{ème} PP. Ce ratio, qui reste à déterminer dans chaque académie en fonction de ses spécificités, peut alors justifier l'évolution de la carte académique des CAP. Il serait alors raisonnable de modifier l'article 4 de la circulaire nationale qui n'indique que la seconde professionnelle comme objectif prioritaire d'orientation pour y ajouter les classes de première année de CAP.

La carte académique des classes de 3^{ème} PP doit également évoluer pour améliorer le maillage territorial lorsque cela se justifie et fermer les classes de 3^{ème} PP aux taux de pression trop bas.

La mission propose aussi de s'intéresser vraiment au suivi individualisé de ces jeunes (suivi de cohorte jusqu'au premier diplôme professionnel) après la classe de 3^{ème} PP, de façon à obtenir une image exacte de l'efficacité de ce type de dispositif et de manière à réguler le plus objectivement possible l'organisation et le fonctionnement de ces classes et des dispositifs connexes.

Préconisation n° 5: Une équipe pédagogique réduite et stable menant des projets dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires à l'aide de moyens de fonctionnement adaptés.

Un facteur de réussite important tient à l'engagement (souvent lié au volontariat) et à la stabilité des équipes.

Il n'en demeure pas moins que ces classes demandent un fort investissement personnel de la part des enseignants, aussi peut-il être envisageable, au niveau local, de procéder à une rotation régulière des enseignants parmi un groupe de volontaires de façon à leur permettre de se « ressourcer » certaines années scolaires en enseignant dans d'autres classes pour éviter des effets d'épuisement intellectuel. Il paraît important de constituer une équipe pédagogique qui connaît bien le public visé, composée d'enseignants qui se connaissent pour pouvoir mieux encadrer ces jeunes.

Du fait de la spécificité de cet enseignement, il est possible de s'interroger sur les modalités à disposition l'institution pour reconnaître cette compétence spécifique. Cela paraît important en matière de gestion des ressources humaines lors de la mutation d'un enseignant ou pour son remplacement.

La mission a bien senti, au travers de ses rencontres avec les enseignants, que ces derniers ont un réel besoin de reconnaissance de la spécificité de leur mission. Ce besoin passe d'abord par l'affectation de moyens améliorant les conditions d'exercice (moyens horaires permettant les effectifs réduits, temps de concertation, travail en projet) mais il doit aussi passer par la reconnaissance institutionnelle de la qualité du travail effectué, à travers, en particulier, des inspections individuelles et d'équipes.

Préconisation n° 6 : des chefs d'établissement facilitateurs et garants d'une autonomie pédagogique.

La mission considère donc qu'il est utile de favoriser la création d'équipes réduites et stables dans le temps, en utilisant la spécificité des PLP bivalents de l'enseignement général en lycée professionnel et en évitant une trop grande parcellisation disciplinaire, pour favoriser l'unité, l'expérience et la stabilité qui sont les conditions nécessaires à l'efficacité pédagogique des équipes pédagogiques des classes de 3^{ème} prépa pro. Cela passe aussi, comme cela a été indiqué précédemment, par la possibilité d'adapter les horaires d'enseignement des classes installées en LP, en tenant compte du fait que les arts plastiques, la musique, la technologie ne sont pas enseignées au lycée professionnel.

Les inspecteurs généraux estiment que le projet interdisciplinaire est la démarche pédagogique la plus efficace pour ces élèves et recommande aux chefs d'établissement de favoriser sa mise en œuvre.

Pour cela, il est nécessaire d'accorder une vigilance particulière aux :

- emplois du temps des élèves et à la répartition des services des enseignants, pour faciliter les démarches de projet pluridisciplinaires et des EPI ;
- possibilités de travail en effectifs réduits ou de participation simultanée de plusieurs enseignants dans une même classe et sur la même période horaire (formes de co-enseignement ou de co-animation observées parfois avec intérêt sur le terrain). Cette mise en place d'un véritable projet éducatif de 3^{ème} PP dans l'établissement doit être formalisée dans un projet pédagogique explicite, inclus dans le volet pédagogique du projet d'établissement. Elle implique un véritable savoir-faire en matière de gestion des ressources humaines, de la part de l'équipe de direction.

Il serait également souhaitable que la dotation horaire spécifique de moyens horaires citée dans l'article 9 du décret soit une réalité dans chaque établissement accueillant des 3^{ème} PP. Les enseignants rencontrés disent tous que l'attribution de ces moyens est à la fois la condition pour réussir mais aussi le premier signe de reconnaissance de la qualité de leur travail.

Préconisation n° 7 : mutualiser entre IA-IPR et IEN les expériences et les méthodes d'adaptation des parcours

La mission constate que la situation particulière des classes de 3^{ème} PP, à l'interface entre le collège et le lycée, devrait impliquer une meilleure collaboration entre les corps d'inspection, IEN ET-EG et IA-IPR.

Chaque corps développe son expertise relative à la prise en compte des élèves en difficulté (en 3^{ème} prépa pro comme dans les réseaux de l'éducation prioritaire) sans que, sauf exception, le partage et la communication entre eux soient effectifs. C'est regrettable et la mission préconise le développement de cadres académiques communs, dans lesquels les inspecteurs pourront partager leurs observations, les bilans de pratiques innovantes et d'expérimentations.

Elle invite aussi l'ensemble des inspecteurs, IEN ou IPR, à s'intéresser à ces classes « interfaces » dans toutes leurs dimensions.

Pour les IA-IPR, il s'agit d'évaluer au collège les dispositions prises pour informer, orienter et conseiller les élèves concernés comme d'accompagner et de valider des dispositifs pédagogiques permettant d'anticiper la prise en compte des difficultés des élèves.

Pour les IEN ET-EG, il s'agit d'évaluer l'efficacité des organisations pédagogiques mises en place dans les lycées professionnels, d'aider les enseignants à s'approprier les objectifs et des contenus du socle et à passer de l'enseignement professionnel à la découverte des métiers, à préparer les élèves au diplôme national du brevet.

Au niveau académique, il s'agit de définir une politique pédagogique cohérente, définissant qui s'occupe de quoi de façon à éliminer le « *no man's land pédagogique* » évoqué précédemment en demandant aux inspecteurs d'accompagner les enseignants, mais aussi les équipes de direction dans leurs réflexions et décisions pédagogiques concernant les classes de 3^{ème} prépa pro.

Préconisation n° 8 : définir des critères d'orientation et d'affectation clairs et aider d'une autre manière les élèves ne relevant pas des 3^{ème} PP.

Dans plusieurs académies observées, les critères d'orientation et d'affectation restent départementaux mais sont comparées et harmonisées au niveau académique, sous la responsabilité du CSAIO.

Dans toutes ces académies, les critères se fondent sur l'existence d'un projet de formation professionnelle même s'il reste parfois encore flou.

Les procédures d'affectation évoluent également, pour éviter que les personnels de direction des établissements accueillant une classe de 3^{ème} prépa pro restent « juges et partie », comme cela est le cas lorsqu'ils président la commission d'affectation des élèves dans la classe de leur établissement. La mission a observé le besoin et la mise en place d'une politique d'affectation académique commune qui peut laisser des espaces d'autonomie au niveau départemental mais qui doit assurer, sur le plan académique, une vision partagée des objectifs et une égalité de traitement des situations individuelles.

Là où les taux de pression sont importants et de façon stable depuis plusieurs années, la mission s'interroge sur le fait de ne pas donner satisfaction à des élèves qui répondent aux critères attendus pour leur éviter d'attendre une année de plus dans une classe qui ne répond pas à leurs attentes. Ne faudrait-il pas, dans ce cas, ouvrir des places de 3^{ème} prépa pro supplémentaires ?

La mission estime alors que cette régulation doit se faire au niveau départemental, ce qui évite des dérives possibles associées à des particularités d'établissement (par exemple lycée professionnel proposant des formations professionnelles très demandées ou à l'inverse, délaissées) ou à des pratiques d'externalisation des difficultés rencontrées dans certains collèges.

Préconisation n°9 : Organiser une réflexion nationale sur les classes de 3^{ème} PP, et plus généralement sur les dispositifs d'accompagnement du collège, et proposer un PNF à destination des chefs d'établissement et des enseignants.

La mise en place du nouveau collège et la réaffirmation de l'intérêt des classes de 3^{ème} PP doit être l'occasion d'interroger de manière plus systémique la manière d'accompagner les élèves réputés fragiles au niveau du cycle 4 afin, en particulier, de rendre plus lisibles à l'ensemble des acteurs toutes les possibilités d'accompagnement.

Cette réflexion nationale pourrait s'inscrire dans la logique d'une « désanctuarisation » des 3^{ème} PP évoquée dans ce rapport et correspondre à une montée en puissance, de la 5^{ème} à la 3^{ème}, des dispositifs de prise en charge de la difficulté scolaire.

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized 'D' and 'T' with a horizontal line extending to the right.

Dominique Taraud

Annexes

Annexe 1 :	Lettre de mission et protocole de recueil des informations en académie	61
Annexe 2 :	Liste des académies et les établissements visités	67
Annexe 3 :	Circulaire définissant le cadre national des classes de 3 ^{ème} PP	70
Annexe 4 :	Circulaire définissant le cadre national des parcours de découverte des métiers et des formations	73
Annexe 5 :	La répartition des catégories socio professionnelles en 3 ^{ème} PP	76
Annexe 6 :	Répartitions des élèves de 3 ^{ème} PP dans les académies selon le statut.....	77
Annexe 7 :	Suivis de cohortes dans deux académies.....	81
Annexe 8 :	Diplôme national du brevet, série générale et série professionnelle	85

Lettre de mission et le protocole de recueil des informations en académie



Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE



**Inspection générale de
l'éducation nationale**

La doyen
N° 14-395

Affaire suivie par :
Didier Michel IGEN, Assesseur
Pour l'enseignement professionnel

Contact :
didier.michel@education.gouv.fr

110 rue de Grenelle
75357 Paris SP 07

Paris le 20 octobre 2014

Le doyen de l'inspection générale
de l'éducation nationale,

A

Madame et Messieurs les recteurs
Des académies de Grenoble, Limoges, Nantes,
Poitiers, Rouen et Versailles

Objet – Thème troisième prépa-pro de la lettre de mission des Inspections générales.

Dans le cadre de la lettre de mission des inspections générales définie par le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche pour l'année scolaire 2014-2015, l'axe 3 des missions de l'IGEN prévoit de dresser un bilan et de proposer des perspectives relatives à la classe de troisième préparatoire aux formations professionnelles.

Généralisées à la rentrée scolaire 2012 et faisant suite à différents dispositifs destinés à préparer des élèves de troisième de collège à une orientation professionnelle, ces classes sont majoritairement installées dans les lycées professionnels et regroupaient 34160 élèves en 2013-14. Le programme et les recommandations pédagogiques associées abandonnent le caractère professionnalisant des propositions antérieures (3^{ème} découverte professionnelle 6 heures) et s'inscrivent directement dans la maîtrise du socle en laissant une autonomie d'organisation pédagogique aux établissements.

L'inspection générale de l'éducation nationale se propose donc d'observer la situation actuelle des 3^{èmes} prépa pro :

- Au niveau quantitatif : les évolutions des flux et des implantations, des résultats de l'orientation et de l'affectation.
- Au niveau qualitatif : les politiques académiques et locales proposées, les stratégies, les pratiques pédagogiques mises en œuvre et les dispositifs d'encadrement associés.

Ces analyses pourront également s'intéresser aux liens pouvant exister avec d'autres problématiques actuelles de la politique éducative : développement de l'apprentissage, relations École-Entreprise, partenariats socio-économiques, accompagnement des parcours, place des parents.

La mission se déroulera dans les académies de Grenoble, Limoges, Nantes, Poitiers, Rouen et Versailles. La méthodologie envisagée, décrite dans le protocole joint en annexe, permettra de rencontrer les autorités académiques et départementales et de visiter des établissements accueillant des 3èmes Prépa Pro pour rencontrer les équipes enseignantes, les responsables des collèges du vivier de recrutement, des élèves, des parents et des représentants des entreprises d'accueil des périodes de stage.

Les inspecteurs généraux prendront contact avec vous et vos services pour déterminer les départements et les établissements qui seront visités.

Je vous remercie par avance de permettre à l'inspection générale de l'éducation nationale de réaliser cette mission en transmettant aux responsables académiques concernés le protocole de recueil d'informations joint.



Jean-Yves Daniel

Protocole de travail au niveau académique

Rencontres avec les autorités académiques :

- recteur
- secrétaire général et responsable de la division des moyens (dotations horaires)
- CSAIO et DAFPIC (ou DAET)
- doyens des IA-IPR, des IEN ET-EG, du directeur de la pédagogie et du chef de projet 3^{ème} PP s'ils existent.

Points à aborder et à privilégier en fonction des acteurs rencontrés

• Les 3^{ème} prépa pro dans l'académie

- historique académique de l'évolution de ces classes
- analyse des implantations entre collèges et lycées professionnels
- bilan de la politique académique en 3^{ème} PP
- effectifs des 3^{ème} PP dans l'académie, évolutions sur 3 ans
- carte des formations académique et stratégie de répartition
- relations entre CSP et élèves de 3^{ème} PP
- relations avec la carte des formations, liens avec la carte des CAP (scolaire et apprentissage) et de l'enseignement professionnel

• La réussite en 3^{ème} prépa pro dans l'académie

- résultats au DNB, écarts 3^{ème} de collège, 3^{ème} prépa pro et DNB en LP
- flux en cohorte 2011-13. Orientations, taux de sortie et de redoublements après 1 an. Devenir à 1 et 2 ans
- Décrochage après la 3^{ème} prépa pro

• La pédagogie en 3^{ème} prépa pro dans l'académie

- accompagnement pédagogique académique
- place du socle dans la pédagogie
- pilotage des évolutions administratives et pédagogiques au niveau académique (IEN ou IA-IPR)

• L'orientation et l'affectation en 3^{ème} prépa pro dans l'académie

- orientation, résultats et évolutions
- procédures d'affectations académiques. Modalités, évolutions, résultats

- supports de communication académiques
- perspectives pour la rentrée 2015-2016

**Protocole de travail au niveau départemental : pour chaque académie,
deux établissements feront l'objet d'une visite**

- **Rencontre avec les autorités départementales des établissements choisis**
 - DASEN et secrétaire général
 - IEN-IO
 - autres personnes éventuellement impliqués dans l'animation des 3^{ème} PP selon la situation départementale
- **Points à aborder et à privilégier en fonction des acteurs rencontrés**
 - **Reprise de tout ou partie des items de la problématique académique**
 - les 3^{ème} prépa pro dans le département
 - la réussite en 3^{ème} prépa pro dans le département
 - la pédagogie en 3^{ème} prépa pro dans le département
 - l'orientation et l'affectation en 3^{ème} prépa pro dans le département
 - **Observation des éléments supplémentaires suivants**
 - liaison entre politique académique, échelon départemental et bassin
 - procédures locales d'orientation et d'affectation
 - résultats de l'affectation : bilans, analyses, évolutions, appels, dernier mot des parents, diminution du décrochage, etc.
 - devenir des élèves après la 3^{ème} PP :
 - établissements accueillant les élèves issus de 3^{ème} prépa pro
 - formations accueillant les élèves issus de 3^{ème} prépa pro
 - décrochages constatés après une 3^{ème} prépa pro

Protocole de travail au niveau établissement

(Retenir un établissement de type collège s'il en existe en nombre significatif dans l'académie)

- **Acteurs à rencontrer en établissement :**
 - équipe de direction (de l'établissement visité et peut être de chefs d'établissement de collèges du bassin de recrutement)
 - classes en action : observations de séances de cours

- élèves (seuls)
- professeurs (seuls)
- parents (seuls)
- responsables d'entreprises accueillant des élèves (si possible)

Ces rencontres peuvent s'organiser sur une journée sur la base de réunions d'environ 45 min à une heure et par l'observation de deux séances de cours dans la journée.

Observations et analyses en établissement

- **Orientation et affectations**

- procédure d'affectation : secteur de recrutement, relations avec l'IEN-IO, fonctionnement des commissions d'orientation
- taux d'élèves sortant de 3^{ème} PP en LP
- taux de réussite au DNB
- niveau CSP des élèves de 3^{ème} PP
- place des parents dans le processus d'orientation, dans le suivi des élèves, dans leur orientation post 3^{ème}, place de l'apprentissage dans cette orientation
- mise en place de la découverte des métiers, des formations professionnelles
- mise en place des stages en entreprise, intérêt et limites

- **Organisation pédagogique**

- l'organisation matérielle : nombre d'élèves, travaux en groupes allégés, salle de classe spécifique, accompagnement (interne et externe à l'établissement)
- l'organisation des stages en entreprise, relations école entreprise, place et organisation des périodes de stage
- personnalisation de la formation, place du numérique

- **Pilotage pédagogique**

- projet pédagogique de l'établissement : existence et formalisation d'un projet, niveau d'appropriation de l'autonomie
- place du conseil pédagogique
- qualité de l'équipe pédagogique : composition, histoire, implication, motivation, innovation...
- place du projet dans l'enseignement de 3^{ème} prépa pro

- organisation de l’enseignement
- place de l’approche de l’enseignement professionnel proposée
- place du socle dans la formation
- niveau de personnalisation, place de l’accompagnement personnalisé
- ressenti des élèves, collégiens ou lycéens...

- **Ambiance générale**

- qualité des relations dans la classe, entre élèves, enseignants, parents
- appréciation de la relation bienveillance / exigence dans la classe

Horaires des enseignements applicables aux élèves de la classe de troisième préparatoire aux formations professionnelles :

Enseignements obligatoires	Horaire des classes de troisième « prépa-pro »
Français	4 h 30
Mathématiques	4 heures
LV1, LV2	4 heures
Histoire-géographie-éducation civique	3 heures
Sciences et technologie	4 heures
Enseignements artistiques	1 h 30
Éducation physique et sportive	3 heures
Découverte professionnelle	6 heures (216 h annualisées)
Accompagnement personnalisé	2 heures (72 h annualisées)
Total	32 heures
Heures de vie de classe	10 heures annuelles

Liste des académies et les établissements visités

Académie de Grenoble

Rectorat

M. le recteur, M. le directeur de cabinet
M. l'adjoint du chef du service académique de l'information et de l'orientation et M. le délégué académique aux enseignements professionnels
M. le secrétaire général adjoint et Mme la chef de bureau des moyens
Mme et M. les doyens des Inspecteurs du second degré, et M. l'inspecteur de l'éducation nationale en charge du suivi des classes de 3^{ème} PP
M. le délégué académique aux enseignements technologiques

Départements de l'Isère et de la Drôme

Mme l'inspectrice de l'éducation nationale chargée de l'information et de l'orientation du département de l'Isère
Mme l'inspectrice de l'éducation nationale chargée de l'information et de l'orientation du département de la Drôme

Lycée polyvalent les Portes de l'Oisan à Vizille (Isère)

Mme le proviseur et l'équipe de direction
L'équipe pédagogique de la classe de 3^{ème} PP (5 enseignants)
3 élèves de la classe de 3^{ème} PP

Collège Europa à Montélimar (Drôme)

Mme le proviseur et l'équipe de direction
Mmes et MM. les principaux de collège du secteur (5 principaux)
L'équipe pédagogique de la classe de 3^{ème} PP (8 enseignants)
2 élèves de la classe de 3^{ème} PP
3 parents d'élèves de la classe de 3^{ème} PP

Académie de Limoges

Rectorat

M. le secrétaire général, Mme la chef de bureau des moyens
M. le chef du service académique de l'information et de l'orientation et M. le délégué académique aux enseignements technologiques
M. le doyen des Inspecteurs de l'éducation nationale et M. l'inspecteur de l'éducation nationale coordinateur STI

Départements de la Creuse et de la Haute-Vienne

M. l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'information et de l'orientation de la Creuse
Mme l'inspectrice de l'éducation nationale chargée de l'information et de l'orientation de Haute Vienne

Lycée professionnel Roussillat à Saint Vaury (Creuse)

M. le proviseur et l'équipe de direction
L'équipe pédagogique de la classe de 3^{ème} PP (10 enseignants)
6 élèves de la classe de 3^{ème} PP
2 parents d'élèves de la classe de 3^{ème} PP

Lycée professionnel Jean-Baptiste Darney à Saint Yrieix (Haute Vienne)

Mme le proviseur et l'équipe de direction
Mmes et MM. les principaux de collège du secteur (5 principaux)
L'équipe pédagogique de la classe de 3^{ème} PP (13 enseignants)
12 élèves de la classe de 3^{ème} PP

2 parents d'élèves de la classe de 3^{ème} PP

Académie de Nantes

Rectorat

M. le recteur
M. le chef du service académique de l'information et de l'orientation et M. le délégué académique à la formation professionnelle initiale et continue
M. le secrétaire général, Mme la doyenne des Inspecteurs d'académie-Inspecteurs pédagogiques régionaux, et Mme l'inspectrice de l'éducation nationale en charge du suivi des classes de 3^{ème} PP

Départements du Maine et Loire et de la Sarthe

M. le directeur académique des services de l'éducation nationale
M. l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'information et de l'orientation

Lycée professionnel Claude Chappe à Arnage (Sarthe)

Mme le proviseur et M. le chef de travaux
Mmes et MM. les principaux de collège du secteur (5 principaux)
L'équipe pédagogique des 2 classes de 3^{ème} PP (7 enseignants)
11 élèves (10 garçons, 1 fille) de la classe de 3^{ème} PP
4 parents d'élèves de la classe de 3^{ème} PP
2 responsables d'entreprise accueillant des stagiaires

Lycée professionnel privé Joseph Wresinski à Angers (Maine et Loire)

M. le directeur
MM. les principaux de collège du secteur (2 principaux du réseau)
L'équipe pédagogique de la classe de 3^{ème} PP (6 enseignants)
17 élèves (7 garçons, 10 filles) de la classe de 3^{ème} PP
7 parents d'élèves de la classe de 3^{ème} PP
4 responsables d'entreprise accueillant des stagiaires

Académie de Poitiers

Rectorat

M. le recteur et M. le secrétaire général
M. le chef du service académique de l'information et de l'orientation et Mme la déléguée académique aux enseignements professionnels
M. le doyen des Inspecteurs d'académie-Inspecteurs pédagogiques régionaux, M. le doyen des Inspecteurs de l'éducation nationale de l'enseignement professionnel et M. l'inspecteur de l'éducation nationale en charge du suivi des classes de 3^{ème} PP

Départements de la Vienne et des Deux Sèvres

M. le directeur académique des services de l'éducation nationale
M. l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'information et de l'orientation

Lycée professionnel Raoul Mortier à Montmorillon (Vienne)

M. le proviseur
Mmes et MM. les principaux de collège du secteur (6 principaux)
L'équipe pédagogique de la classe de 3^{ème} PP (6 enseignants)
5 élèves (4 garçons, 1 fille) de la classe de 3^{ème} PP
4 parents d'élèves de la classe de 3^{ème} PP

Lycée professionnel Les Grippeaux à Parthenay (Deux Sèvres)

M. le proviseur et M. le chef de travaux
MM. les principaux de collège du secteur (2 principaux, dont un collège privé)
L'équipe pédagogique de la classe de 3^{ème} PP (12 enseignants)
5 élèves (4 garçons, 1 fille) de la classe de 3^{ème} PP

3 parents d'élèves de a classe de 3^{ème} PP
1 responsable d'entreprise accueillant des stagiaires

Académie de Rouen

Rectorat

Mme le recteur
M. le chef du service académique de l'information et de l'orientation et M. le délégué académique à la formation professionnelle initiale et continue
Mme la doyenne des Inspecteurs d'académie-Inspecteurs pédagogiques régionaux, et Mme l'inspectrice de l'éducation nationale en charge du suivi des classes de 3^{ème} PP

Département de Seine-Maritime

M. le directeur académique des services de l'éducation nationale
M. l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'information et de l'orientation

Lycée professionnel Jean-Baptiste Colbert au « Petit Quevilly »

Mme le proviseur et M. le chef de travaux
Mmes et MM. les principaux de collège du secteur
L'équipe pédagogique des 2 classes de 3^{ème} PP (7 enseignants)
4 élèves de la classe de 3^{ème} PP
3 parents d'élèves de la classe de 3^{ème} PP

Académie de Versailles

Rectorat

M. le recteur
M. le chef du service académique de l'information et de l'orientation et Mme la déléguée académique aux enseignements professionnels
M. le la doyen des Inspecteurs de l'éducation nationale

Départements de l'Essonne et des Yvelines

M. le directeur académique des services de l'éducation nationale
M. l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'information et de l'orientation

Lycée polyvalent Viollet le Duc à Villiers Saint Frédéric (Yvelines)

Mme le proviseur et M. le chef de travaux
Mmes et MM. les principaux de collège du secteur (5 principaux)
L'équipe pédagogique des 2 classes de 3^{ème} PP (7 enseignants)
11 élèves (10 garçons, 1 fille) de la classe de 3^{ème} PP
4 parents d'élèves de la classe de 3^{ème} PP
2 responsables d'entreprise accueillant des stagiaires

Collège Paul Éluard à Évry (Essonne)

Mme le proviseur et M. le chef de travaux
Mmes et MM. les principaux de collège du secteur (5 principaux)
L'équipe pédagogique des 2 classes de 3^{ème} PP (7 enseignants)
11 élèves (10 garçons, 1 fille) de la classe de 3^{ème} PP
4 parents d'élèves de la classe de 3^{ème} PP
2 responsables d'entreprise accueillant des stagiaires

Circulaire définissant le cadre national des classes de 3^{ème} PP

Bulletin officiel 2011 n° 31 du 1^{er} septembre 2011 : Enseignements primaire et secondaire
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57158

Classe de troisième préparatoire aux formations professionnelles

Définition d'un cadre national

NOR : MENE1120498C

Circulaire n° 2011-128 du 26-8-2011

MEN - DGESCO A1-2

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale ; aux chefs de service académique de l'information et de l'orientation ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques inspecteurs régionaux ; aux inspectrices et inspecteurs de l'Éducation nationale-inspecteurs de l'information et de l'orientation ; aux inspectrices et inspecteurs de l'Éducation nationale-enseignement technique-enseignement général ; aux chefs d'établissement ; aux directrices et directeurs de centre d'information et d'orientation ; aux professeurs du second degré

La présente circulaire a pour objet de définir un cadre national applicable à la classe de troisième préparatoire aux formations professionnelles ou troisième « prépa-pro ». Cette dernière est organisée dans le cadre de l'[arrêté du 2 juillet 2004](#) relatif à l'organisation des enseignements du cycle d'orientation de collège (classe de troisième) et bénéficie du complément de dotation attribué pour le traitement des difficultés scolaires importantes.

La troisième « prépa pro » est proposée à des élèves volontaires prêts à se remobiliser autour d'un projet de formation dans les voies professionnelle, générale ou technologique. Elle s'inscrit dans le cadre de la personnalisation des parcours.

Il est proposé dans ces classes une globalisation d'une partie des horaires et un renforcement des activités relatives à la découverte des métiers et des formations, afin de permettre aux équipes pédagogiques la création de projets adaptés aux besoins des élèves.

En outre, la troisième « prépa-pro », en offrant une deuxième langue vivante comme dans toutes les troisièmes, permet aux élèves de ne pas limiter leurs vœux d'orientation aux seules spécialités dans lesquelles la seconde langue vivante n'est pas exigée. Cette disposition assure également la réversibilité des parcours.

Les classes « prépa-pro », qui se substitueront à terme aux troisièmes DP6, sont préférentiellement ouvertes en lycées professionnels. Elles peuvent aussi être créées à l'initiative d'un ou plusieurs collèges constitués en réseau, en prenant appui sur les plateaux techniques des lycées professionnels ou des centres de formation d'apprentis (CFA) de proximité.

1 – Objectifs : L'objectif de maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences au palier 3 est l'ambition première. Tous les moments de la formation y participent.

La classe de troisième « prépa-pro » cherche à créer, chez des élèves scolairement fragiles, une dynamique nouvelle leur permettant de mieux réussir leur dernière année de 1^{er} cycle en s'appuyant sur des méthodes pédagogiques différentes, tout en mûrissant un projet de formation par la découverte de métiers relevant de différents champs professionnels. La troisième « prépa-pro » donne la possibilité aux élèves de finaliser le choix de leur parcours de formation, sans pour autant effectuer un choix définitif de champ professionnel.

Les élèves de troisième « prépa-pro » présentent le diplôme national du brevet, dans la série de leur choix. Ils peuvent éventuellement être candidats au certificat de formation générale, s'ils sont dans leur dernière année de scolarité obligatoire.

La découverte des métiers et des formations permet d'ouvrir les horizons : plusieurs champs professionnels sont abordés, que ce soit lors des séquences de découverte des métiers et des formations au lycée ou bien lors de visites, séquences d'observation, stages d'initiation voire d'application réalisés en entreprise, administration

ou association. Les milieux professionnels découverts relèveront d'au moins deux secteurs professionnels différents.

La réflexion, puis le choix par l'élève des parcours de formation auxquels il aspire se construisent avec l'équipe pédagogique dans tous les moments de la formation. Elle pourra être également renforcée au cours des heures d'accompagnement personnalisé.

2 – Admission des élèves : Les élèves, avec l'accord de leurs représentants légaux, souhaitant entrer dans une troisième « prépa-pro » effectueront une demande auprès du chef d'établissement en fin de quatrième. Après proposition du conseil de classe du troisième trimestre de quatrième, une commission départementale statuera sur chacune des candidatures.

3 – Modalités d'organisation :

3.1. Organisation des enseignements afin de favoriser l'élaboration de projets pédagogiques adaptés au contexte local, les horaires sont en partie annualisés et globalisés. La personnalisation du parcours scolaire est renforcée par l'instauration d'heures d'accompagnement personnalisé.

L'emploi du temps de la classe comporte :

une partie composée d'horaires attribués par discipline ;

une partie à horaires globalisés ;

72 heures d'accompagnement personnalisé annualisées permettant une aide à l'acquisition du socle commun et au suivi de l'élève ;

un maximum de 216 heures de séquences de découverte professionnelle, comportant des séances de découverte des parcours et des formations (en LP, lycées agricoles, CFA ou sur les plateaux techniques des Segpa), dont une initiation aux activités professionnelles, et des périodes en milieu professionnel (visites, séquences d'observation, stages d'initiation en milieu professionnel).

Une grille horaire indicative est présentée en annexe.

3.2. Accompagnement personnalisé Les élèves bénéficieront de 72 heures annuelles d'accompagnement personnalisé, assuré par un ou des membres de l'équipe pédagogique. Si le premier objectif est l'acquisition du socle commun au palier 3, l'accompagnement personnalisé pourra également permettre à l'élève de faire le point sur ses choix de parcours de formation, d'effectuer des recherches précises au CDI sur les métiers ou bien de se préparer aux différentes périodes d'observation en milieu professionnel (recherche d'informations sur l'entreprise d'accueil, prise de contact téléphonique, détermination des objectifs, etc.).

3.3. Un projet pédagogique adapté Toutes les modalités d'organisation, qu'elles soient déclinées dans la présente circulaire ou bien choisies par l'équipe pédagogique dans le cadre de l'autonomie de l'établissement, seront précisées dans le volet pédagogique du projet d'établissement.

Le préambule rappelle l'objectif de maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences.

Le projet spécifique à l'établissement, adapté aux besoins des élèves et à l'environnement de l'établissement, précisera la répartition des enseignements, la répartition dans l'année scolaire des différentes périodes de découverte professionnelle, la continuité pédagogique entre les différents temps de la formation, les partenaires (CFA, lycée agricole, Segpa), les périodes de découverte du monde professionnel, les conventions avec les partenaires, le modèle de convention régissant les périodes en entreprise.

Les périodes en entreprise, selon leur durée, leur organisation et leurs objectifs, peuvent être organisées sous forme de visites, de séquences d'observation ou de stages d'initiation, conformément aux articles D. 331-1 à D. 331-12 du code de l'éducation.

4 – Poursuite d'études : S'il apparaît évident que ces élèves choisiront majoritairement la voie de la seconde professionnelle ou de l'apprentissage, rien n'interdit la poursuite d'études vers la voie générale ou technologique pour les plus motivés d'entre eux.

5 – Expérimentation : Les académies souhaitant expérimenter les classes de troisième « prépa-pro » durant l'année scolaire 2011-2012, accompagneront les établissements s'investissant dans l'expérimentation.

Un pilotage académique permettra de mettre en place accompagnement, suivi et évaluation de l'expérimentation.

Une enquête nationale recensera la mise en œuvre de cette expérimentation, ainsi que le nombre de classes et d'élèves concernés, les modalités pédagogiques (répartition des différents enseignements, enseignants concernés, fréquence de l'alternance, etc.), les différents partenaires impliqués et l'orientation des élèves à l'issue de la troisième.

Les classes de troisième « prépa-pro » seront généralisées à la rentrée 2012 et se substitueront à terme aux troisième DP6.

Fait le 26 août 2011

Pour le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative et par délégation,

Le directeur général de l'enseignement scolaire,

Jean-Michel Blanquer

Circulaire définissant le cadre national des parcours de découverte des métiers et des formations

<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/29/MENE0800552C.htm>

Enseignements élémentaires et secondaire

ORIENTATION

Parcours de découverte des métiers et des formations

NOR : MENE0800552CRLR : 523-0 CIRCULAIRE N° 2008-092 DU 11-7-2008

MEN DGESCO A1-2

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale

Permettre à chaque élève d'identifier le lien entre son travail scolaire du moment et l'itinéraire de formation qu'il construit, ouvrir son horizon personnel au-delà des seules représentations des métiers et des formations rencontrées dans la famille ou le quartier, étayer son ambition individuelle par une familiarité acquise avec le système de formation, construire des connaissances et des attitudes actives pour préparer ses choix, à l'occasion des périodes de transition - scolaires mais aussi professionnelles pour tout le long de la vie - de sorte de les fonder sur des bases aussi solides que possible, telles sont les ambitions du parcours de découverte des métiers et des formations mis en place, pour tous les élèves, dès la classe de cinquième. **Ce parcours de découverte des métiers et des formations concerne tous les élèves**, des collèges mais aussi des lycées. Cette démarche rompt avec l'approche traditionnelle d'activités scolaires spécialisées en direction de publics spécifiques. Ce parcours s'inscrit en effet dans un contexte de politique publique ambitieuse en termes d'élévation des niveaux de qualification pour tous : 100 % d'une classe d'âge au premier niveau reconnu (diplôme de niveau V minimum), 80 % au baccalauréat, 50 % diplômée de l'enseignement supérieur. Il sera aussi un levier décisif pour éviter les abandons précoces, renforcer les filières dont notre pays a besoin, en particulier dans le domaine scientifique et technique, et mieux contribuer au respect du principe d'**égalité des chances**, non seulement entre milieux sociaux d'origine, mais aussi entre jeunes gens et jeunes filles. Mis en place dès la rentrée 2008 dans les établissements volontaires, ce parcours sera généralisé à la rentrée 2009. ¶ Il s'agit pour chaque élève tout au long de ce cursus dans l'établissement scolaire :

d'appréhender des métiers différents à tous les niveaux de qualification, relevant de plusieurs champs professionnels, en dehors de tout préjugé sexué ;

de découvrir les différentes fonctions des entreprises et des administrations ;

de connaître l'ensemble des voies de formations que lui offre le système éducatif.

1 - Au collège

Le parcours de découverte des métiers et des formations contribue à l'acquisition des compétences "sociales et civiques" ainsi qu'à celles relatives à "l'autonomie et l'initiative" du socle commun de connaissances et de compétences. Constitué de savoirs, de pratiques et de comportements dont le but est de favoriser une participation constructive à la vie sociale et professionnelle, il met en œuvre l'autonomie et l'initiative du collégien. À ce titre, les enseignants de toutes les disciplines sont concernés par la mise en œuvre de ce parcours. ¶ À partir de la classe de cinquième, débute la **découverte d'une large palette de métiers, dans un parcours construit jalonné d'"étapes- métiers"** qui se poursuivra jusqu'en classe de troisième et pourra utilement être poursuivi au lycée. Ces étapes-métiers peuvent prendre appui sur :

les enseignements : la découverte des métiers peut s'inscrire dans l'activité pédagogique des enseignants. La contribution des différentes disciplines peut être coordonnée en tant que de besoin par le conseil

pédagogique. L'option facultative de découverte professionnelle trois heures en classe de troisième sera offerte dans tous les collèges à la rentrée 2008 pour les élèves volontaires ;

les heures de vie de classe : à tous les niveaux d'enseignement, les heures de vie de classe peuvent être utilisées pour la mise en œuvre des activités encadrées liées à ce parcours. Inscrites à l'emploi du temps des élèves, coordonnées par le professeur principal, elles peuvent éventuellement être annualisées pour plus d'efficacité ;

les actions éducatives existantes mises en œuvre aux niveaux académique et départemental ou les actions spécifiques de l'établissement, en relayant, entre autres, les initiatives nationales (semaine École-Entreprise, semaines de la presse, de la science, actions d'éducation artistique et culturelle, contributions des branches professionnelles nationales, etc.) ;

les modalités variées de contact avec le monde de l'entreprise et du travail : visites d'information in situ, rencontres avec des professionnels, carrefours métiers, etc. ;

les séquences d'observation en milieu professionnel ;

le temps de l'accompagnement éducatif qui peut également compléter ce dispositif.

La classe de quatrième est mise à profit pour la **découverte des voies de formations**. C'est aussi une activité en soi, visant à familiariser les élèves avec les cursus et les poursuites d'études tout en faisant le lien avec les métiers. Dans cette perspective, la classe de quatrième représente le moment où l'élève doit commencer à comprendre l'éventail des formations qui peut lui être offert. À l'occasion de visites de différents établissements, de présentations ou de rencontres avec des élèves ou étudiants, l'élève peut être informé sur les cursus et les poursuites d'études, de façon à comprendre la diversité des parcours possibles dans une perspective de formation tout au long de la vie. Les élèves sont invités à passer une **journée dans un lycée, un lycée professionnel ou un CFA**. Ce moment fort doit faire l'objet d'une préparation et d'une exploitation minutieuse. Ainsi seront favorisées toutes les occasions de connaître les différents établissements d'enseignement relevant autant de l'éducation nationale que d'autres ministères : - lycées d'enseignement général et technologique ; - lycées professionnels ; - lycées d'enseignement agricole ; - lycées militaires ; - lycées maritimes ; - centres de formation d'apprentis, etc. En classe de troisième, **la séquence d'observation en milieu professionnel** (définie par l'article 8 du décret du 24 août 2005) concourt à la réflexion et à l'approche positive de l'orientation. Elle peut être complétée par d'autres activités relatives à la connaissance des structures de formation, la participation à des salons, des forums et toute autre activité pédagogique permettant d'informer sur les métiers et les formations pour faciliter la démarche de choix qui s'opère à ce niveau. L'entretien personnalisé d'orientation mis en place depuis la rentrée 2006, contribue à la synthèse, pour chaque élève, de ces étapes de découverte. L'option facultative de "découverte professionnelle" participe aussi de ce parcours. Sur la totalité de sa scolarité en collège, un élève aura passé au moins 10 jours dans une entreprise ou en relation avec des acteurs du monde professionnel (dont 5 jours pour la séquence d'observation de troisième).

2 - Au lycée

L'objectif du lycée doit indiquer la préparation de l'après-bac. Aussi le parcours de découverte des métiers et des formations qui s'y construit pour tous les élèves s'appuie-t-il sur une mobilisation nouvelle des équipes éducatives qui intègrent, dans l'accompagnement pédagogique, les propositions, les avis ou conseils formulés pour chacun, une mise à jour des connaissances sur les parcours de formation, notamment en classe de première, et les débouchés post-bac propres à chaque série - ou spécialité - des baccalauréats préparés. La consultation préalable du conseil de la vie lycéenne offre l'avantage supplémentaire de solliciter les contributions des élèves eux-mêmes. Ainsi le parcours de découverte des métiers et des formations, au lycée, contribue-t-il également au processus de construction de l'orientation active en permettant à chaque lycéen de préparer des choix éclairés. Outre les actions introduites dès la classe de seconde, ce parcours y est ponctué d'étapes nouvelles :

dès l'année scolaire 2008-2009, une journée est effectuée par chaque lycéen de classe de première dans une université, un institut universitaire de technologie, une section de technicien supérieur ou une classe préparatoire aux grandes écoles. Sa préparation, son organisation et son exploitation utile pour chacun nécessitent une attention particulière, en coordination avec lesdits établissements ;

des entretiens personnalisés d'orientation sont offerts dès l'année 2007-2008 en classe de première et dès l'année 2008-2009 en terminale ;

en première année de CAP/BEP/bac pro trois ans, un entretien personnalisé permet, en phase d'accueil, d'identifier les besoins des élèves pour construire leur parcours. C'est aussi un moyen pour lutter contre le décrochage et pour éviter les sorties sans qualification ;

en terminale, cette démarche doit être complétée par la mise en œuvre du dispositif d'orientation active ;

l'accompagnement personnalisé peut, pour les élèves qui le souhaitent, être l'occasion d'apprendre à rédiger un CV, à passer un entretien d'embauche et à se préparer à l'insertion professionnelle en coopération avec le service public de l'emploi.

3 - Outils de mise en œuvre

En s'appuyant sur un cahier des charges académique, qui doit notamment définir les modalités de suivi et d'évaluation des dispositifs et prévoir les actions de formation des enseignants, élaboré par le recteur en coordination avec les partenaires régionaux (autres services de l'État, collectivités, monde économique...), le parcours de découverte des métiers et des formations est construit par le chef d'établissement et l'équipe éducative en y associant les différents partenaires. **Le projet d'établissement** assure la cohérence du parcours. Le parcours de découverte des métiers et des formations pour tous les élèves dès la 5^{ème} doit s'appuyer sur une continuité qui s'étend de la cinquième à la terminale. Il est élaboré selon un programme pluriannuel sur trois ans au collège et sur trois ans au lycée et prend en compte l'articulation collège-lycée. Ce programme d'actions est inscrit dans le projet d'établissement de chaque collège et de chaque lycée et soumis au conseil d'administration. L'équipe éducative doit élaborer un programme d'activités fixant des objectifs à chaque niveau articulé selon une continuité qui donne au parcours tout son sens. Le conseil pédagogique est saisi de cette élaboration lors de la préparation du volet pédagogique du projet d'établissement. Les interventions des conseillers d'orientation-psychologues sont intégrées dans le parcours de découverte des métiers et des formations. Pour chacun des domaines abordés, le conseil pédagogique doit mener une réflexion, évaluer les actions mises en place et formuler des propositions. Les établissements doivent veiller à associer les parents des élèves aux différentes étapes. **Le livret personnel de l'élève** : un livret personnel de suivi (web classeur...), distinct du livret de connaissances et de compétences, comprend l'historique des activités, de ses expériences, des compétences et connaissances acquises tout au long de sa scolarité au regard de son parcours et de son projet, ainsi que des étapes-métiers qui lui ont été proposées. Il donne au parcours sa dimension individuelle qui est le fruit des activités réalisées dans le cadre des démarches éducatives liées à l'orientation ; il peut également intégrer des éléments plus personnels. **Les partenariats** : le parcours prend appui sur les partenariats établis avec les grandes fédérations professionnelles, les représentants des grandes entreprises ainsi qu'avec les chambres consulaires. La déclinaison régionale de ces accords de partenariat favorise les contacts entre les représentants locaux du monde professionnel et les autorités académiques. Le correspondant "école-entreprise", identifié dans chaque académie, travaillera en lien avec les services d'orientation et les établissements. Sont portées ci-après en annexe la liste des conventions nationales sur lesquelles les établissements, avec les autorités académiques, pourront s'appuyer. **Les ressources mobilisables** : le parcours de découverte s'appuie sur l'ensemble des ressources disponibles à l'interne de l'établissement (CDI, kiosque ONISEP, etc.) comme à l'externe (CIO, SCUIO-IP, missions locales, services publics de l'emploi, points d'accueil des chambres consulaires, etc.). Un portail électronique national, unique et gratuit donnera, à cet effet, des informations sur les métiers, les formations et leurs débouchés en termes d'insertion professionnelle. **Une association des anciens élèves de l'établissement** (jeunes actifs, étudiants) peut utilement compléter les ressources en contribuant à illustrer la réussite dans tel ou tel métier. Vous voudrez bien me rendre compte **avant le 23 octobre 2008** de l'organisation retenue pour la mise en place dans votre académie du parcours de découverte des métiers et des formations.

Pour le ministre de l'éducation nationale et par délégation, Le directeur général de l'enseignement scolaire
Jean-Louis NEMBRINI

La répartition des catégories socio professionnelles en 3^{ème} PP

Tableau 7 : répartition des élèves suivant les caractéristiques socio-professionnelles dans l'académie de Poitiers

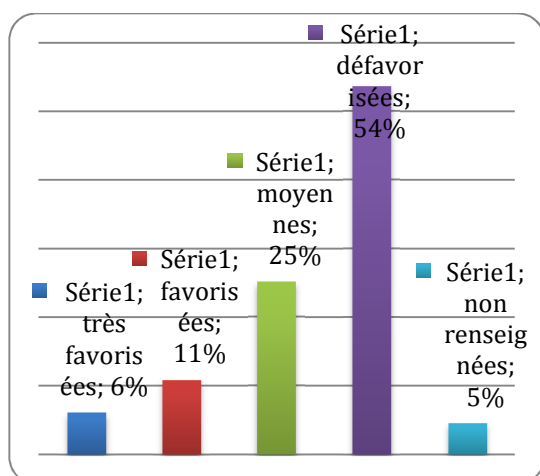
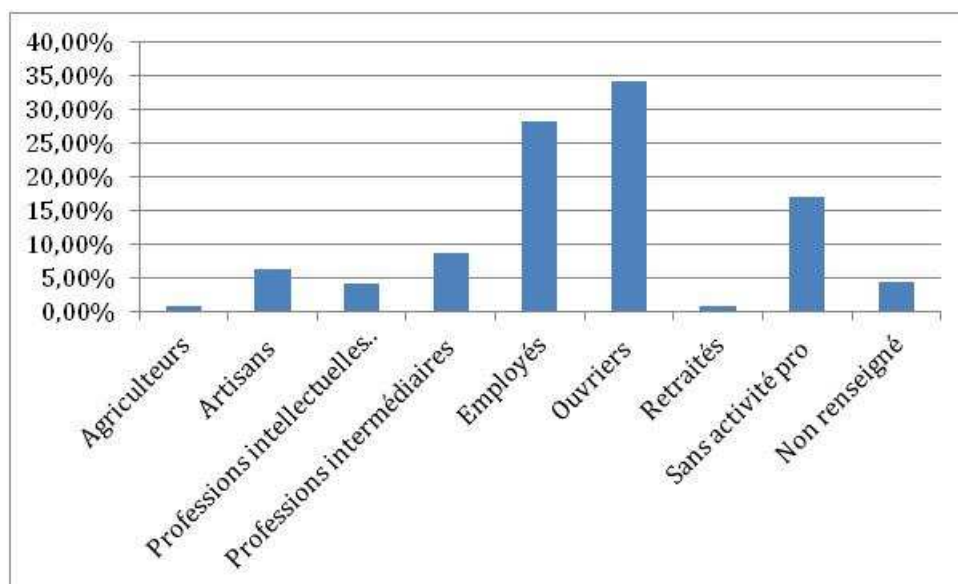


Tableau 8 : répartition des élèves suivant les caractéristiques socio-professionnelles dans l'académie de Grenoble

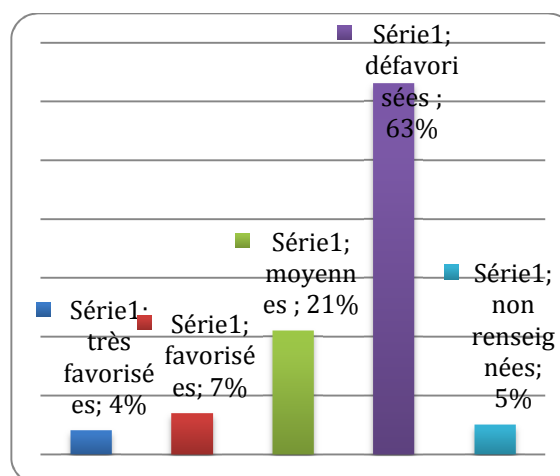


Tableau 9 : répartition des élèves suivant les caractéristiques socio-professionnelles dans l'académie de Nantes

Répartitions des élèves de 3^{ème} PP dans les académies selon le statut

Tableau 10 : part des élèves de troisième prépa pro dans les académies en %
source : BCP (base centrale de pilotage) : lecture « dans l'académie d'Aix-Marseille,
9 % des élèves scolarisés en 3^{ème} dans le privé sous contrat sont en prépa pro. »

	ANNEE 2013-2014			
	Privé sous contrat	Privé hors contrat	Public	Total
AIX-MARSEILLE	9	4	4	5
AMIENS	4		3	3
BESANCON	6		4	4
BORDEAUX	5		4	4
CAEN	9		4	6
CLERMONT-F	6		5	5
CORSE	0		5	5
CRETEIL	4		3	3
DIJON	10		4	5
GRENOBLE	10		3	4
GUADELOUPE	6		8	8
GUYANE	9		15	15
LA REUNION	6		12	12
LILLE	7		3	4
LIMOGES	3		4	4
LYON	6		3	4
MARTINIQUE	0		4	3
MONTPELLIER	8	1	5	5
NANCY-METZ	12	8	5	6
NANTES	4		6	5
NICE	7		2	3
ORLEANS-TOURS	6		4	4
PARIS	3		4	3
POITIERS	4		4	4
REIMS	9		5	6
RENNES	3		3	3
ROUEN	8		4	4
STRASBOURG	7		4	4
TOULOUSE	8		4	5
VERSAILLES	3		3	3
TOTAL	6	4	5	5

Tableau 11 : répartition public privé en %
source : BCP : lecture « 69 % des élèves de troisième prépa pro de l'académie d'Aix-Marseille
sont dans le public. »

	Public	Privé sous contrat	Part du privé dans l'académie
AIX-MARSEILLE	69	30,6	15,7
AMIENS	77	23	12,1
BESANCON	79,4	20,6	11,3
BORDEAUX	71,4	28,6	14,6
CAEN	57,9	42,1	19,2
CLERMONT-FERRAND	76	24	17,3
CORSE	100	0	5,2
CRETEIL	81,9	18,1	9,1
DIJON	73,6	26,4	10,6
GRENOBLE	49,2	50,8	16,5
GUADELOUPE	83,3	16,7	10,9
GUYANE	96,1	3,9	6,8
LA REUNION	94,8	5,2	7,6
LILLE	57	43	21,8
LIMOGES	92,9	7,1	8
LYON	64,1	35,9	22
MARTINIQUE	100	0	8,9
MAYOTTE	100	0	3
MONTPELLIER	76,2	23,6	14,4
NANCY-METZ	66,8	33,2	10,4
NANTES	63,4	36,6	37,3
NICE	62,1	37,9	11,5
ORLEANS-TOURS	74,9	25,1	11,7
PARIS	75,1	24,9	29,1
POITIERS	85,2	14,8	13,2
REIMS	68,8	31,2	12,8
RENNES	61,9	38,1	39,8
ROUEN	67,5	32,5	11,7
STRASBOURG	75,9	24,1	10,1
TOULOUSE	72,9	27,1	14,7
VERSAILLES	78,5	21,3	12,4
France métropolitaine + DOM	71,6	28,3	16,8

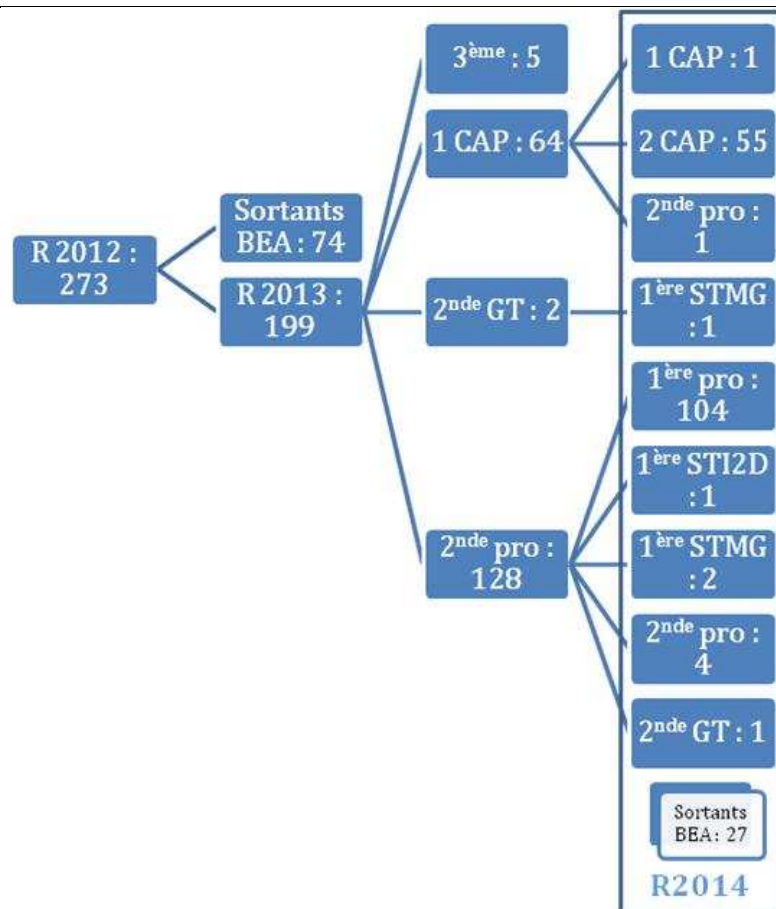
Tableau 12 : répartition suivant la nature des établissements en %
source : BCP : lecture « 20 % des élèves scolarisés en troisième prépa pro dans l'académie d'Aix-Marseille le sont en collège ».

Académie	Types d'établissements accueillant des 3ème PP						
	CLG	EREA	LC	LEGT	LP	LPO	LT
AIX-MARSEILLE	20	0	0	0	73	7	0
AMIENS	5	0	0	0	85	10	0
BESANCON	0	0	0	0	79	21	0
BORDEAUX	1	0	0	0	91	7	0
CAEN	10	0	0	0	81	9	0
CLERMONT-FERRAND	3	2	0	2	61	32	0
CORSE	100	0	0	0	0	0	0
CRETEIL	25	0	0	0	40	34	0
DIJON	0	0	0	0	35	65	0
GRENOBLE	3	0	0	0	81	16	0
GUADELOUPE	79	0	0	0	21	0	0
GUYANE	100	0	0	0	0	0	0
LA REUNION	98	0	0	0	2	0	0
LILLE	0	0	0	0	68	30	1
LIMOGES	0	0	0	0	83	17	0
LYON	5	0	0	0	79	16	0
MARTINIQUE	0%	0	0	0	61	39	0
MAYOTTE	100	0	0	0	0	0	0
MONTPELLIER	40	0	1	0	34	25	0
NANCY-METZ	0	0	0	0	76	24	0
NANTES	0	0	0	0	58	42	0
NICE	0	0	0	0	87	13	0
ORLEANS-TOURS	2	0	0	0	77	21	0
PARIS	0	9	0	0	60	31	0
POITIERS	0	0	0	0	77	23	0
REIMS	9	0	0	0	55	36	0
RENNES	0	0	0	3	54	43	0
ROUEN	0	0	0	0	55	45	0
STRASBOURG	4	0	0	0	47	49	0
TOULOUSE	0	0	0	0	80	20	0
VERSAILLES	33	1	0	0	41	24	0
Total général	16	0	0	0	60	24	0

Tableau 13 : réussite des élèves de 3^{ème} PP au DNB série professionnelle en 2014 – Source : DEPP, FAERE

Situation des élèves de 3 ^{ème} PP se présentant au DNB				
Académie	Nbre d'élèves	Nbre présents	Nbre admis	Taux de réussite (%)
Aix	693	632	464	73,4
Amiens	754	712	599	84,1
Besançon	607	567	428	75,5
Bordeaux	1 603	1 500	1 223	81,5
Caen	965	923	732	79,3
Clermont	784	739	620	83,9
Corse	134	128	122	95,3
Créteil	272	258	228	88,4
Dijon	885	840	688	81,9
Grenoble	1 676	1 552	1 301	83,8
Guadeloupe	125	107	68	63,6
Guyane	237	209	137	65,6
Lille	2 233	2059	1 619	78,6
Limoges	285	271	227	83,8
Lyon	1 348	1 269	1 117	88
Martinique	178	168	127	75,6
Montpellier	1 707	1 487	1 148	77,2
Nancy	1 407	1 319	1 076	81,6
Nantes	2 362	2 186	1 745	79,8
Nice	668	621	510	82,1
Orléans	1 061	984	825	83,8
Paris	794	648	479	73,9
Poitiers	837	792	661	83,5
Reims	951	861	733	85,1
Rennes	1 260	1 191	1 052	88,3
Réunion	1 683	1 628	1 423	87,4
Rouen	1 115	997	858	86,1
Strasbourg	889	860	714	83
Toulouse	1 948	1 758	1 446	82,3
Versailles	1 825	1 678	1 380	82,2
Total	31 286	28 944	23 750	82%

Suivis de cohortes dans deux académies



R 2012	R 2013	R 2014
Exemple 1 : 23 élèves		1ère pro : 5
		2nde pro : 2
		2 CAP : 9
		1 CAP : 1
		Apprentissage : 2
		Statut inconnu : 2
Exemple 2 : 12 élèves	2nde pro : 3	1ère pro : 3
	1 CAP : 3	2 CAP : 1
	MLDS : 1	CAP apprentissage : 3
	Statut inconnu : 5	Statut inconnu : 4
		Vie active : 1

Tableau 14 : exemples de flux de cohorte d'élèves de deux établissements de l'académie de Limoges (source IEN-IO)

Tableau 15 : suivi de la cohorte 2012 des élèves de troisième prépa pro de l'académie de Limoges (source SG)

R 2012 : 21 « au foyer » : 1 3ème : 1 → 2nde pro : 1 1 CAP : 4 → 2 CAP : 3 1 CAP : 4 → 1 CAP app : 1 1 CAP app : 3 → 2 CAP app : 3 2nde pro : 7 → 1ère pro : 5 2nde pro : 7 → 2 CAP : 1 2nde pro : 7 → ML : 1 2nde pro app : 1 → 1ère pro app : 1 - MLDS : 1 → ML : 1 R2014	R 2012 : 23 - Statut inconnu : 3 1 CAP : 4 → 2 CAP : 2 1 CAP : 4 → Statut inconnu ou ML : 2 1 CAP app : 1 → 2 CAP app : 1 2nde pro : 12 → 1ère pro : 6 2nde pro : 12 → 2 CAP : 2 2nde pro : 12 → 1 CAP : 1 2nde pro : 12 → Statut inconnu ou ML : 3 - MLDS : 1 → 1 CAP app : 1 R2014
Tableau 16 : flux de cohorte des élèves d'un lycée polyvalent de l'académie de Grenoble (source IEN-IO)	Tableau 17 : flux de cohorte des élèves d'un collège de l'académie de Grenoble (source IEN-IO)

Diplôme national du brevet, série générale et série professionnelle

Récapitulatif des épreuves et barèmes du DNB (candidats sous statut scolaire)

1. Épreuves évaluées en contrôle continu

Série générale		Série professionnelle	
Français	/20	Français	/20
Mathématiques	/20	Mathématiques	/20
Langue vivante 1 (LV1)	/20	Langue vivante 1 (LV1)	/20
Sciences de la vie et de la Terre (SVT)	/20	Sciences et technologie	/40
Physique - chimie	/20	Éducation physique et sportive (EPS)	/20
Éducation physique et sportive (EPS)	/20	Enseignements artistiques	/20
Enseignements artistiques (arts plastiques, éducation musicale)	/40	Prévention Santé Environnement (PSE)	/20
Technologie	/20	Découverte professionnelle	/60
Langue vivante 2 (LV2)	/20		
Option facultative (latin, grec, langue régionale, langue des signes française, découverte professionnelle option 3h)	Points > 10		
TOTAL	/200	TOTAL	/220

2. Épreuves de l'examen

Épreuves communes aux deux séries :

Français (épreuve écrite)	/40
Mathématiques (épreuve écrite)	/40
Histoire-Géographie-Éducation civique (épreuve écrite)	/40
Histoire des arts (épreuve orale)	/40
TOTAL	/160

Totaux de points :

Série générale : /360 ;

Série professionnelle : /380.

Observation : pour ce qui concerne les élèves des sections internationales ou des établissements franco-allemands, à partir de la session 2013, pour bénéficier des mentions correspondantes, ils doivent passer deux épreuves orales supplémentaires : l'une de langue vivante étrangère, l'autre portant sur une discipline non linguistique. Consulter à ce sujet la note de service n° 2012-105 du 5 juillet 2012.