

Inspection générale de l'Éducation nationale

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

# La rénovation de la voie professionnelle – Note d'étape –

Rapport à

Monsieur le ministre de l'Éducation nationale



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

---

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

*Inspection générale de l'éducation nationale*

## **La rénovation de la voie professionnelle – note d'étape –**

**Février 2009**

***Brigitte Doriath***

***Françoise Guillet***

*Anne Armand*

*Brigitte Bajou*

*René Cahuzac*

*Daniel Charbonnier*

*Jacques Saraf*

***Jean-François Cuisinier***

*Alain-Marie Bassy*

*Didier Bargas*

*Yves Egloff*

*Aline Gibaud*

*Inspecteurs généraux de l'éducation nationale*

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



## SOMMAIRE

<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>1. La diversité des modalités académiques de pilotage et l'état d'esprit des acteurs locaux .....</b>	<b>2</b>
<b>1.1. Une impulsion académique variable.....</b>	<b>2</b>
1.1.1. <i>Des enjeux académiques plus ou moins explicites .....</i>	3
1.1.2. <i>Différents axes de déclinaison de la politique nationale.....</i>	3
1.1.3. <i>Un pilotage plus ou moins volontariste mais qui a cherché à recueillir l'adhésion des acteurs .....</i>	4
<b>1.2. Une dynamique favorable mais une inquiétude latente.....</b>	<b>6</b>
1.2.1. <i>L'approbation des acteurs .....</i>	6
1.2.2. <i>Un « effet bac » ?.....</i>	6
1.2.3. <i>Les inquiétudes et les interrogations partagées des acteurs .....</i>	7
<b>1.3. Une préoccupation majeure : le manque de visibilité sur la rentrée 2009.....</b>	<b>7</b>
<b>2. L'impact de la rénovation sur la carte des formations et l'orientation des élèves.....</b>	<b>9</b>
<b>2.1. Une carte des formations en évolution .....</b>	<b>9</b>
2.1.1. <i>L'esquisse d'une démarche de refonte globale de la carte des formations.....</i>	9
2.1.2. <i>Le poids des formations au baccalauréat professionnel varie de 3 à 75 % de l'offre en seconde professionnelle .....</i>	10
2.1.3. <i>Le rôle des CAP dans la nouvelle carte des formations commence à se dessiner .....</i>	13
2.1.4. <i>Plusieurs contraintes pèsent sur la gestion de la transformation de la carte des formations.....</i>	15
<b>2.2. Des effets variables sur le devenir des élèves de troisième .....</b>	<b>17</b>
2.2.1. <i>Les difficultés rencontrées pour donner une bonne information sur les nouvelles formations de LP aux élèves de 3<sup>ème</sup> .....</i>	17
2.2.2. <i>Des effets contrastés sur l'orientation des élèves de 3<sup>ème</sup> et leur affectation.....</i>	17
2.2.3. <i>Un impact également variable sur l'évolution du nombre d'entrants en lycée professionnel .....</i>	18
<b>3. L'accompagnement pédagogique de l'expérimentation et de sa généralisation .....</b>	<b>19</b>
<b>3.1. L'accompagnement pédagogique des enseignants .....</b>	<b>19</b>
3.1.1. <i>La mobilisation des acteurs .....</i>	19
3.1.2. <i>Les actions d'accompagnement .....</i>	20
<b>3.2. L'accompagnement des élèves.....</b>	<b>23</b>

3.2.1. <i>Diagnostic et évaluation</i> .....	23
3.2.2. <i>L'individualisation</i> .....	24
<b>3.3. Des perceptions diverses du rôle de la 2<sup>nd</sup>e professionnelle</b> .....	<b>25</b>
3.3.1. <i>Les champs professionnels</i> .....	25
3.3.2. <i>La « certification intermédiaire »</i> .....	25
3.3.3. <i>Le rôle de la seconde professionnelle : deux schémas d'interprétation</i> .....	26
<b>Conclusion</b> .....	<b>27</b>
<b>Liste des établissements visités</b> .....	<b>30</b>

## Introduction

Conformément à la lettre de cadrage du 24 novembre 2008, la présente note rend compte des principaux constats effectués par les inspecteurs généraux participant à la mission d'accompagnement et de contrôle de la rénovation de la voie professionnelle.

Le groupe est composé de sept IGEN et cinq IGAENR. Les inspecteurs généraux se sont rendus entre novembre et mi-janvier dans les six académies de l'échantillon retenu en accord avec le cabinet : Créteil, Grenoble, Nice, Lille, Reims et Rennes. Ils ont rencontré à chaque fois les recteurs et leurs principaux collaborateurs (secrétaire général, DAET ou DAFPIC, CSAIO, doyen des IEN ET-EG) ainsi qu'une partie des IEN ET-EG et des IEN IO et un groupe de proviseurs de lycées professionnels. Ils se sont rendus en outre dans 12 établissements comportant des baccalauréats professionnels en trois ans, au sein desquels ils ont rencontré l'équipe de direction, des enseignants intervenant dans les nouvelles formations, des élèves, des parents d'élèves, le COPSY et parfois des professionnels et des représentants de la région au conseil d'administration.

Au cours de cette première phase de la mission, les investigations des inspecteurs généraux ont porté principalement sur la préparation et la mise en œuvre effective en académie de l'extension de l'expérimentation du baccalauréat professionnel trois ans à la rentrée 2008 dans la perspective de sa généralisation à la rentrée 2009.

Les principaux points d'observation ont été les suivants : stratégie de développement choisie par les recteurs, mode de pilotage académique, rôle des corps d'inspection, réactions des principaux acteurs, nature des relations avec la région et les branches professionnelles, modalités et critères d'élaboration de la carte des formations et évolution de celle-ci, dispositions retenues en matière d'information et d'orientation des élèves de 3<sup>ème</sup>, modalités d'accompagnement pédagogique des établissements et des enseignants.

La présente note d'étape est structurée en trois parties, traitant successivement du pilotage académique de la rénovation de la voie professionnelle, des transformations qui en résultent pour la carte des formations et de l'impact sur l'orientation des élèves en fin de 3<sup>ème</sup> et des dispositions prises pour accompagner les établissements et les enseignants au plan pédagogique. Au vu de l'ensemble des éléments quantitatifs et qualitatifs recueillis, les inspecteurs généraux formulent en conclusion quelques préconisations sur des points qui apparaissent déterminants, à ce stade d'observation, pour la réussite de la rénovation.

# **1. La diversité des modalités académiques de pilotage et l'état d'esprit des acteurs locaux**

Avant d'analyser les conditions dans lesquelles les académies ont piloté la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle à la rentrée 2008, il convient d'en rappeler le contexte. En effet, compte tenu du choix effectué au niveau national de mener de front l'élaboration des textes réglementaires et la mise en œuvre de la rénovation dans les établissements, les académies ont été confrontées à la nécessité d'adapter leur mode de pilotage pour porter les enjeux de la rénovation. Le pilotage académique a donc revêtu une importance particulière, qu'il s'agisse d'impulser les changements attendus ou d'accompagner les établissements et de les préparer à organiser les formations avec un espace important d'autonomie.

## **1.1. Une impulsion académique variable**

Les résultats des observations menées dans six académies dans cette première phase de la mission des inspections générales traduisent une variété importante des modalités d'extension de l'expérimentation du baccalauréat professionnel en trois ans. Cette diversité s'exprime en tout premier lieu par l'importance quantitative de l'expérimentation, que la mission a pu observer auprès des six académies de l'échantillon :

- les unes, telles que Nice et Rennes, ont massivement transformé l'offre de formation au BEP en offre de formation au baccalauréat professionnel. Cette stratégie a été conduite de façon volontariste, dans un contexte favorable (dynamique de réussite scolaire à Rennes, forte demande des chefs d'établissement à Nice) ;
- d'autres ont choisi une montée en charge plus progressive dans le prolongement des expérimentations déjà conduites (Créteil) ou de façon ciblée (Reims, Lille) en faisant du choix des établissements un critère de réussite de la généralisation de la réforme en 2009.

L'académie de Grenoble a fait le choix de basculer la presque totalité de son dispositif à la rentrée 2009, menant entre temps une remise à plat de la carte des formations.

Au-delà du constat quantitatif, qui se limiterait à apprécier la mise en œuvre de la politique nationale au simple regard d'un taux de transformation de structures en « 2 + 2 ans » ou de « BEP orphelins » en cursus trois ans, la diversité des situations académiques est liée à la traduction opérée par les recteurs de la politique nationale de rénovation de la voie professionnelle en enjeux académiques, ainsi qu'aux axes privilégiés de mise en œuvre et à la force de l'impulsion rectorale qui en résultent.

### ***1.1.1. Des enjeux académiques plus ou moins explicites***

Les objectifs nationaux de réduction des sorties sans qualification et d'élévation des niveaux de qualification, que porte la rénovation du lycée professionnel, sont relayés et renforcés au niveau académique par des enjeux de nature différente selon les spécificités académiques et les contextes locaux.

Par exemple, la bascule opérée par l'académie de Nice est une réponse rectorale à un taux particulièrement élevé d'abandons en cours de formation et des sorties sans qualification, qui fragilisent le lycée professionnel.

Les académies de Lille et Reims, font également de la réduction des abandons en cours de formation le principal levier de la rénovation. À Reims, la circulaire académique sur l'orientation souligne l'importance de cette évolution au regard de la faible ambition scolaire des jeunes qui se traduit notamment par un faible taux de poursuite d'études après le BEP.

Pour l'académie de Rennes, dans laquelle l'offre totale (enseignement public et privé sous contrat) est passée de 339 à 6 100 places en seconde professionnelle, la rénovation porte la poursuite de la dynamique académique de réussite scolaire.

Concernant l'académie de Créteil, l'extension de l'expérimentation s'inscrit dans une politique d'ensemble visant à réduire les sorties sans qualification et à élever le niveau de qualification des sortants et n'est donc pas traduite de façon spécifique.

Dans l'académie de Grenoble, compte tenu des résultats jugés satisfaisants dans les voies générale et technologique, le recteur recherche les leviers de progression des performances académiques dans la voie professionnelle. C'est dans ce contexte que la carte des CAP a déjà été reconfigurée. La généralisation du cycle en trois ans s'inscrit dans la continuité de cette réflexion.

### ***1.1.2. Différents axes de déclinaison de la politique nationale***

Les académies se sont inégalement saisies de l'extension de l'expérimentation pour initier ou accélérer, dès la rentrée 2008, les évolutions qualitatives de la formation professionnelle initiale, en particulier la carte académique des formations, dans ses deux dimensions : niveaux de formation et spécialités.

Le développement du cycle en trois ans est plus ou moins fortement accompagné par une réflexion sur les CAP et leur rôle privilégié dans la formation professionnelle : lieu d'accueil post SEGPA ; lieu de formation en deux ans d'élèves jugés en très grande difficulté et *a priori* incapables d'atteindre le niveau IV de formation ; alternative au cycle en trois ans permettant aux élèves qui n'ont pas les prérequis d'acquérir une qualification professionnelle porteuse d'insertion et, pour ceux qui le souhaiteront et en auront les moyens, une possibilité de poursuite vers un baccalauréat professionnel. Dans cette dernière perspective (Nice, Rennes), l'offre de CAP est redéployée pour être adossée à celle des baccalauréats professionnels et l'académie développe un discours positif sur une voie professionnelle qui propose, en

s'appuyant sur la carte et les passerelles, une diversité de cursus en 2, 3 ou 4 ans favorisant la flexibilité des parcours de formation.

La plupart des académies ont en même temps reconsidéré la carte des formations au niveau des spécialités offertes : développement de spécialités de CAP porteuses d'insertion professionnelle, re-calibrage de l'offre de formation de certaines spécialités de baccalauréat. Dans l'académie de Créteil, ces transformations ont plutôt résulté, pour la rentrée 2008, de propositions par spécialité ou par champs, émanant des inspecteurs de spécialité après consultation des chefs d'établissement, que d'une réflexion globale sur la carte. L'académie de Lille, comme l'académie de Grenoble conduisent cette réflexion pour la rentrée 2009.

La diversité des situations académiques s'exprime aussi par l'importance accordée à la dimension pédagogique de la rénovation, plus ou moins portée par les rectorats pour la rentrée 2008. L'extension de l'expérimentation a nécessité un travail sur les référentiels et les programmes afin de définir des progressions en trois ans. Ce travail, nécessaire et urgent, a été, dans la plupart des cas, piloté au niveau académique mais, selon les impulsions rectorales et les spécialités, les professeurs l'ont parfois mené seuls, sans aide ni conseils.

En revanche, l'expérimentation a été faiblement soutenue par une réflexion académique sur l'accompagnement pédagogique des élèves : évaluation, suivi et aide individualisés des élèves pour favoriser leur réussite et prévenir les sorties sans qualification.

Ces premiers constats confirment donc bien une mise en œuvre à la rentrée 2008 plus ou moins étendue, plus ou moins approfondie, installant de façon variable les conditions porteuses d'une généralisation pour la rentrée 2009.

### ***1.1.3. Un pilotage plus ou moins volontariste mais qui a cherché à recueillir l'adhésion des acteurs***

Le pilotage par le recteur de la rénovation de la voie professionnelle, voire le degré de son implication personnelle, sont à la mesure de son appréciation des enjeux ou des urgences. Il peut être très volontariste, suscitant une forte mobilisation de la chaîne hiérarchique et des corps d'inspection, coordonnés par un « chef de projet » missionné par le recteur. Par contre, la mise en œuvre pédagogique a été plus diversement initiée et coordonnée au niveau rectoral comme au niveau des établissements.

À Nice, la force et l'unité du pilotage dans l'académie résultent de l'importante implication du recteur, de la désignation d'un chef de projet, la doyenne des IEN ET-EG, qui a su et a eu les moyens d'impliquer et de coordonner l'action de ses collègues et d'un très bon niveau d'information des chefs d'établissement. Une importante documentation explicative de la rénovation, située dans le contexte académique ou d'accompagnement pédagogique a été largement diffusée dans les établissements. Il en ressort une forte cohérence et cohésion, qui s'expriment en particulier par un discours commun au recteur, secrétaire général, DAFPIC, doyen des IEN ET-EG, les IEN ET-EG, le CSAIO et les IIO, en direction des chefs d'établissement (principaux et proviseurs), des professeurs de lycée professionnel, des professeurs principaux de collège et des parents.

On retrouve la même unité, une communication structurée, une diffusion de l'information organisée vers l'ensemble des acteurs et la même implication, en particulier dans le pilotage pédagogique, dans l'académie de Rennes qui a mené l'extension de l'expérimentation à partir d'un groupe projet réuni autour du secrétaire général, avec le DAFPIC, le CSAIO et le doyen des IEN ET-EG. Le schéma est quasiment identique dans l'académie de Grenoble qui privilégie aujourd'hui la carte des formations.

Dans certaines académies, malgré l'implication du recteur, l'intervention des différents acteurs, en particulier les IEN ET-EG et les IIO est plus dispersée.

Si l'implication des IEN ET-EG est générale, l'importance de leur investissement effectif dans l'impulsion et l'accompagnement de la rénovation est très liée au rôle que le recteur leur a donné et aux conditions de structuration et de coordination de leur action. C'est ainsi qu'ils ont souvent participé à la définition de l'offre locale de cursus en trois ans et qu'ils ont variablement piloté la construction des progressions en trois ans. Mais ils en sont souvent restés là, manquant trop de moyens de cadrage, pour se risquer à impulser un accompagnement pédagogique spécifique ou une formation significative des enseignants. Lorsque cela a été le cas, les IEN ET-EG ont apprécié d'être associés aussi étroitement à la mise en œuvre de la politique académique, y voyant une revalorisation de leur rôle auprès du recteur. Leur mobilisation s'en est alors trouvée renforcée (Grenoble, Nice, Rennes).

Dans l'académie de Nice, la mobilisation et le rôle donné aux IEN ET-EG, liés aux responsabilités de leur doyenne chargée du pilotage du dossier, ainsi que la documentation dont ils disposent contribuent à la dynamique locale.

Dans l'académie de Créteil, les interventions des inspecteurs relèvent plus de l'auto-saisine. Mal documentés, ne disposant pas de ressources communes, ils sont fragilisés lors de leurs interventions, qui, tel que nous avons pu le percevoir en établissement, peuvent conforter les réticences locales.

Dans l'ensemble des académies, les expérimentations ont été décidées avec le souci d'éviter tout conflit.

Les comités de suivi ont été réunis. À Rennes, deux comités ont été créés, l'un pour le public, l'autre pour le privé sous contrat. À Nice, le groupe de suivi académique, doté d'un programme de travail, faisait le point en novembre 2008 sur les premiers constats et les perspectives (passerelles, aide individualisée). Dans cette même académie, ces comités ont été prolongés par la création de groupes techniques relatifs à la mise en place des cursus en trois ans, par discipline ou par filière, pilotés par les IEN ET ou EG et composés de façon paritaire.

Les projets, présentés généralement en réunion de bassin ou bilatéralement aux proviseurs, ont été soumis systématiquement à l'avis des CA, sauf à Rennes. En cas d'avis défavorable, les académies n'ont pas donné suite au projet (4 à Reims, 2 à Rennes). C'est à Créteil que le nombre d'avis défavorables semble avoir été le plus élevé (le nombre de projets initiaux est passé de 180 à 140 sans toutefois que les décisions de retrait soient toutes imputables à l'avis du CA).

Les deux académies qui se situent aux extrêmes de la fourchette ont procédé de la manière suivante :

- à Lille, la démarche a été très cadrée et les ouvertures ont été soumises à trois conditions : un BEP et un Bac Professionnel dans la même filière de formation ; un flux suffisant d'élèves, un niveau d'équipements satisfaisant et à la capacité des équipes à prendre en charge la rénovation ;
- à Nice, la démarche initiale d'appel d'offre a rencontré un écho très important auprès des chefs d'établissement et a abouti à une expérimentation plus étendue que prévue.

Dans ce contexte, les chefs d'établissement, qui ont variablement participé à l'évolution de la carte des formations, ont été les interlocuteurs privilégiés des acteurs locaux, portant l'information sur la rénovation de la voie professionnelle et sur les évolutions structurelles de l'offre locale.

## **1.2. Une dynamique favorable mais une inquiétude latente**

### **1.2.1. L'approbation des acteurs**

Dans les établissements, l'ensemble des interlocuteurs (professeurs, parents, élèves) ont une approche positive de la rénovation du lycée professionnel, dans ses objectifs et dans son moyen principal, le cursus en trois ans. Les avis favorables des conseils d'administration à la création des cursus en trois ans pour la rentrée 2008 en sont un signe.

On remarque aussi que le degré d'adhésion des acteurs va de pair avec l'information, l'anticipation et, pour les enseignants, l'accompagnement par les corps d'inspection.

### **1.2.2. Un « effet bac » ?**

Il a été relevé dans certaines académies (Rennes, Nice) que les élèves apprécient de toute évidence d'intégrer, comme les autres et sur la même durée que les autres, un cycle qui les prépare au baccalauréat. Ces élèves sont contents, ils sont partants, ils ont plus « envie » et, dans certains établissements, les enseignants en apprécient les effets sur leur comportement scolaire, plus « lycéen ». C'est ainsi que dans un lycée de Nice, le documentaliste se réjouit de voir augmenter la fréquentation de son CDI par des élèves qui viennent y lire et y travailler. Les chefs d'établissement constatent, dans la plupart des établissements, que les élèves sont moins absents et il semblerait que le taux d'abandons au cours du premier trimestre ait reculé. Ces informations devront être confirmées par des chiffres académiques.

Cet « effet bac » sur le comportement des élèves, associé au développement des CAP, se traduirait par une légère amélioration du niveau des classes, même si celles-ci demeurent hétérogènes. Il faudrait cependant vérifier qu'il n'a pas pour origine une sélection en amont de l'entrée au lycée professionnel, nourrissant les redoublements en 3<sup>ème</sup> ou les sorties sans qualification ou encore les orientations en CAP de façon excessive.

Cependant, ce phénomène n'a pas été observé dans toutes les académies. Rien de ce genre n'a été signalé dans les académies de Reims et de Créteil, par exemple.

Mais un autre versant de l'« effet bac » émerge. En effet, bon nombre de propos, de documents de communication des établissements vers les familles laissent craindre un déplacement du discours sur la vocation du lycée professionnel et du baccalauréat professionnel. L'employabilité, la relation avec les entreprises, liées aux besoins de l'économie, jusque-là porteuses des spécificités et de la qualité de l'enseignement professionnel, se trouvent assez largement relayées par une parole centrée uniquement sur l'objectif baccalauréat et la poursuite d'études qu'il permet. La « déprofessionnalisation » du discours sur le lycée professionnel éloigne celui-ci de l'objectif de formation professionnelle au niveau IV dont l'économie a besoin et induit en même temps une incertitude dans le discours sur le positionnement respectif des voies technologique et professionnelle. L'égale dignité des trois voies de formation est ainsi confondue par bon nombre d'acteurs avec l'égale nature de leurs objectifs et perturbe le conseil apporté aux familles.

### ***1.2.3. Les inquiétudes et les interrogations partagées des acteurs***

Si la mise en place de cursus en trois ans crée une émulation positive, le doute est installé sur la généralisation du parcours en trois ans et les différents acteurs, plus particulièrement les professeurs et les chefs d'établissement, nous interrogent sur les solutions qui pourront être proposées aux élèves « en difficulté » : quelle sera l'offre de CAP ? Sera-t-elle dans l'établissement ? Quelle est la valeur du futur BEP ? Peut-on faire redoubler ? Ils expriment aussi leur crainte d'un effet contreproductif sur les sorties sans qualification de l'absence de solution locale pour ces élèves.

Par exemple, dans l'académie de Créteil, les chefs d'établissement rencontrés semblent particulièrement préoccupés par le sort des élèves, à leur avis nombreux, qui ne peuvent pas suivre en trois ans, et par le refus rectoral de développer des CAP, seule réponse possible de leur point de vue à la difficulté des élèves, dans le cadre défini par la rénovation du lycée professionnel.

Les visites en établissement montrent que l'adhésion des acteurs, a priori réelle, se trouve renforcée quand le pilotage est cohérent et lisible et, surtout, quand la question des élèves en difficulté n'est pas éludée. Le non traitement de cette question ne fait que durcir des positions éloignées des objectifs nationaux (réorientation vers le CAP, redoublement), au détriment de réponses de nature pédagogique (qualité du diagnostic, accompagnement, soutien, individualisation).

## **1.3. Une préoccupation majeure : le manque de visibilité sur la rentrée 2009**

Tous les acteurs rencontrés dans les lycées comme les corps d'inspection soulignent un manque d'information qui les gêne de plus en plus pour construire un travail pédagogique et pour préparer la rentrée 2009. Au moment où nous écrivons ces lignes, le défaut d'information, qui ne permet pas l'appréhension du projet global, est patent. Inspecteurs,

proviseurs et professeurs ne savent pas, mi-janvier 2009, si une certification intermédiaire sera proposée aux élèves qui s'engageront dans un cursus en trois ans, ils n'en connaissent pas les modalités et ils ne disposent pas encore ou viennent juste de recevoir les arrêtés définissant les champs professionnels et les grilles horaires, qui viennent à peine d'être diffusés. Les programmes des enseignements généraux et le calendrier de leur mise en œuvre ne sont pas encore publiés, et les académies travaillent à partir des programmes mis en consultation.

Dans le cadre de la généralisation pour la rentrée 2009, la conduite simultanée, au niveau national, des phases d'élaboration de la réglementation et de préparation de la mise en œuvre dans les académies prive de fait les acteurs de terrain de l'information jusque-là apportée par la publication des textes. L'information leur parvient encore tardivement et de façon morcelée et leur donne le sentiment de « naviguer à vue ».

Beaucoup d'inspecteurs se trouvent désarmés et sont dans l'impossibilité de tenir un discours sur la cohérence du projet d'ensemble, les liens de celui-ci avec le diagnostic national et académique pourtant partagé, avec les objectifs de la rénovation. Ils vivent souvent mal cette situation qui fragilise leur compétence et qui favorise chez leurs interlocuteurs la mise en cause des intentions de la rénovation voire, là où les conditions d'information et d'accompagnement pédagogique sont les plus mauvaises, une hostilité nettement exprimée au projet. Certains d'entre eux en arrivent à tenir des propos très maladroits et contreproductifs.

Le projet global offre pourtant le cadre qui favorise un réel travail pédagogique mais l'autonomie donnée aux établissements se prépare et le conseil pédagogique pourrait être opportunément sollicité par les chefs d'établissement. Cela nécessite du temps et l'absence d'information dessaisit les acteurs locaux de la prise en charge de la rénovation dans sa dimension pédagogique au risque de voir se développer des réponses systématiques et faciles à mettre en œuvre par le biais d'une normalisation académique ou de la répartition « égalitaire » entre les disciplines des moyens d'individualisation, comme cela se dessine déjà.

Ce constat sur le manque d'information, des inspecteurs et des établissements, sur des éléments centraux de la rénovation, est en partie daté mais il ne faut pas sous estimer son impact sur la préparation de la rentrée 2009 dans les lycées professionnels qui ont besoin d'un temps suffisant soit pour qu'ils puissent adapter les innovations qu'ils ont menées ou envisagées au cadre qui leur est proposé soit pour s'emparer de ces nouveaux cadres et des opportunités qu'ils offrent.

## **2. L'impact de la rénovation sur la carte des formations et l'orientation des élèves**

### **2.1. Une carte des formations en évolution**

#### *2.1.1. L'esquisse d'une démarche de refonte globale de la carte des formations*

Plusieurs académies (Nice, Rennes) ont affiché dès la préparation de la rentrée 2008 la volonté de revoir globalement la carte des formations, au-delà de l'objectif de la rénovation de la voie professionnelle proprement dit, dans la perspective d'une meilleure lisibilité de l'offre de chaque établissement, d'une meilleure adaptation aux évolutions des emplois et d'une plus grande cohérence de l'ensemble. De même, l'académie de Grenoble a mis en place dès janvier 2008 une méthode de mise à plat de la carte à la rentrée 2009 Cette démarche a contribué à favoriser l'adhésion des chefs d'établissement et de leurs équipes.

D'autres académies ont procédé de façon plus ponctuelle tout en veillant à la cohérence de l'offre au niveau des bassins (Lille, Reims) et préparent la rentrée 2009 avec une approche plus prospective. L'académie de Créteil semblait en revanche en retrait sur cette question.

Cette première étape a fait apparaître une forte implication de l'enseignement privé sous contrat et a montré aussi que beaucoup d'académies rencontrent des difficultés pour travailler avec les conseils régionaux et parfois les branches professionnelles dont les positions au plan local divergent parfois de la fédération nationale.

- **Une forte implication de l'enseignement privé**

L'enseignement privé sous contrat s'est fortement engagé dans l'extension de l'expérimentation dans de bonnes conditions de coopération. A Rennes où son engagement est structurant pour l'ensemble du système scolaire compte tenu de son poids, un « accord » a été signé entre le recteur et l'enseignement catholique de Bretagne (directeurs diocésains, organisations syndicales et chefs d'établissement) sur les conditions d'extension de l'expérimentation. A Lille et à Reims, les recteurs ont été amenés à limiter les objectifs de développement pour ne pas déséquilibrer l'engagement des deux réseaux.

- **Des relations globalement insuffisantes avec les conseils régionaux**

La préparation de la carte des formations s'est déroulée dans un contexte de relations difficiles voire antagonistes avec les conseils régionaux. qui ont au départ exprimé avec plus ou moins de force leur opposition à la réforme.

Cependant, la majorité des régions ont de fait coopéré avec les services académiques pour donner aux nouvelles formations les moyens en équipement nécessaires.

Le déficit de dialogue avec les conseils régionaux porte principalement sur la réflexion prospective relative à l'évolution des formations et des emplois. Les académies sont à cet égard dans des situations très contrastées :

- absence de réflexion, tout au moins formalisée et d'échanges à Lille et Reims ;

- existence d’une réflexion mais peu d’échanges avec l’académie (Île de France) ;
- situation singulière de Grenoble où le conseil régional, dont le PRDF vient d’être revu, a été associé à toutes les phases d’élaboration de la carte des formations.

Cette faiblesse du dialogue avec les conseils régionaux déjà peu satisfaisante dans un cadre d’expérimentation limitée risque de handicaper les académies dans la phase de généralisation. Le principal risque de cette carence est que la rénovation ne prenne pas assez en compte les enjeux d’insertion professionnelle dans la conception des nouvelles structures.

De plus, dans des académies à forte dominante rurale avec une offre de formation dispersée dans des petits lycées professionnels (comme Reims), une refonte de la carte implique des décisions de fermeture et d’ouverture de section. Cette démarche s’oppose à la logique d’aménagement du territoire qui conduit des régions comme Champagne Ardennes à refuser toute suppression de formation. Le dialogue entre l’académie et la région sera donc nécessaire sauf à prendre le risque de figer la carte, sans saisir l’opportunité que représente la rénovation de la voie professionnelle pour la moderniser.

L’absence d’un travail en commun sur l’évolution de la carte pose aussi le problème de la concurrence (inégalement selon les académies) entre les formations proposées par les lycées professionnels et les formations en apprentissage des CFA privés dont la région oriente le développement.

- **De bonnes relations avec les branches professionnelles mais des réticences de certaines d’entre elles**

Les académies ont fait part à un degré variable de bonnes relations avec les partenaires professionnels à l’occasion de la mise en place de cette rénovation.

Certaines branches ont exprimé néanmoins des réserves qui ont amené les académies à reporter la création des nouvelles formations de baccalauréat professionnel (par exemple dans la restauration, le bâtiment ou la maintenance automobile).

On constate que les branches professionnelles peuvent avoir au plan local un point de vue différent de celui exprimé au niveau national en CPC. C’est le cas pour la maintenance automobile où la position favorable de l’ANFA n’est pas partagée dans toutes les régions.

D’autre part, dans certaines filières, le poids et la concurrence des formations en apprentissage (bâtiment, alimentation) pèsent sur le positionnement des professions, particulièrement dans des régions où le poids de l’apprentissage est important.

### ***2.1.2. Le poids des formations au baccalauréat professionnel varie de 3 à 75 % de l’offre en seconde professionnelle***

Les académies de l’échantillon disposaient avant 2008 d’un petit nombre de formations expérimentales (entre 2 et 8 selon les cas, un peu plus, 48, à Créteil, mais c’est proportionnellement marginal). Dans l’ensemble d’entre elles, on voit concomitamment une diminution de l’offre en seconde professionnelle BEP et un développement des nouvelles

formations conduisant au baccalauréat professionnel en trois ans. Mais le rythme et les conditions de cette évolution sont variables.

- **Le premier constat est que la capacité d'accueil offerte dans la nouvelle seconde professionnelle est généralement inférieure à celle offerte en 2007 dans l'ancienne configuration**

Seule, l'académie de Rennes fait exception. On y constate une corrélation presque totale entre les places supprimées en première année de BEP et les places créées en première année de baccalauréat professionnel.

Partout ailleurs, les académies ont prévu une capacité d'accueil en seconde professionnelle préparant au baccalauréat professionnel moins importante que celle offerte l'année précédente en première année de BEP. On le verra, cette évolution est liée dans certaines académies à la création concomitante de capacités d'accueil supplémentaires en CAP (par transformation de BEP ou ex nihilo) et dans d'autres à des mesures d'ajustement.

- **Le second constat est que l'ordre de grandeur de la transformation des formations de BEP est très variable selon les académies**

Les tableaux ci-dessous indiquent le poids relatif des formations conduisant au baccalauréat professionnel par rapport à l'ensemble des secondes professionnelles (toutes les formations y compris celles des quatre filières à statut dérogatoire qui peuvent temporairement demeurer sous forme de BEP : restauration, carrières sanitaires et sociales, transports routiers, optique-lunetterie).

Dans les académies de Nice et Rennes, les formations de baccalauréat professionnel sont d'ores et déjà majoritaires (75 % à Nice, 55 % à Rennes).

Dans les trois autres académies, la rénovation est quantitativement moins avancée et représente entre 20 et 40 % de l'offre, même si les académies de Lille et Créteil ont transformé un nombre de divisions important.

Grenoble constitue un cas à part puisque l'académie a opté pour une expérimentation très limitée en 2008 et un basculement massif à la rentrée 2009, afin de se donner le temps de préparer de façon concertée et globale une nouvelle carte et d'organiser de la meilleure façon l'information des élèves.

### **Capacité d'accueil en BEP 1 et en Bac pro 3 à la rentrée 2008 (public)**

	<b>Grenoble</b>	<b>Lille</b>	<b>Créteil</b>	<b>Reims</b>	<b>Rennes</b>	<b>Nice</b>
BEP	7 364	12 700	10 800	2 572	2 700	1 100
Bac Pro	219	3 000	4 300	1 814	3 400	3 500
<b>% bac pro</b>	<b>3 %</b>	<b>19 %</b>	<b>28,5 %</b>	<b>32 %</b>	<b>55 %</b>	<b>75 %</b>

## Création de divisions(ou demi divisions) de bac pro 3 ans à la rentrée 2008 (public)

	Grenoble	Reims	Lille	Rennes	Créteil	Nice
2007	4	3	4,5	8,5	48	2
2008	9	60	101	109	184	140
Créations	5	57	96,5	100,5	135	138

Le chemin qui reste à parcourir à la rentrée 2009 vers la généralisation de la transformation des BEP en baccalauréat professionnel est donc très inégal selon les académies.

- **Quels que soient les choix stratégiques des académies, toutes ont privilégié la transformation des BEP en baccalauréat professionnel dans les filières offrant peu ou pas d'insertion au niveau V**

Ce sont les formations aux métiers du tertiaire et de la vente que les académies ont transformées en priorité : dans une proportion qui s'échelonne de 90 % à Nice à 30 % à Lille. Dans ces filières la difficulté réside moins dans la mise en œuvre des nouvelles formations que dans l'organisation des parcours des élèves compte tenu du poids quantitatif de cette filière.

Par ailleurs, toutes les académies ont transformé à leur rythme des formations industrielles aux métiers de la mécanique, électrotechnique, électronique menuiserie, fonderie, ....

- **Pour les autres formations, les choix ont pu être différents en fonction des contextes locaux**

Dans des secteurs attachés à l'insertion au niveau V ou à problèmes spécifiques (hôtellerie restauration, alimentation, bâtiment, bois, maintenance automobile, métiers de la mode, et bien sûr carrières sanitaires et sociales) les transformations ont été reportées partiellement ou totalement au moins à la rentrée 2009.

Les académies ont en outre fait des choix différents en fonction notamment des attentes des milieux professionnels :

- certaines ont développé l'expérimentation en hôtellerie restauration (Lille, pour 50 % de ses formations, Nice pour 80 % et Créteil pour 40 %), d'autres peu (Reims) voire pas du tout (Rennes) ;
- certaines ont avancé rapidement dans le secteur du bâtiment (Nice à 90 %), ou du bois (encore Nice), d'autres beaucoup plus lentement (Rennes) ou peu (Créteil, Lille et Reims) ;
- de même, l'attitude contrastée de l'ANFA a amené certaines académies à transformer les BEP de maintenance automobile (Nice pour 75 %, Créteil pour quelques formations) alors que d'autres reportaient les décisions à la rentrée 2009 (Rennes, Lille, Reims) ;
- l'académie de Rennes a engagé la transformation des filières de BEP conduite et services dans les transports routiers en CAP ;

- plusieurs filières n’ont pratiquement pas bougé : la filière alimentation (en cours de rénovation au niveau national), les métiers de la mode, les carrières sanitaires et sociales.

De cette première étape, on peut retenir que la mise en place des nouvelles formations au baccalauréat professionnel en trois ans suscite sinon des oppositions au moins des interrogations dans certains secteurs de métiers, dans des filières qui doivent être transformées dès 2009 (bâtiment, maintenance automobile) ou plus progressivement (restauration) et appellent un partenariat étroit avec les branches dans la phase de généralisation.

En outre, plusieurs questions relatives à la mise en place de la nouvelle carte des formations appellent des précisions en vue de la rentrée 2009 :

- conditions d’accueil des élèves scolarisés en 2008-2009 en terminale et première BEP ;
- modalités d’application de la nouvelle configuration de l’enseignement professionnel à l’apprentissage.

### **2.1.3. *Le rôle des CAP dans la nouvelle carte des formations commence à se dessiner***

- **Les académies les plus avancées ont implanté des formations de CAP adossées aux nouvelles formations de baccalauréat professionnel**

Les académies de Nice et Rennes ont adopté cette approche dès la rentrée 2008 dans le contexte de la transformation d’une part importante de l’offre de formation de BEP.

Pour Rennes, l’objectif est « de récupérer des élèves susceptibles de quitter le système scolaire en 3<sup>ème</sup> et ceux qui de fait ont besoin de quatre ans pour accéder au baccalauréat professionnel ».

Pour Nice, il s’agit « d’une deuxième voie d’accès à la qualification, plus rapide et qui peut permettre de rejoindre une première professionnelle ».

Pour Reims, il s’agit « d’accueillir en première année les élèves qui ne seront pas en mesure d’entrer en baccalauréat professionnel et en deuxième année ceux qui après une première année de baccalauréat professionnel voudront ou devront entrer en deuxième année de CAP. Les passerelles joueront dans l’autre sens, à savoir que les élèves auront la possibilité d’intégrer un baccalauréat professionnel après leur CAP. »

On constate que cette approche est particulièrement importante pour les proviseurs et pour les enseignants car elle constitue une partie de la réponse au problème des élèves les plus fragiles à l’entrée en lycée professionnel. Comme le dit un proviseur, « la présence du CAP est une condition indispensable à l’adhésion des enseignants au baccalauréat professionnel 3 ans ».

Ces trois académies ont créé de nouvelles formations de CAP « professionnalisantes » tout en maintenant des CAP destinés plutôt à des publics prioritaires :

- 31,5 divisions à Rennes (soit 740 places) ;

- 27 divisions à Nice (387 places) ;
- 6 divisions à Reims, (117 places).

L'académie de Grenoble a adopté dans la perspective de la rentrée 2009 une stratégie de développement de l'offre de CAP qui devrait passer de 14 % à 26 % de l'offre totale des lycées professionnels après la 3<sup>ème</sup>. Mais elle a prévu d'utiliser la majeure partie de la capacité supplémentaire de 1000 places pour accueillir des publics prioritaires (élèves de 3<sup>ème</sup> SEGPA et 3<sup>ème</sup> d'insertion, jeunes pris en charge par les MGI) et une petite partie pour les autres publics (élèves de 3<sup>ème</sup> générale).

Dans les deux autres académies, la capacité d'accueil en CAP a diminué à la rentrée 2008. À Lille, la carte des CAP n'a pas été revue dans l'optique de la rénovation de la voie professionnelle mais dans le cadre des ajustements habituels de rentrée. L'offre a diminué (suppression de 12,5 divisions). L'académie indique qu'il y aura une création de places en CAP professionnalisant à la rentrée 2009.

À Créteil, les capacités d'accueil ont été diminuées en 2008, mais à la différence de Lille, il n'était pas envisagé de revoir la carte des Cap à la rentrée 2009 dans la mesure où l'académie considère que l'offre actuelle des CFA répond au besoin.

- **Ces formations sont limitées aux filières insérantes au niveau V**

Pour les académies, c'est à la fois une stratégie d'accès à la qualification et d'élévation des niveaux de qualification, en particulier par une logique de passerelles. Il s'agit de proposer des CAP qualifiants et permettant l'accès à l'emploi directement mais aussi susceptibles de permettre une passerelle vers une première professionnelle.

Dans la très grande majorité des cas, les créations de CAP sont intervenues dans les filières industrielles, comme par exemple les CAP de maintenance des véhicules automobiles, réparation en carrosserie, installations sanitaires, constructeur béton armé du bâtiment, froid et climatisation ou préparation réalisation d'ouvrages électrique. Ces CAP sont adossés à un ou plusieurs baccalauréats professionnels des métiers concernés.

Dans le secteur des services, on trouve des CAP dans la filière hôtellerie restauration (CAP cuisine CAP restaurant) et vente (CAP employé de vente spécialisé ou CAP employé de commerce multi spécialités).

En revanche, on note sans surprise l'absence de CAP adossés à des baccalauréats des métiers du tertiaire administratif puisqu'il n'en existe pas. Quelques établissements ont néanmoins mis en place le CAP employé de vente spécialisé au côté de baccalauréats professionnels secrétariat et comptabilité.

Les académies ont conscience de la difficulté particulière à laquelle les établissements risquent d'être confrontés dans les formations du tertiaire administratif compte tenu de l'absence d'alternative au baccalauréat professionnel pour des élèves qui seraient en échec. Certaines réfléchissent aux solutions possibles sous la forme de tout ce qui peut renforcer les chances de réussite des élèves, notamment par des parcours individualisés. Ainsi, l'académie de Nice propose, pour ces formations, un ensemble élargi de poursuites post-seconde, en

baccalauréat professionnel et en CAP, distinguant les poursuites prioritaires et les poursuites favorables. Simultanément, certaines d'entre elles envisagent une reconfiguration de l'offre en fonction de l'emploi.

Des difficultés sont signalées également pour établir une correspondance entre baccalauréat professionnel et CAP dans certaines spécialités industrielles comme l'électrotechnique.

- **Les nouvelles formations de CAP ont un impact variable sur les capacités d'accueil en lycée professionnel**

Les créations de nouvelles formations de CAP s'effectuent soit par transformation des BEP soit *ex nihilo*. Dès lors se pose la question de l'effet de ces décisions sur l'offre de formation des lycées professionnels. L'analyse est délicate pour 2008 car elle n'est possible et encore partiellement que dans les académies qui ont transformé une partie importante de leur carte des formations de seconde professionnelle (Nice, Rennes et Reims) et aussi parce que les académies n'étaient pas toutes dans la même situation en termes d'offre de CAP avant la rentrée 2008.

De fait, ces académies ont décomposé l'offre antérieure de BEP en une offre combinant baccalauréat professionnel et CAP. L'implantation d'un CAP au côté d'un baccalauréat professionnel n'a évidemment pas été systématique. D'une part, comme cela a été rappelé, il n'existe pas de CAP dans les filières des métiers du tertiaire administratif ainsi que dans certaines filières industrielles. D'autre part, la multiplication des CAP infléchirait la rénovation, rendrait la carte illisible et ferait exploser les DHG.

Certaines, comme Reims et Nice, ont adopté une logique de transformation à moyens constants en offrant moins de places en baccalauréat professionnel en cas d'implantation de CAP. Grenoble a quasiment le même démarche pour la rentrée 2009.

L'académie de Rennes a retenu une autre démarche consistant, tout en transformant à parité l'offre de BEP en baccalauréat professionnel, à augmenter sensiblement l'offre de CAP. L'objectif de l'académie était de sur-calibrer volontairement les CAP en 2008 pour favoriser la réussite de la rénovation et pour anticiper la nouvelle architecture des formations. Ce choix, qui a permis de recruter 300 élèves de plus en lycée professionnel, devrait conduire à stabiliser la carte des CAP en 2009.

Cette question ne s'est pas posée à Lille et à Créteil puisque ces académies n'ont pas créé de place supplémentaire de CAP à la rentrée 2008 mais elle se posera notamment pour Lille à la rentrée 2009.

#### **2.1.4. *Plusieurs contraintes pèsent sur la gestion de la transformation de la carte des formations***

En premier lieu, dans la définition des structures, les académies doivent prendre en compte deux objectifs. Il faut créer une capacité d'accueil suffisante pour donner la possibilité à un nombre nettement plus important de jeunes de préparer un baccalauréat professionnel. Il faut simultanément adapter la capacité d'accueil en CAP pour accueillir des jeunes plus fragiles

qui n'ont guère de chance de réussir en baccalauréat professionnel, sachant qu'une partie de ces jeunes étaient, avant la rénovation, accueillis en BEP.

Le calibrage des formations de baccalauréat professionnel créées par transformation de BEP doit dans la mesure du possible tenir compte de la création de places de CAP, pour éviter une augmentation de la capacité d'accueil en lycée professionnel et par là même de son coût.

Mais cela est plus délicat pour les académies qui avaient gardé une faible capacité d'accueil en CAP et sont obligées d'en recréer, sans pour autant affaiblir les formations offertes en baccalauréat professionnel.

#### **Exemple : évolution de la capacité d'accueil en première année de LP à la rentrée 2008**

<b>Académie</b>	<b>Nice</b>	<b>Reims</b>	<b>Rennes</b>
Première année baccalauréat professionnel 3 ans	+ 3 329	+ 1 715	+ 3 200
Seconde professionnelle BEP	- 3 709	- 2 027	- 3 200
Première année de CAP	+ 350	+ 117	+ 740
Divers	-85		
<b>Total</b>	<b>- 115</b>	<b>- 195</b>	<b>+ 740</b>

À cette contrainte liée aux objectifs, s'ajoute la contrainte inhérente à la difficulté de rationaliser de façon optimale les structures et la nécessité de créer ou de maintenir un nombre important de divisions et demi-divisions qu'il est ensuite difficile de remplir. Les académies font valoir (Reims, Rennes) la dispersion du tissu socio-économique et l'existence d'un réseau de lycées professionnels de petite taille qui nécessitent de maintenir des structures de petits effectifs qui coûtent cher mais dont la suppression mettrait en cause la pérennité de l'établissement. Tout cela exige un dialogue avec le conseil régional dont on a vu qu'il est difficile.

Enfin, il faut souligner que dans la plupart des académies, les lycées professionnels expérimentateurs ont obtenu pour 2008-2009 soit des moyens spécifiques (dotation dédiée de 300 HSA à Nice) soit une marge de manœuvre supplémentaire par le jeu de la dotation en heures postes et en HSA. De nombreuses questions ont été posées dans les visites en LP sur la reconduction de ces moyens en 2009 et plus généralement sur les moyens dont disposeront les établissements.

Cette question est d'autant plus sensible que les responsables académiques rencontrés après la diffusion de la nouvelle grille horaire ont indiqué que selon la façon d'interpréter le texte, celle-ci induit un coût supplémentaire correspondant à plusieurs dizaines d'emplois en fonction de la taille des académies.

## **2.2. Des effets variables sur le devenir des élèves de troisième**

### ***2.2.1. Les difficultés rencontrées pour donner une bonne information sur les nouvelles formations de LP aux élèves de 3<sup>ème</sup>***

Dans la plupart des académies, une information sur les nouvelles formations a été organisée dans le cadre des bassins : en direction des directeurs de CIO, des principaux de collège et des professeurs principaux de 3<sup>ème</sup>. À Rennes, dès mars, une procédure de préinscription garantissant une place a été mise en place.

Partout, une brochure spécifique a été diffusée. Dans l'académie de Reims elle a présenté établissement par établissement la nouvelle carte des formations à la rentrée 2008 des 48 lycées professionnels (BEP, Bac pro 3 ans, CAP). À Grenoble, dans la perspective de la rentrée 2009, l'académie a mis au point deux documents : l'un sur les caractéristiques de tous les baccalauréats professionnels préparés dans l'académie, l'autre sur les lieux d'implantation de ces baccalauréats.

En revanche, à Lille, compte tenu de la démarche strictement expérimentale, l'information sur les baccalauréats professionnels 3 ans a été donnée volontairement tard dans l'année scolaire pour éviter une sélection des élèves. Elle a été organisée au cas par cas par le chef d'établissement et le conseiller d'orientation-psychologue. Pour 2009, dès que la carte des formations sera connue, il y aura un document par bassin, diffusé aux élèves.

Des difficultés spécifiques liées à cette procédure particulière ont été signalées à Lille. Mais de façon plus générale, de nombreux chefs d'établissement rencontrés ont signalé la réelle difficulté à bien transmettre l'information sur les finalités et les caractéristiques respectives du baccalauréat professionnel et du CAP aux élèves de 3<sup>ème</sup>. Tant à Lille que dans les autres académies qui ont adopté une procédure plus proche du droit commun, il est apparu que des élèves « découvraient » à la rentrée leur affectation en baccalauréat professionnel trois ans alors qu'ils avaient demandé un BEP ou vice versa.

Cette question de l'information des élèves de 3<sup>ème</sup> et à travers elle de la perception qu'ont les familles et les enseignants des collèges des finalités de la rénovation de la voie professionnelle est un enjeu majeur de la préparation de la rentrée 2009. Les académies en ont conscience et ont prévu en général un dispositif d'information important, mobilisant selon des modalités variables les IIO, les directeurs de CIO, les COPSY, les principaux de collège et les professeurs principaux de 3<sup>ème</sup> et les proviseurs de lycée professionnel.

### ***2.2.2. Des effets contrastés sur l'orientation des élèves de 3<sup>ème</sup> et leur affectation***

Les constats effectués dans l'échantillon sur l'impact de la rénovation de la voie professionnelle sur les orientations en fin de 3<sup>ème</sup> sont contradictoires mais montrent qu'il faut être très attentif.

À la rentrée 2008, on constate, comme au plan national, une progression de l'orientation vers la seconde générale et technologique dans quatre des six académies de l'échantillon (Créteil,

Grenoble, Reims et Rennes), une stabilité à Lille et à l'inverse une nette baisse dans l'académie de Nice.

Cette dernière étant la plus avancée des six dans la rénovation, il est intéressant d'analyser ce qui s'est passé. On a constaté une nette augmentation du passage en seconde professionnelle (+ 0,9 %) mais une baisse de l'accès en seconde générale et technologique (- 2,9 %) et surtout une hausse des sorties (+ 2,3 %) avec pour corollaire une hausse du nombre d'élèves sans affectation. Il a été mentionné en outre que certains élèves non affectés en lycée professionnel auraient préféré redoubler la 3<sup>ème</sup>.

Si l'on croise ces données avec le constat de proviseurs de l'académie d'une « amélioration du niveau moyen des classes », on peut se demander si le lycée professionnel n'a pas bénéficié d'une orientation de précaution pour des élèves un peu justes pour aller en seconde générale et technologique et attirés par la nouvelle configuration des baccalauréats professionnels. Mais cette orientation a pu se faire au détriment d'autres élèves qui n'ont pas trouvé de place en lycée professionnel. Y a-t-il eu ici un phénomène de glissement ? C'est difficile à affirmer mais l'académie s'interroge et va suivre de près les procédures d'orientation en 2009.

À Rennes, au contraire, la mise en place des nouveaux cursus préparant aux baccalauréats professionnels s'est traduite par une légère augmentation de l'orientation en seconde professionnelle (+ 0,3 %). Celle-ci ne s'est pas faite au détriment de l'orientation en seconde générale et technologique qui a progressé également (+ 0,2 %) mais par une réduction (- 0,5 %) des redoublements de 3<sup>ème</sup> et sans doute des sorties vers d'autres systèmes de formation (apprentissage, enseignement agricole).

À Reims, conformément à l'objectif académique, l'orientation vers la voie générale et technologique a augmenté (+ 0,5 %) en parallèle de la rénovation de la voie professionnelle dont le poids est très important et a diminué du même ordre de grandeur.

Par ailleurs, il est très difficile de tirer des enseignements des données recueillies sur l'évolution de l'attractivité des baccalauréats professionnels par rapport aux BEP. Plusieurs académies signalent que le nombre de candidats a augmenté mais les taux de pression restent très divers selon les spécialités.

Les affectations sur premier vœu semblent en progression mais une visite en lycée professionnel montre vite qu'il faut dépasser cette approche trop technique : le phénomène d'affectations non désirées ne disparaît pas avec la rénovation.

### ***2.2.3. Un impact également variable sur l'évolution du nombre d'entrants en lycée professionnel***

Dans un contexte général de baisse démographique à l'entrée dans le second cycle et compte tenu de tout ce qui précède (stratégie de développement de l'offre de formation, évolution des décisions d'orientation), on constate des évolutions différentes dans l'accès au lycée professionnel en fin de 3<sup>ème</sup> selon les académies.

À Lille et à Reims, les effectifs de première année de lycée professionnel (baccalauréat professionnel + CAP + BEP1) baissent de façon concomitante à ceux de seconde générale et technologique. À Lille, outre le facteur démographique, la diminution des places en CAP a amplifié l'effet de la baisse de l'offre de BEP. Au contraire, à Reims, la création de places de CAP a limité cet effet de baisse.

À Nice et à Rennes, l'effectif est stable, voire progresse, alors que le nombre d'élèves entrant en seconde générale et technologique diminue. On a vu que les raisons de ces évolutions sont différentes : à Rennes, le lycée professionnel récupère des élèves qui auparavant redoublaient la 3<sup>ème</sup> ou sortaient du système scolaire alors qu'à Nice, il semble avoir capté des « élèves de seconde générale et technologique » dont l'effectif baisse sensiblement.

Il convient d'être prudent sur l'interprétation de ces évolutions compte tenu de la diversité des contextes académiques et des stratégies de mise en place de la rénovation de la voie professionnelle. Néanmoins, certains constats touchant à son impact sur les flux d'élèves en fin de 3<sup>ème</sup> appellent à une vigilance sur les procédures d'information et d'orientation au cours des deux derniers trimestres de l'année en cours.

### **3. L'accompagnement pédagogique de l'expérimentation et de sa généralisation**

L'accompagnement pédagogique de l'extension de l'expérimentation à la rentrée 2008 et de la généralisation du cursus en trois ans à la rentrée 2009 s'inscrit dans un contexte porteur : l'adhésion au projet de la grande majorité des acteurs et la capacité d'innovation des lycées professionnels<sup>1</sup>. L'observation des six académies conduit à identifier des constantes dans cet accompagnement et des disparités liées principalement au pilotage plus ou moins partagé dans les académies.

#### **3.1. L'accompagnement pédagogique des enseignants**

##### **3.1.1. *La mobilisation des acteurs***

- **L'adhésion et la mobilisation des IEN ET-EG**

L'accompagnement des rénovations et des réformes est naturellement dévolu aux corps d'inspection territoriaux. Le rôle conféré au collège des IEN, en particulier au doyen ou coordonnateur des IEN, est déterminant dans la mobilisation de l'ensemble des inspecteurs. Dans les académies dans lesquelles le collège des IEN ET-EG n'a pas été ou ne s'est pas coordonné, les actions résultent de l'implication d'un ou plusieurs inspecteurs qui interviennent alors dans les établissements au titre de leur discipline, au détriment d'une présentation globale du projet de rénovation qu'aurait apportée une approche plus transversale et coordonnée.

---

<sup>1</sup> Cf. le rapport IGAENR-IGEN n° 2008-037 – « Le devenir des élèves de BEP ».

- **Le pilotage partagé : IEN-chef d'établissement**

Au niveau des établissements, un travail partagé, impliquant IEN, chefs d'établissement et équipes pédagogiques a été constaté dans la plupart des établissements visités. Là encore, ces interventions résultent soit d'une volonté académique, soit de la latitude laissée aux chefs d'établissement d'organiser l'action pédagogique dans leur établissement, parfois en liaison avec d'autres établissements, soit de l'initiative de l'IEN.

Les projets d'établissement, lorsqu'ils ont déjà mis en place les moyens organisationnels et pédagogiques d'aide et de soutien des élèves et de lutte contre les sorties sans qualification, constituent un support important de la mise en œuvre de la rénovation. L'action pédagogique des corps d'inspection doit alors s'inscrire dans cette dynamique préexistante.

En revanche, la faiblesse du pilotage dans certains établissements, conjuguée au manque d'informations sur les modalités de la généralisation du cursus en trois ans rendent problématique, au moins incertaine, l'adhésion des équipes.

### **3.1.2. Les actions d'accompagnement**

- **Des actions ciblées sur la production de progressions pédagogiques**

Les corps d'inspection ont le plus souvent piloté la construction des progressions pédagogiques dans leurs champs d'enseignement, à partir des expérimentations d'équipes lorsqu'elles existaient préalablement. Et lorsque ce pilotage n'a pas été assuré, ce sont les établissements, seuls ou en réseau, avec l'appui des chefs de travaux, qui ont élaboré ces progressions.

En conséquence, selon les académies ou selon les spécialités au sein d'une académie, on observe une forte harmonisation académique ou, à l'inverse, une grande diversité des modalités d'expérimentation, plus constatée *a posteriori* que souhaitée et qui inquiète les enseignants, qui se préoccupent de l'actuelle absence d'évaluation de la progression qu'ils ont proposée.

Les nouveaux programmes, présentés à la consultation des enseignants en mars 2008, ont ajouté encore à l'inquiétude chez les inspecteurs et les enseignants, puisque les progressions expérimentales inventées localement et les projets de nouveaux programmes d'enseignement général existent parallèlement et sans cohérence entre les deux.

Il est à noter qu'aucune académie n'a mentionné les académies ressources dont la liste avait été fournie, par spécialité, par la DGESCO.

- **Des actions d'impulsion et d'information auprès des enseignants**

Ces actions ont concerné prioritairement les enseignants non encore engagés dans la rénovation de la voie professionnelle. Elles ont été réalisées, le plus souvent, par des réunions de bassin, mais aussi des réunions disciplinaires académiques tant en enseignement général qu'en enseignement professionnel.

À Rennes, a été élaboré un document cadre de principes généraux et recommandations pédagogiques pour les classes de 2<sup>nde</sup> professionnelle et des ressources disciplinaires ont été diffusées en mai 2008 par 16 groupes disciplinaires.

Le même type de travail a été élaboré dans l'académie de Nice, qui a mis à la disposition des établissements un ensemble de documents de présentation des principes de la rénovation des lycées professionnels, du diagnostic et des enjeux académiques ainsi que des protocoles de mise en place de l'expérimentation de la 2<sup>nde</sup> professionnelle par grands champs. Ces protocoles proposent, outre des progressions, des recommandations et des outils pour l'évaluation et le suivi individualisé des élèves.

Dans l'académie de Créteil, le collège des IEN ET-EG a constitué un groupe de travail pour préparer la généralisation : organisation des enseignements, mise en place de passerelles, modalités d'individualisation en relation avec l'acquisition du socle des compétences et des connaissances.

Des initiatives intéressantes mais localisées, consistant en une information interdisciplinaire, existent dans l'académie de Reims.

Cependant, comme cela a été signalé en première partie de cette note, le déficit d'information sur la généralisation, malgré la diffusion très récente des grilles horaires, rend le travail des IEN ET-EG délicat, amoindrit l'efficacité des actions et peut conforter des réticences locales.

En outre, la parution, sur Eduscol, de ressources émanant d'expérimentations d'équipes, contribue à l'impression de flou relative à l'accompagnement pédagogique.

Le travail sur les progressions pédagogiques l'a donc nettement emporté sur la mise en place de moyens d'accompagnement des élèves. La mission a pu constater, par exemple, une répartition par discipline, sans réflexion préalable sur leur utilisation, de moyens d'individualisation accordés par le rectorat. Elle remarque également que les établissements visités ne se sont pas appuyés sur leur conseil pédagogique pour conduire cette réflexion.

- **Des actions ciblées sur le suivi en établissement de la mise en œuvre des cursus en trois ans**

Le suivi auprès des établissements de l'extension de l'expérimentation est installé de façon très variable.

Dans l'académie de Lille, qui assure le suivi le plus élaboré, celui-ci se caractérise par une évaluation-conseil menée au premier trimestre de l'année 2008-2009 par un binôme IEN ET, IEN EG dans chaque établissement expérimentant. Le collège des IEN ET-EG élabore un protocole de suivi comportant des recommandations pour la généralisation.

Dans celle de Créteil, chaque établissement expérimentateur dispose d'un inspecteur correspondant pour assurer le suivi de la rénovation mais ce suivi n'est pas coordonné au niveau du collège des IEN.

Cependant, la mission n'a pas été informée de la prise en compte de ce suivi dans le cadre de la généralisation.

- **Des actions de formation préparant la généralisation**

Chaque académie a inscrit dans le plan académique de formation 2008-2009, sur proposition des IEN, des actions de formation. Celles-ci peuvent être intra-académiques ou inter-académiques. Elles sont le plus souvent à public désigné disciplinaire ou par filière. Certaines se présentent sous forme d'un stage établissement élaboré en concertation avec le proviseur.

Dans l'académie de Créteil, les actions de formation ne s'adressant qu'à des publics volontaires, même dans le cadre de rénovations aussi importantes, les inspecteurs ont privilégié des actions d'animation, qui leur permettent de travailler avec des publics désignés. Mais, en conséquence, l'offre de formation est peu lisible pour un usager du plan de formation.

Les formations peuvent, comme celles de l'académie de Créteil, associer personnels d'encadrement et personnels pédagogiques. Dans l'académie de Lille, des IA-IPR d'enseignement général ont été impliqués, dans le souci de clarifier le discours sur l'orientation vers la voie professionnelle ou vers les voies générale et technologique. L'académie de Grenoble a mis en place un plan de formation vers l'ensemble des acteurs : chefs d'établissement de collège, de lycée professionnel et de LEGT, professeurs principaux de 3<sup>ème</sup>, directeurs de CIO et personnel d'orientation afin d'assurer une information identique sur les objectifs et les moyens de la rénovation.

Lorsqu'elles s'adressent aux professeurs de lycée professionnel, ces actions portent principalement sur les programmes et leur mise en œuvre, par discipline pour les enseignements généraux et par spécialité pour les enseignements professionnels. Pour ces formations, l'offre, en nombre de places, est importante alors que les actions transversales sont plus rares. Par exemple, sur l'ensemble de son plan de formation, l'académie de Nice propose deux actions, l'une dédiée à la construction de parcours individualisés (formation établissement), l'autre aux pratiques d'alternance en EPLE.

Elles peuvent s'appuyer, comme c'est le cas dans l'académie de Lille, sur les équipes ayant expérimenté et construit des outils utilisables.

Les IEN, en particulier de l'enseignement technique, évoquent leur inquiétude relative à la difficulté de préparer à l'enseignement en bac professionnel certains enseignants qui n'enseignaient jusqu'alors qu'en BEP. De plus, dans les académies où les équipes pédagogiques ne sont pas stables et/ou dans lesquelles le recours à des contractuels est fréquent voire obligatoire, les inspecteurs s'inquiètent de l'absence de formation de ces enseignants.

## 3.2. L'accompagnement des élèves

La mission des inspections générales IGEN et IGAENR menée en 2007-2008 sur le thème « le devenir des élèves de BEP » avait distingué trois ensembles dans les populations d'élèves de lycée professionnel :

- « un tiers des élèves serait là de façon volontaire et responsable. [...] »
- *un second tiers vient au lycée avec une « idée de la profession » sans doute assez vague et sans véritable projet professionnel. [...] Beaucoup d'entre eux pourraient sans doute progresser plus rapidement si les conditions d'une aide plus individualisée étaient réunies ;*
- *le dernier tiers est là par défaut, avec des difficultés réelles pour travailler. [...] C'est pour ces élèves-là, notamment ceux qui sont issus des classes de SEGPA ou des troisièmes d'insertion, que le projet de généralisation des baccalauréats professionnels en trois ans suscite, chez tous nos interlocuteurs, les plus grandes inquiétudes et conduit à la nécessité d'une certification intermédiaire prenant la forme d'un CAP ou d'un vrai BEP. »*

Selon ce schéma des trois tiers, représentation partagée par toutes les équipes pédagogiques et les équipes de direction de l'hétérogénéité des élèves, le traitement individualisé des élèves soutenu par la nouvelle grille horaire concerne tous les élèves et renforce la nécessité de mettre en place des évaluations diagnostic. Cependant, les solutions à apporter aux élèves du « dernier tiers » préoccupent les proviseurs de lycée professionnel et les équipes pédagogiques qui envisagent *a priori* des solutions de type orientation en CAP, réorientation pendant ou à l'issue de la classe de seconde ou redoublement.

### 3.2.1. Diagnostic et évaluation

Dans le cadre de l'expérimentation, l'évaluation lors de l'entrée au lycée professionnel ou dans les premières semaines, lorsqu'elle est mise en place, porte le plus souvent sur le niveau des élèves et non sur leurs besoins et permet de proposer à certains élèves une admission en CAP ou, à l'inverse, un passage de CAP vers une seconde professionnelle. Dans un lycée de l'académie de Créteil, elle permet de définir des groupes, plus homogènes, dans les différentes disciplines.

Au-delà de ces ajustements proposés en début d'année scolaire, le passage à un cursus en trois ans n'a pas généré de réflexion spécifique sur le diagnostic ou alors de façon isolée comme les évaluations menées en mathématiques dans l'académie de Reims à l'initiative d'un IEN.

La question de la maîtrise du socle n'atteint pas encore les professeurs de lycée professionnel, qui ne l'ont que rarement évoquée et le lien avec le collège d'origine de l'élève n'est mentionné que comme un objectif quasiment impossible à atteindre compte tenu de l'ampleur du vivier de recrutement.

### 3.2.2. *L'individualisation*

L'individualisation constitue un enjeu dont l'importance est consacrée par l'inscription d'un horaire d'accompagnement individualisé de 210 heures dans les nouvelles grilles horaires.

Dans le cadre de l'expérimentation, certaines académies, comme celle de Nice, ont proposé aux lycées des moyens horaires et un ensemble d'outils porteurs de traitement individualisé des élèves : outils pour le diagnostic, guides d'entretien, supports de suivi pluridisciplinaires.

L'individualisation se traduit aussi par la proposition à certains élèves de parcours différenciés, éventuellement soutenus par un module d'accompagnement. Les MGI y contribuent en accompagnant la réorientation des élèves en difficulté (Reims) ou encore en mettant en place des modules de formation qui soutiennent des parcours atypiques (Nice).

Les enseignants pointent l'intérêt de cette approche à la fois plus proche et plus globale des élèves. Ils constatent en même temps leur difficulté à traduire une connaissance plus fine de l'élève, un diagnostic plus précis, en actes de formation. Rares sont les professeurs qui témoignent de l'individualisation de l'acte pédagogique, si ce n'est dans des contextes très spécifiques, à faibles effectifs, comme les classes de l'INSEP dans l'académie de Créteil.

Enfin, la conception de l'individualisation se réduit le plus fréquemment à une aide individualisée essentiellement disciplinaire, apportée aux seuls élèves en difficulté, ignorant les autres moyens et les autres élèves. Les équipes pédagogiques doivent être sensibilisées aux apports de l'aide individualisée aux meilleurs élèves, le premier tiers, pour les accompagner dans des parcours vers la voie technologique ou, plus tard, vers le BTS. Et aussi, voire surtout, aux élèves moyens, ceux du deuxième tiers vecteur principal de l'atteinte des objectifs de la rénovation de la voie professionnelle, ni en difficulté ni les plus brillants, pour lesquels un accompagnement suffisant et bien ciblé leur permettrait de se maintenir dans un parcours en trois ans.

La notion d'accompagnement individualisé n'est donc pas d'emblée accessible. Les enseignants, lorsqu'ils en identifient les spécificités, ne se considèrent pas préparés à ce mode d'enseignement. Si l'affichage des 210 heures d'accompagnement personnalisé est connu, l'utilisation et la répartition de ces heures sont diversement interprétées et les premières réactions recueillies conduisent à craindre que ces moyens soient détournés de leurs objectifs, à savoir, partagés mécaniquement entre les disciplines, transformés en groupes de soutien et réservés aux seuls élèves en difficulté.

Cependant, la réflexion sur l'individualisation ne doit pas occulter des principes simples et de base, qui portent la réussite des élèves et que la mission n'a que faiblement retrouvés. Il est assez remarquable, par exemple, que les professeurs rencontrés ne se soient pas appuyés sur le regain de motivation des élèves suscité par le baccalauréat en trois ans, pour les remettre au travail en leur donnant du travail personnel pourtant porteur d'efficacité globale ainsi que d'autonomie et de développement personnel.

### **3.3. Des perceptions diverses du rôle de la 2<sup>nd</sup>e professionnelle**

#### **3.3.1. Les champs professionnels**

Les échanges avec les acteurs du terrain montrent qu'ils ont des interprétations de la notion de champ professionnel qui pourraient générer une confusion quant à la compréhension du rôle de la classe de seconde.

En effet, l'existence de champs professionnels larges en seconde peut conduire à une déprofessionnalisation de l'enseignement et en particulier à des choix de PFMP de durée totale réduite, plus orientées sur l'observation que sur la professionnalisation, choix renforcé par un discours, aujourd'hui très répandu, sur la plus grande jeunesse des élèves. Cette déprofessionnalisation entrerait en contradiction avec le projet national d'une professionnalisation dès la classe de seconde, également souhaitée par les élèves, les professionnels et les professeurs, porteuse d'une rupture pédagogique favorable aux élèves qui caractérise la voie professionnelle et garante de la qualité de la formation professionnelle.

Il est à noter cependant que, dans la plupart des établissements ne disposant pas de toutes les sections rattachées au champ professionnel, la filiarisation est effective dès la classe de seconde. L'absence de mobilité des élèves constatée par tous les chefs d'établissements renforce cette filiarisation dès la classe de seconde mais porte le risque, évoqué dans certains lycées, d'une sélection locale des contenus de formation et de certification et donc d'un appauvrissement de la formation, dans un objectif de plus forte spécialisation dès la seconde.

#### **3.3.2. La « certification intermédiaire »**

Les travaux sur la « certification «intermédiaire » qui sont menés au sein des CPC ne sont pas connus des acteurs académiques alors que la mise en place des cartes de formation est en cours. D'une façon générale, sont méconnus :

- la nature même, dans certaines spécialités, de la certification associée au cursus en 3 ans : CAP ou BEP rénové ;
- l'obligation faite à tous les élèves « bac pro 3 ans » de passer cette certification ;
- le devenir des élèves n'ayant pas obtenu cette certification ;
- le mode d'évaluation, en particulier les épreuves du BEP rénové.

Actuellement, cette absence d'information et de préconisations nuit à l'anticipation nécessaire et conduit à des prises de décision locales contribuant à l'impression de flou. Par exemple, des IEN ET-EG s'inquiètent de la possibilité d'une rupture de progression dans le parcours 3 ans au profit d'une préparation à la certification intermédiaire installée en classe de seconde, rupture de nature pédagogique mais aussi rupture de cursus vers le baccalauréat, Certains professeurs s'inquiètent également du niveau des élèves qui seraient autorisés à poursuivre leur parcours vers le baccalauréat professionnel alors qu'ils n'auraient pas été capables de valider le diplôme de niveau V.

L'appellation « certification intermédiaire » développée dans les discours est parfois dénoncée comme dévalorisante et pouvant faire penser à un diplôme non équivalent au précédent.

### **3.3.3. *Le rôle de la seconde professionnelle : deux schémas d'interprétation***

Il en résulte que, selon la façon d'interpréter, en classe de seconde, le rôle des champs, des périodes de formation en milieu professionnel et la certification de niveau V, plusieurs modèles émergent entre, d'une part une classe de seconde dé-professionnalisée, préparant à une certification de niveau V et seuil d'orientation et, d'autre part une classe de seconde spécialisée à l'excès et appauvrie, pour laquelle on aura mis de côté les contenus professionnels que l'on estime inutiles et ne permettant que difficilement d'opter pour une autre spécialité de baccalauréat professionnel relevant du même champ.

Pour un schéma comme pour l'autre, la mise en œuvre de la rénovation pourrait passer à côté de ses objectifs, générant de l'abandon scolaire.

L'autonomie donnée aux établissements dans la mise en œuvre des grilles horaires et l'utilisation des 210 heures dédiées à un accompagnement personnalisé constitue donc en soi une innovation qu'il est à ce jour prématuré d'évaluer. Cependant, les premières observations du volet pédagogique de l'extension de l'expérimentation et des prémices de la généralisation montrent qu'il faudra être particulièrement attentif aux modalités de mise en œuvre de cette autonomie selon trois axes :

- la prise en charge et l'accompagnement d'une plus grande autonomie par les établissements au regard de la recherche de repères communs voire d'une normalisation ;
- le développement d'approches transversales et plus globales, en particulier l'approche de l'accompagnement individualisé ou celle des enseignements généraux liés à la spécialité, au regard des repliements disciplinaires et des compétences des acteurs locaux ;
- l'accompagnement personnalisé de tous les élèves en fonction de leurs motivations, capacités et projets au regard de l'orientation, de la réorientation, du redoublement et des groupes de niveau.

L'observation des conditions de déclinaison locale des nouvelles grilles horaires pour la rentrée 2009, des rôles des différents acteurs dans ces choix et des grilles qui en résulteront, sera à ce titre particulièrement pertinente.

Il convient en outre que les corps d'inspection soient particulièrement attentifs à ce que la préparation de la certification intermédiaire n'induisse pas une rupture de progression dans le parcours menant au baccalauréat professionnel.

## Conclusion

La rénovation de la voie professionnelle est portée globalement par une dynamique positive marquée par la mobilisation de l'encadrement académique, la mise en place d'une nouvelle configuration des formations et globalement l'adhésion des chefs d'établissement et des enseignants.

Depuis la fin de l'année 2007, les académies ont focalisé leur action sur la transformation des structures mais ont engagé la réflexion pédagogique de façon plus inégale. Or, on sent et on entend dans les établissements des interrogations et des inquiétudes sur la faisabilité des objectifs de la rénovation. Il faut faire la part dans ces réactions des effets de la démarche choisie pendant la période expérimentale qui en retardant la diffusion de l'information et en donnant aux acteurs eux-mêmes des responsabilités, les ont souvent déstabilisés. Mais il faut aussi faire la part de la perplexité des équipes pédagogiques face au défi de mener leurs élèves en trois ans au baccalauréat professionnel.

Dans ce contexte, il nous paraît important d'appeler l'attention sur quelques points qui apparaissent déterminants pour la réussite de la rénovation de la voie professionnelle à court et moyen terme, outre la publication en cours de l'ensemble des textes réglementaires attendus par les acteurs locaux.

### **1. L'implication des corps d'inspection territoriaux est déterminante et requiert une information suffisante**

Dans la préparation de la généralisation, les IEN ont besoin, pour impulser la rénovation au niveau des établissements d'une information, qui leur a manqué, sur l'ensemble des éléments constitutifs leur permettant d'appréhender le projet dans sa globalité (aspects stratégiques, organisationnels, réglementaires, pédagogiques ...). Pour cela, selon des modalités à préciser, il est souhaitable que la DGESCO organise des réunions nationales ou inter-académiques.

Le rôle des IEN ET-EG dans l'adaptation de la carte des formations mais aussi dans l'accompagnement des établissements est très important. Il est appelé à évoluer vers une fonction moins normative et plus tournée vers le conseil aux établissements, compte tenu des nouvelles dispositions qui vont donner plus de marge de manœuvre aux chefs d'établissement et aux équipes pédagogiques dans l'organisation des enseignements.

Il est important que les IEN ET et les IEN IO coopèrent, notamment dans l'information sur la voie professionnelle au niveau du collège.

### **2. La remise à plat de la carte des formations doit permettre à la fois d'amener davantage de jeunes au baccalauréat et de donner la possibilité à tous d'accéder au niveau V**

- **Une attention particulière doit être portée à la place du CAP**

Dans la nouvelle configuration des lycées professionnels, le rôle du CAP se trouve renforcé. Outre la fonction d'accueil et de recherche de qualification des publics les plus fragiles,

fonction qui doit être préservée, la fonction qualifiante, adaptée aux besoins économiques locaux, se trouve renforcée. Émerge aussi, variablement selon les académies, une fonction de diversification des cursus menant au baccalauréat professionnel.

Il appartient aux académies de calibrer – c'est-à-dire le plus souvent d'augmenter – l'offre de CAP au niveau adapté en fonction des besoins des élèves et de ceux des branches professionnelles. C'est une nécessité pour réduire les sorties sans qualification. L'offre doit être également conçue dans une logique de passerelle, c'est-à-dire d'accès en première professionnelle après l'obtention du diplôme, pour contribuer à l'élévation des niveaux de qualification.

L'absence de CAP dans certaines filières impose dès maintenant une réflexion sur les parcours individualisés entre champs professionnels qui peuvent être proposés aux jeunes.

- **Les enjeux d'insertion professionnelle doivent rester au centre de la nouvelle carte des formations**

La transformation des structures dans l'optique de l'accès en trois ans au baccalauréat comme dans la voie générale et technologique ne doit pas faire oublier que c'est un baccalauréat professionnel dont la vocation principale est l'insertion au niveau IV : le dialogue avec les branches professionnelles est donc nécessaire ainsi que la coopération avec le conseil régional dans la réflexion prospective sur les emplois et les formations.

Il convient en outre d'apporter des précisions sur les conditions d'application de la rénovation à l'apprentissage à la rentrée 2009.

- **L'offre de formation mise en place à la rentrée 2009 doit permettre d'assurer la transition entre les expérimentations passées et la généralisation, en particulier pour la poursuite d'études des jeunes scolarisés cette année en BEP**

### **3. Conduire à tous les niveaux un important travail d'explication et d'information sur les objectifs et les moyens de la rénovation de la voie professionnelle**

Il est nécessaire que chaque académie, dans son contexte spécifique :

- informe aussi largement que possible les acteurs impliqués dans l'information et l'orientation des élèves en fin de 3<sup>ème</sup> sur les objectifs de la reconfiguration des structures de formation au lycée professionnel en les resituant par rapport aux objectifs généraux de l'académie en matière d'orientation en fin de 3<sup>ème</sup> : choix entre voie générale et technologique et voie professionnelle, choix entre baccalauréat professionnel et CAP ;
- informe sous toutes formes les élèves et leurs familles sur les nouvelles formations, leurs caractéristiques et les parcours correspondant.

#### **4. Impulser la rénovation dans sa dimension pédagogique, au niveau national, au niveau académique, au niveau des établissements**

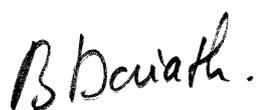
Sans négliger les enjeux de renouvellement de la carte des formations, on peut considérer qu'il y a urgence à répondre au besoin d'accompagnement généré par la rénovation, notamment par la formation, qu'expriment les acteurs locaux :

- accompagnement et suivi de la mise en place des nouvelles grilles horaires des baccalauréats professionnels qui, à partir de la rentrée prochaine, donneront une marge de manœuvre importante aux établissements pour organiser les enseignements ;
- prise en charge individualisée de tous les élèves ; il pourrait être utile de tirer des enseignements de la réflexion menée dans le cadre de la politique des Réseaux Ambition Réussite sur les nouvelles modalités d'accompagnement et d'individualisation ;
- professionnalisation dès la seconde professionnelle, en particulier en installant, dès ce niveau, les complémentarités entre les périodes de formation en milieu professionnel et les enseignements au lycée professionnel.

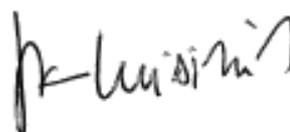
Les corps d'inspection territoriaux ont un rôle majeur et nouveau à jouer auprès des établissements en tant que conseillers dans la mise en œuvre des grilles et des périodes de formation professionnelle.

Au niveau national, il est urgent que la DGESCO recense et/ou crée, avec l'inspection générale de l'éducation nationale, les supports de l'accompagnement personnalisé (diagnostic, moyens de l'individualisation), et les communique de façon large en s'appuyant, par exemple sur le PNP et/ou sur un séminaire national transdisciplinaire.

Brigitte DORIATH



Jean-François CUISINIER



Françoise GUILLET



## **Liste des établissements visités**

### **Académie de Créteil**

Lycée Polyvalent Joliot-Curie à Dammarie-les-Lys (Seine et Marne)

Lycée polyvalent René-Cassin au Raincy (Seine Saint-Denis)

Lycée professionnel Jean Moulin à Vincennes (Val de Marne)

### **Académie de Lille**

Lycée professionnel Jean Servet à Lille (Nord)

Lycée professionnel PJ Fontaine à Anzin (Nord)

Lycée Voltaire à Wingles (Pas de Calais)

### **Académie de Nice**

Lycée professionnel Magnan à Nice (Alpes Maritimes)

Lycée professionnel Georges Cisson à Toulon (Var)

### **Académie de Reims**

Lycée professionnel Joliot Curie à Reims (Marne)

Lycée privé Saint-Joseph à Troyes (Aube)

Lycée Professionnel Gustave Eiffel à Reims (Marne)

### **Académie de Rennes**

Lycée professionnel Jules Verne à Guingamp (Côtes d'Armor)