
L'expérimentation des classes de seconde professionnelle de champ

RAPPORT N° 2018-006
Mars 2018

Rapport à

monsieur le ministre de l'éducation nationale



igen
Inspection générale
de l'Éducation nationale

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Inspection générale de l'éducation nationale

L'expérimentation des classes de seconde professionnelle de champ

Mars 2018

Jean-Pierre COLLIGNON

Pierre VINARD

Inspecteurs généraux de l'éducation nationale

SOMMAIRE

Introduction	1
1. Les dispositifs en place	2
2. Les objectifs de ces expérimentations	3
3. Le cadre du dispositif	3
4. Les conditions de succès.....	5
5. Les points de vigilance	6
6. Des expérimentations qui interpellent l'ensemble de la voie professionnelle.....	7
7. Le cas particulier des classes de secondes générales, technologiques et professionnelles.....	8
Conclusion	9

Introduction

L'orientation à l'issue de la classe de troisième en lycée professionnel est une étape essentielle du parcours des élèves concernés. Ces derniers sont conduits à choisir une orientation vers une spécialité professionnelle sans avoir toujours les éléments d'informations suffisants pour le faire en pleine connaissance. L'écart peut être grand entre la représentation de la formation qu'ils ont choisie et la réalité qu'ils découvrent dans les premières semaines de cours. Cet écart peut constituer un facteur de démotivation important pour l'élève qui réalise à ce moment-là que la spécialité ou l'option qu'il a choisie ne correspond pas à ses aspirations personnelles. Cette situation peut entraîner un décrochage ou un redoublement dans une autre classe de seconde. C'est la raison pour laquelle, dès la circulaire de rentrée 2015, les recteurs ont été incités à mettre en place des dispositifs visant à développer « des périodes de détermination » en classe de seconde professionnelle, de façon il est vrai relativement succincte.

Il a été demandé à la présente mission d'explorer ces dispositifs expérimentaux regroupés sous le vocable « seconde professionnelle de champ ». Cinq académies ont été retenues dans cette exploration car elles ont semblé aux membres de la mission particulièrement avancées dans ce domaine (il est à noter que de nombreuses académies n'ont pas mis en place d'expérimentations ou s'en sont remises aux initiatives individuelles d'inspecteurs dans les filières dont ils avaient la responsabilité). Les académies visitées ont été les suivantes :

- Grenoble ;
- Lille ;
- Lyon ;
- Strasbourg ;
- Versailles.

Le choix de ces académies n'a pas empêché les membres de la mission d'échanger sur les dispositifs existants dans d'autres académies à l'occasion de visites sur le terrain (Toulouse) ou de rencontres nationales avec des inspecteurs.

Les rencontres en académie se sont en général déroulées sur le schéma suivant :

- rencontres avec les conseillers du recteur ou de la rectrice (DAFPIC, DAET, CSAIO, CARDIE, inspecteurs) ;
- visites d'établissement (avec des échanges avec les chefs d'établissements, les DDF¹, les enseignants et parfois les élèves) ;
- audience avec le recteur ou la rectrice.

¹ DDF : directeur délégué à la formation.

1. Les dispositifs en place

Un certain nombre d'académies ont donc fait le choix de créer des classes de seconde professionnelle communes à plusieurs spécialités ou à plusieurs options, au sein desquelles les jeunes découvrent les caractéristiques de ces spécialités ou options, ainsi que les métiers associés, et cela avant de se déterminer pour une orientation définitive, en cours d'année ou à la fin de la classe de seconde. En général les domaines d'investigation de ces classes de seconde professionnelle correspondent aux différents champs tels qu'ils ont été définis dans le cadre de la mise en place de la réforme du baccalauréat professionnel en trois ans de 2009 (dix-neuf champs ont été alors définis²). Parfois des regroupements plus audacieux en termes de croisements de spécialités ont été expérimentés. Ces classes peuvent être appelées « secondes professionnelles de champ », mais l'appellation la plus souvent rencontrée est celle de « seconde professionnelle à orientation progressive » (dites seconde « POP »). À titre d'exemples, dans le domaine des services, des classes de secondes professionnelles qui regroupent les spécialités « commerce », « vente » et « accueil » ont été ouvertes, ou bien, dans le domaine de l'usinage, des classes qui débouchent sur les trois baccalauréats professionnels « technicien d'usinage », « technicien outilleur », « productique mécanique option décolletage ». D'autres types de seconde peuvent regrouper des spécialités de champs différents, « gestion - administration » d'une part, « commerce - vente - accueil » d'autre part, ou dans le domaine de la production, « maintenance des équipements industriels » et « métiers de l'électricité et de ses environnements connectés ». On trouve même dans plusieurs académies des classes de seconde ouvrant sur un ensemble de classes de premières générales, technologiques et professionnelles.

La diversité des appellations constitue une difficulté d'identification de ces dispositifs, pour les parents et les élèves, en particulier de collège, mais aussi pour les acteurs (chefs d'établissement, professeurs principaux, psychologues de l'éducation nationale quand ceux-ci s'occupent d'orientation). L'appellation la plus souvent rencontrée, « seconde POP », est même discutée. Elle peut sembler à la longue péjorative et constituer un signal négatif. Dans un établissement visité, les enseignants et l'équipe de direction ont exprimé leurs craintes qu'à la longue, les secondes « POP » soient vues comme des secondes de « relégation » pour des jeunes qui ne savent pas ce qu'ils veulent faire. C'est la raison pour laquelle cet établissement a dénommé sa classe de seconde qui regroupe trois spécialités industrielles « seconde POP *process* industriel ».

La diversité des appellations a même posé une difficulté aux auteurs du présent rapport. En effet, si l'étude s'était simplement limitée à l'appellation proposée comme titre du rapport (« l'expérimentation des secondes professionnelles de champ »), de nombreuses situations n'auraient pas dû être étudiées. Par ailleurs, si le principe de ces secondes était retenu et généralisé, il faudrait revoir la composition des champs, ne serait-ce que pour tenir compte des rénovations de diplômes réalisées depuis 2009.

Une normalisation de l'appellation s'impose donc, mais avec une difficulté compte tenu de la diversité des champs que peuvent regrouper ces classes de seconde, et la nécessité de la rendre simple et compréhensible pour les élèves de collège et les familles.

² Arrêté du 10 février 2009 relatif aux champs professionnels prévus à l'article D. 333-2 du code de l'éducation.

2. Les objectifs de ces expérimentations

L'objectif principal affiché est donc de permettre une orientation progressive des élèves en classe de seconde. La constitution de ces secondes professionnelles particulières peut répondre cependant à un autre objectif : permettre un rééquilibrage entre différentes spécialités de baccalauréat lorsque certaines sont privilégiées au détriment d'autres qui peuvent être paradoxalement porteuses d'insertion professionnelle. Ces créations peuvent même avoir pour finalité d'éviter la fermeture d'une spécialité fragilisée par les faibles effectifs, en particulier dans les spécialités industrielles. Ainsi, à titre d'exemple, espère-t-on orienter plus d'élèves vers la spécialité « vente » ou « accueil », alors que ces derniers marquent une nette préférence pour le commerce. De même, dans le secteur industriel, cherche-t-on à attirer dans la spécialité « maintenance » des élèves qui choisiraient plutôt la spécialité « électricien », ou bien au sein du baccalauréat ASSP (accompagnement, services et soins à la personne) orienter vers l'option A (« soins à domicile ») plutôt que vers l'option B (« soins en structure »).

Il semble que cet objectif de rééquilibrage soit le plus souvent atteint. Les responsables rencontrés nous disent avoir pu remplir sans trop de difficultés leurs différentes divisions de classe de première, les cas d'orientation « forcée » étant peu nombreux. Plusieurs raisons sont avancées pour expliquer le succès de cet objectif :

- les classes « POP » permettent de présenter l'ensemble des spécialités de façon relativement objective, à contre-courant parfois des représentations erronées que peuvent en avoir les élèves et leurs familles ;
- un travail est fait sur l'objectivation des critères d'orientation. Aux notes scolaires s'ajoutent des critères de motivation ou de profil, dans lesquels les comportements personnels peuvent jouer un rôle important ;
- des entretiens (jusqu'à trois dans l'année pour certains établissements) permettent de discuter et d'affiner les motivations des élèves, et la décision finale résulte en général d'un consensus avec les familles. Le dialogue contribue donc pour beaucoup à l'acceptation de la décision.

En conclusion, si les dispositifs de classe de seconde « POP » favorisent souvent le rééquilibrage des flux vers des spécialités délaissées, le choix des élèves reste malgré tout contraint par les structures de la classe de première et la carte des formations de l'établissement. Et celles-ci évoluent peu à l'issue de ces expérimentations en fonction des motivations des élèves. Pourtant une certaine souplesse devrait être de mise quant aux effectifs des spécialités d'accueil, à condition de tenir compte de la taille des espaces pédagogiques et des contraintes d'équipements (pouvoir accueillir douze ou seize élèves dans un groupe de baccalauréat professionnel ne change rien à condition que les règles de sécurité quant à l'utilisation de certains équipements restent rigoureusement respectées).

3. Le cadre du dispositif

Les visites effectuées dans plusieurs académies (Grenoble, Lille, Lyon, Strasbourg, Versailles), ainsi que les rencontres avec les divers responsables académiques, les équipes de direction et les équipes pédagogiques des établissements concernés nous ont conduits à faire les observations suivantes :

- ces expérimentations sont en général initiées et portées par des équipes pédagogiques et de direction motivées. Elles entraînent une forte mobilisation en temps des uns et des autres, et les résultats semblent à la hauteur de leurs espérances ;
- elles sont généralement suivies avec intérêt par les autorités académiques et accompagnées par les corps d’inspection, en particulier les IEN-ET. Des groupes de pilotages sont parfois créés (comme à Versailles, à Lyon et à Lille) ;
- elles proposent des périodes de détermination plus ou moins longues pour le choix des élèves, d’un minimum de six semaines jusqu’à une année ;
- elles prennent des formes variées, mais elles concernent cependant le plus souvent des spécialités dans le même champ et/ou présentes dans le même établissement. La mission n’a ainsi rencontré qu’un seul endroit où les équipes de deux établissements ont mis en place une classe de seconde regroupant des spécialités présentes uniquement dans l’un ou l’autre établissement, avec les difficultés que constituent le pilotage d’un tel dispositif et le fonctionnement en réseau d’établissements (même de proximité) ;
- la diversité des regroupements est contrainte par la certification intermédiaire, même si le report désormais en classe de première de l’ensemble des évaluations devrait théoriquement rendre possible la cohabitation en classe de seconde de spécialités incluses dans des champs différents.

La diversité des périodes de détermination – qui est forte d’une expérimentation à l’autre – mérite d’être analysée. En effet, ces périodes vont de six semaines à un an. Il est frappant de constater que ces périodes sont en général plus réduites dans le domaine industriel que dans le domaine tertiaire, où elles sont rarement inférieures à l’année pleine. La mission a même visité un établissement industriel où la durée de détermination a été raccourcie entre le dispositif initial et le dispositif définitif. Les raisons invoquées sont de deux ordres :

- la nécessité d’acquérir rapidement les gestes techniques nécessaires à la réalisation de la première PFMP. À cela s’ajoute l’inquiétude quant à une éventuelle perte du caractère professionnalisant de la formation (en particulier quand les formations regroupées ne sont pas du même champ ce qui est parfois le cas en STI) ;
- l’importance de créer dans une seconde rendue plus rapidement homogène un esprit de classe qui perdurera en première et en terminale.

Cette nécessité semble moins impérieuse dans les spécialités tertiaires, où les enseignants mettent plutôt en avant l’acquisition de comportements professionnels qui peuvent être largement « transversaux ».

La perte de professionnalisation est une inquiétude récurrente, à la fois chez les enseignants des matières industrielles et chez les directeurs délégués à la formation, inquiétude qui freine la mise en place ou l’extension du dispositif. Elle ne résulte cependant pas d’un retour des entreprises, qui sont rarement consultées sur l’intérêt de ces classes. On peut légitimement se demander s’il n’y a pas plutôt là la crainte d’une perte d’identité des enseignants attachés à une vision plus traditionnelle de la formation et du métier. Toutefois, il faut noter que la dimension professionnalisante des formations est un enjeu régulièrement rappelé par les branches professionnelles industrielles dans le cadre d’instances ministérielles (voir le rapport IGEN – IGAENR n° 2017-025 de novembre 2017).

A contrario, il apparaît qu'une période de détermination trop courte ne permet pas à l'élève de choisir en toute connaissance de cause sa spécialité. Il provoque même une forme de frustration, l'élève s'en remettant pour son choix d'option ou de spécialité au charisme de l'enseignant de telle ou telle option ou spécialité, ou encore à des représentations trop vite formées ou à des effets de mode chez ses condisciples.

4. Les conditions de succès

Ces expérimentations ont en général produit des résultats positifs en termes de mobilisation des élèves et de lutte contre le décrochage scolaire, même s'il faut déplorer qu'en la matière les évaluations statistiques soient rares³. Elles ont permis aussi à la sortie de ces classes de seconde « POP » un rééquilibrage des flux au profit de spécialités en perte de vitesse. Les conditions de succès de ces expérimentations peuvent être clairement identifiées :

- une forte mobilisation des équipes pédagogiques, avec une grande entente entre les professeurs de l'enseignement professionnel, mais aussi de l'enseignement général, ainsi que la mise en place de pratiques innovantes (les membres de la mission s'interrogent d'ailleurs sur l'absence de mise en place de telles pratiques pédagogiques dans les classes dites « ordinaires ») ;
- une souplesse dans les emplois du temps, les progressions pédagogiques et l'utilisation des ateliers ou des salles informatiques ;
- une large information des parents en amont (c'est-à-dire en classe de troisième), mais aussi durant la classe de seconde, même si la participation de ces derniers n'est pas toujours acquise ;
- une information pour l'orientation en deux temps, au collège pour le choix d'un champ professionnel et en classe de seconde pour choisir un baccalauréat professionnel, et cela afin de ne pas reporter en fin de classe de seconde les difficultés d'orientation actuellement rencontrées à l'issue du collège ;
- la mise en œuvre d'une pédagogie active (en général une démarche de projet), mobilisant les heures d'accompagnement personnalisé et permettant à la fois de faire connaître les différentes spécialités concernées de façon attractive et intégrée, mais aussi les métiers associés (visites d'entreprises, intervention de professionnels, etc.) ;
- une réflexion d'ingénierie pédagogique, associant enseignement professionnel et enseignement général, à partir des référentiels des diplômes afin de faire émerger des compétences communes ou complémentaires entre les différents baccalauréats professionnels concernés ;
- des entretiens et des évaluations régulières des élèves, qui portent non seulement sur les résultats scolaires, mais aussi sur les centres d'intérêt, les profils et sur les comportements.

³ Signalons l'enquête réalisée par le rectorat de Lyon auprès des élèves en classe de seconde professionnelle à orientation progressive sur l'année 2016-2017. 74,5 % des élèves interrogés sont satisfaits de leur choix d'orientation.

Un point important concerne l'intérêt de développer une pédagogie de projet. Deux modèles ont été rencontrés concernant l'adaptation des référentiels aux contraintes d'une classe de seconde professionnelle à orientation progressive :

- un modèle non intégré qui consiste à étudier parallèlement ou successivement les points saillants des référentiels des différentes spécialités avec des enseignants de chacune d'entre elles. Ce modèle va jusqu'à proposer que les différentes PFMP au cours de la classe de seconde soient faites dans chacune des spécialités concernées ;
- un modèle intégré dans lequel les enseignants bâtissent des progressions communes aux spécialités concernées, le plus souvent à travers un projet industriel ou tertiaire mené par l'ensemble de la classe. Ainsi dans une classe commune du champ des métiers du bois, les élèves construisent un « habitat de jardin » qui mobilise les compétences issues des trois spécialités concernées.

On voit tout de suite les limites du premier modèle. Les élèves n'identifient les différentes spécialités que par leurs différences, alors même que les référentiels recèlent de nombreux points communs. Les préférences des élèves peuvent être affectées aussi par le charisme de l'enseignant qui représente sa spécialité, entraînant même une forme de concurrence au sein des équipes. Enfin, l'ordre suivi dans la réalisation des PFMP peut conduire à des choix que l'élève peut ensuite regretter, surtout quand certaines PFMP se déroulent après les décisions d'orientation.

À l'inverse le modèle intégré présente de nombreux avantages. Il crée une dynamique collective au sein des équipes, oblige à une approche intégrée des référentiels, permet d'identifier les compétences communes et les complémentarités entre les différentes spécialités. En revanche, elle nécessite un travail d'équipe puissant, des temps de concertation élevés entre les enseignants et une réflexion plus poussée sur la découverte de chaque spécialité et des métiers associés afin de permettre un choix éclairé des élèves à un moment donné.

5. Les points de vigilance

La mission a identifié cependant des points de vigilance, qu'il convient de classer en deux catégories :

- L'information et l'orientation
 - les secondes professionnelles par champ ne doivent pas être des classes de « relégation » pour les élèves qui n'ont pas obtenu leur premier vœu ;
 - le champ professionnel doit être systématiquement précisé (par exemple seconde professionnelle à orientation progressive « *process* industriel ») afin de ne pas laisser penser qu'il s'agit d'une seconde intégralement de détermination ;
 - des changements de champ doivent rester possibles pour les élèves encore indécis, le travail sur l'information au collège et en classe de seconde reste donc fondamental.

- L'organisation et l'évaluation du dispositif
 - la durée de la période de détermination ne doit pas être trop courte. À l'évidence il n'est pas possible en six semaines de permettre à l'élève de s'approprier des caractéristiques des spécialités d'un même champ ;
 - l'expérimentation ne doit pas être contrainte par la carte des formations des établissements qui ne proposent pas toujours plusieurs baccalauréats professionnels d'un même champ. Ainsi les réflexions entre établissements doivent être encouragées ;
 - il est paradoxal de proposer une classe de seconde à orientation progressive et malgré tout d'obliger un élève à s'inscrire dans un MEF⁴ correspondant à une spécialité de terminale, et cela uniquement pour les besoins statistiques de la direction de l'évaluation et de la prospective du ministère. La création de MEF communs académiques, même provisoires, doit être la règle ;
 - les critères de sélection pour le choix d'un baccalauréat professionnel en première doivent être affinés. Il convient en effet de ne pas prendre en compte uniquement des critères de réussite scolaire, mais d'introduire des éléments liés à la motivation et au profil personnel de l'élève. De même des entretiens réguliers avec les élèves sur leur orientation sont nécessaires ;
 - des regroupements entre des spécialités appartenant à des champs différents apparaissent comme impossibles (entre les spécialités « gestion - administration » et « accueil » par exemple) à cause des contraintes créées par le passage de la certification intermédiaire. Le contenu et l'intérêt de cette certification doit être analysé ;
 - enfin, même si des évaluations internes aux établissements existent, il serait souhaitable de mettre en place une évaluation approfondie de l'impact des classes de seconde professionnelle à orientation progressive.

6. Des expérimentations qui interpellent l'ensemble de la voie professionnelle

D'autres interrogations, plus larges, apparaissent à la lumière de ces expérimentations, qui concernent l'équilibre de l'ensemble de notre système de formation professionnelle :

- si elles peuvent permettre un rééquilibrage entre les différentes spécialités de baccalauréats professionnels, les secondes professionnelles de champ ne semblent pas avoir eu d'influence notable sur la part des élèves qui s'orientent vers la voie professionnelle à l'issue de la classe de troisième ;
- la réduction des temps d'apprentissage liés à une spécialité réduit les perspectives d'insertion professionnelle tout de suite après le baccalauréat professionnel. Il est donc souhaitable de prévoir des formations complémentaires post-baccalauréat, le BTS bien

⁴ MEF : module élémentaire de formation. Il s'agit, dans la nomenclature des formations professionnelles, du niveau le plus fin de la formation.

entendu, mais aussi des mentions complémentaires, des FCIL⁵, ou même des titres et des certifications complémentaires afin que les jeunes bacheliers puissent être accompagnés vers l'emploi ;

- une réflexion s'impose sur l'élaboration des référentiels dans le cadre des commissions professionnelles consultatives (CPC). En effet bon nombres des regroupements proposés dans ces expérimentations concernent des diplômes qui auraient pu être regroupés dans un baccalauréat unique, éventuellement à options. Cela n'a pas été possible à cause du fonctionnement cloisonné des CPC et de l'agenda décalé des différentes rénovations ;
- la construction des référentiels des diplômes professionnels, conçus sur les trois années de formation, doit être aussi réexaminée. Sans doute faut-il faire apparaître des compétences professionnelles communes à l'ensemble des diplômes d'un champ afin de bâtir le socle nécessaire à une ultérieure spécialisation, ces compétences pouvant être dispensées dans le cadre de ces secondes « communes » ;
- enfin la certification intermédiaire apparaît également comme un obstacle à des regroupements pertinents, alors même que son intérêt est discuté.

La multiplication de ces expérimentations nécessite donc une réflexion d'ensemble sur la voie professionnelle et ses équilibres. Il n'est sans doute pas pertinent de laisser les académies seules « à la manœuvre » sans proposer un cadrage national, ou tout du moins un accompagnement. À ce titre, la DGESCO devrait se saisir de ce dossier – à notre connaissance il n'est suivi par aucun bureau en particulier – et l'IGEN ainsi que les corps d'inspection territoriaux devraient être associés plus systématiquement à la mise en place et l'évaluation de ces dispositifs.

7. Le cas particulier des classes de secondes générales, technologiques et professionnelles

Bien que cela ne rentre pas dans le champ explicite de la mission, plusieurs académies visitées ont présenté des dispositifs de classe de seconde « générale, technologique et professionnelle ». Il s'agit, en général pour des lycées polyvalents, d'offrir à certains élèves une classe de seconde qui permet une orientation ultérieure en classe de première dans une des trois voies préparatoires au baccalauréat.

La mission a pu faire les constats suivants :

- à l'exception de l'académie de Versailles qui semble vouloir développer le dispositif sous l'appellation « seconde @venir », la création de ces classes de seconde correspond plus à des opportunités liées à des situations particulières et à l'évolution de structures d'établissement (par exemple l'intégration d'un LP dans un LEGT) ;
- ces classes s'adressent à des élèves de collège plutôt « fragiles » qui n'ont pas fait un choix claire à l'issue de leur classe de troisième, ou dont le vœux principal n'a pas pu être retenu ;

⁵ FCIL : formation complémentaire d'initiative locale.

- la découverte des orientations possibles à l'issue de la classe de seconde est souvent limitée par la structure de l'établissement, même si parfois des « stages » dans d'autres établissements sont proposés.

A contrario, il semble que ces dispositifs favorisent une forte mobilisation des équipes et permettent, à l'issue de la classe de seconde, une orientation plus positive vers le lycée professionnel. On peut cependant se demander s'il ne s'agit pas plutôt de pallier les insuffisances du processus d'orientation en classe de troisième, et en particulier la mise en œuvre défailante du parcours Avenir.

Conclusion

La réflexion peut porter en conclusion sur l'opportunité d'une généralisation des classes de seconde professionnelle de champ, ou même d'aller plus loin dans la mise en place de classes de seconde commune, à l'image de ce qui se fait dans une académie avec les classes de « seconde @venir ».

Un premier constat montre que les académies se sont lancées dans de telles expérimentations pour répondre à un besoin qu'il est nécessaire de prendre en compte : les élèves à l'issue de la classe de troisième ne sont pas toujours préparés à un choix déterminant pour la voie professionnelle, et à l'intérieur de la voie professionnelle pour telle ou telle spécialité. À cela plusieurs raisons :

- le lycée professionnel est mal connu des professeurs de collège ;
- il pâtit d'une image négative et de représentations erronées ;
- le parcours Avenir n'a pas encore trouvé sa place au collège, et encore moins au lycée ;
- ce sont souvent les élèves les plus fragiles qui sont conduits à faire les choix « au plus tôt » ;
- ces choix ont trop souvent un caractère irréversible, et cela malgré des réorientations possibles et la mise en place du « droit à l'erreur ».

Il est donc normal que les académies aient cherché, au plus près du terrain, des réponses pertinentes à ce problème. Les classes de seconde « POP », surtout lorsqu'elles restent dans le périmètre des spécialités de la certification intermédiaire, ont constitué une réponse naturelle. Elles ont permis en outre une mobilisation des équipes de direction et des équipes pédagogiques, souvent autour d'une pédagogie de projet, et les résultats – en particulier en termes d'orientation et de lutte contre le décrochage – sont plutôt positifs quoiqu'insuffisamment étayés par des évaluations précises.

Cependant, on peut se demander si une meilleure construction des diplômes professionnels ne permettrait pas d'atteindre un objectif semblable grâce à la généralisation de secondes professionnelles communes dans de vastes champs professionnels. Cela suppose d'une part une redéfinition du paysage des CPC, aujourd'hui très morcelé, et d'autre part une écriture compatible des référentiels professionnels avec cette nouvelle construction. La réécriture actuelle des référentiels en « blocs de compétences » peut contribuer à identifier des compétences communes à plusieurs spécialités qui peuvent être dispensées dès la classe de seconde professionnelle, permettant ainsi des parcours plus cohérents de la seconde vers le baccalauréat.

Il faut cependant garder à l'esprit que le succès des expérimentations des classes de seconde professionnelle de champ observées tient essentiellement à la mobilisation des équipes de direction et des équipes pédagogiques. Il conviendrait dans le cadre d'un élargissement éventuel de ce dispositif de conserver la dynamique créée par le contexte local d'expérimentation, avec une forte mobilisation des acteurs et la mise en œuvre d'une véritable pédagogie de projet. Cela suppose évidemment un accompagnement national et académique fort, avec un plan de formation d'envergure et des ressources pédagogiques de qualité.



Jean-Pierre COLLIGNON



Pierre VINARD