

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

Inspection générale de l'éducation nationale

**Suivi de l'expérimentation du choix donné à la famille
dans la décision d'orientation au collège**

Rapport 2014-2015

Novembre 2015

Aziz JELLAB
Christine GAUBERT-MACON
Didier JOUAULT
Christophe KERRERO
Jean-Luc MIRAUX
Johan YEBBOU
Karim ZAYANA

Inspecteurs généraux de l'éducation nation

SOMMAIRE

Introduction	1
1. L'expérimentation lors de sa mise en œuvre en 2013-2014 : retour sur les principaux enseignements	4
1.1. Une mise en œuvre marquée par des hésitations ou incertitudes institutionnelles.....	4
1.2. Des logiques académiques différentes dans le choix des collèges	4
1.3. Un pilotage plus ou moins facilité par l'existence ou non de réseaux entre les établissements dans le cadre des bassins	6
1.4. Une expérimentation parfois peu suivie de véritables changements dans le mode de préparation et d'accompagnement des élèves et des parents.....	6
2. L'expérimentation dans les académies en 2014-2015 : un bilan mitigé	8
2.1. Préalable méthodologique : les limites d'un « échantillon » peu représentatif de la diversité des établissements et des territoires	8
2.2. Les caractéristiques sociodémographiques des élèves ayant bénéficié de l'expérimentation .	9
2.2.1. <i>La prédominance d'un public scolairement moyen et d'origine sociale modeste</i>	9
2.2.2. <i>Des comportements différents pour les filles et les garçons : les filles optent davantage pour une orientation vers la seconde GT, les garçons sont plus nombreux à rejoindre le lycée général et technologique contre l'avis du conseil de classe</i>	10
2.3. L'expérimentation ne modifie pas fondamentalement les flux d'orientation en fin de troisième	11
2.3.1. <i>Des résultats peu significatifs quant à l'accroissement du taux de demande et de passage vers la seconde GT</i>	11
2.3.2. <i>Des constats contrastés : parfois, peu de changements quantitatifs, dans le contexte d'une évolution souvent déjà engagée avant l'expérimentation ; ailleurs, des évolutions</i>	12
2.3.3. <i>Des variations liées aux contextes</i>	13
2.3.4. <i>La contrainte de la maîtrise des flux scolaires</i>	14
2.3.5. <i>Une contradiction majeure qui affecte le fonctionnement de l'orientation en fin de collège : la promotion de la seconde générale et technologique concomitante à l'appel à la valorisation de la voie professionnelle</i>	14
2.4. En liaison avec l'expérimentation, des évolutions très ténues dans le fonctionnement des collèges.....	17
2.4.1. <i>Des évolutions dans les relations entre équipes de direction et enseignants</i>	17

2.4.2.	<i>Des chefs d'établissement qui ne se sont pas toujours saisis des objectifs de l'expérimentation mais qui ont renforcé le dialogue avec les parents</i>	17
2.4.3.	<i>Un fonctionnement qui reste formel du conseil de classe : peu d'aide au choix, peu de place pour les parents</i>	19
2.4.4.	<i>Une très faible prise en compte des compétences autres que scolaires dans le processus d'orientation</i>	20
2.4.5.	<i>Des actions qui restent centrées sur la classe de troisième</i>	22
2.4.6.	<i>Le renforcement des entretiens individualisés comme effet premier de l'expérimentation</i>	23
2.4.7.	<i>Une amélioration du conseil en orientation et du dialogue avec les parents et les élèves soulignée par l'ensemble des académies et des acteurs rencontrés</i>	23
2.4.8.	<i>Une co-éducation qui est bien accueillie par les parents mais ceux-ci doivent être mieux conseillés et pris en considération dans leur diversité</i>	25
2.5.	Les effets de l'expérimentation sur les enseignants	26
2.5.1.	<i>Un rôle de « conseiller » pour le professeur principal, qui génère de nouvelles responsabilités plus ou moins assumées</i>	26
2.5.2.	<i>L'émergence des besoins en formation chez les enseignants</i>	28
2.6.	Dans les lycées généraux et technologiques d'accueil des élèves issus des collèges expérimentateurs, une faible prise en compte de l'expérimentation dans l'accueil et l'accompagnement des publics bénéficiaires	29
2.6.1.	<i>Des fiches de liaison d'élèves transmises par les collèges aux lycées d'accueil selon des modalités variables</i>	29
2.6.2.	<i>Dans quelques territoires, un réel travail de liaison collège-lycée</i>	30
2.6.3.	<i>Globalement, une faible sensibilisation à l'expérimentation chez les équipes éducatives de lycée prédomine</i>	31
2.6.4.	<i>Une faiblesse de la liaison collège-lycée qui pénalise les élèves moyens ou fragiles scolairement...</i>	31
2.6.5.	<i>Une conséquence de l'expérimentation : l'impression en lycée de devoir faire face à davantage d'élèves en difficultés</i>	33
2.6.6.	<i>De rares cas où les lycées ont développé un accompagnement personnalisé tenant compte de l'expérimentation</i>	34
2.6.7.	<i>Le déroulement de la scolarité et le devenir des élèves entrés en seconde GT contre l'avis du conseil de classe : un bilan décevant</i>	36
2.7.	L'expérimentation telle que vécue par les élèves et les parents	39
2.7.1.	<i>Pour les élèves, des avis divers, de la perplexité et l'aveu de difficultés</i>	39
2.7.2.	<i>Des parents de collégiens intéressés mais parfois démunis et en attente d'un accompagnement soutenu</i>	40
2.7.3.	<i>Chez de nombreux parents, il persiste une confusion entre décision d'orientation et affectation</i>	42
2.7.4.	<i>Au lycée, des parents souvent oubliés qui attendent davantage d'accompagnement</i>	43

Introduction

Le présent rapport répond à une commande de la lettre de mission adressée à l'inspection générale de l'éducation nationale pour l'année scolaire 2014-2015. Le sujet y est inscrit dans le cadre des thèmes de travail « *Accompagnement et évaluation des actions engagées en application des lois* » sous la rubrique « *Mesures favorisant l'orientation choisie par les élèves et par les parents* », « *Expérimentation du dernier mot aux parents dans les choix d'orientation au collège* »¹.

En septembre 2012, la prise en compte des demandes des familles en matière de choix d'orientation, exprimées notamment dans les travaux de la concertation préparatoire à l'élaboration de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013², a conduit le législateur à décider de la mise en place d'un cadre expérimental sur cette question, limité dans le temps et inscrit dans la loi. C'est ainsi que l'article 48 de la loi dispose :

« À titre expérimental, pour une durée maximale de trois ans, dans des académies et des conditions déterminées par le ministre chargé de l'éducation nationale, la procédure d'orientation prévue à l'article L. 331-8 du code de l'éducation peut être modifiée afin que, après avoir fait l'objet d'une proposition du conseil de classe et au terme d'une concertation approfondie avec l'équipe éducative, la décision d'orientation revienne aux responsables légaux de l'élève ou à celui-ci lorsqu'il est majeur. Cette expérimentation fait l'objet d'un rapport d'évaluation transmis aux commissions permanentes compétentes en matière d'éducation de l'Assemblée nationale et du Sénat ».

L'expérimentation concerne le choix de la voie d'orientation qui est laissé en dernier ressort aux familles. Le cahier des charges annexé à la lettre adressée par la DGESCO aux recteurs³ précise que l'expérimentation vise d'abord à favoriser l'expression d'un choix éclairé qui ne soit pas imposé. Sont également précisés les niveaux concernés et le calendrier du déroulement de l'expérimentation : les classes de troisième pour l'orientation en fin d'année 2013-2014, celles de quatrième pour l'orientation en fin d'année 2014-2015. De multiples et différents effets sont attendus de cette expérimentation :

- une meilleure reconnaissance de la place des parents et du principe d'une coéducation dans le domaine de l'orientation ;
- une meilleure implication des parents dans l'appropriation du parcours scolaire de leur enfant ;

¹ Références : code de l'éducation, notamment ses articles L. 331-8 et D. 331-33 à D. 331-35 ; loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, notamment son article 48 ; décret n° 2014-6 du 7 janvier 2014 portant expérimentation d'une procédure d'orientation des élèves dérogeant à l'article L. 331-8 du code de l'éducation ; arrêté du 25 mars 2014 fixant la liste des établissements retenus pour l'expérimentation du choix donné à la famille dans le cadre de la procédure d'orientation à l'issue de la classe de troisième, arrêté du 19 mai 2014 fixant une liste complémentaire des établissements retenus.

² Le rapport de la concertation pour la refondation a été remis au Président de la République le 9 octobre 2012. À la page 40 de ce rapport, il est proposé une expérimentation « *en laissant le dernier mot aux parents en matière d'orientation en fin de seconde voire de troisième* ».

³ DGESCO, *Expérimentation sur le choix d'orientation de la famille en fin de 3^{ème}*, courrier adressé à mesdames et messieurs les recteurs d'académie, 19 juin 2013.

- une revalorisation de la voie professionnelle dès lors qu'elle serait davantage choisie et non subie ;
- une évolution des pratiques d'évaluation, notamment la prise en compte des compétences autres que strictement scolaires dans la construction du parcours d'orientation, ce qui amènerait à distendre la relation entre notation et choix exprimé ;
- une évolution du pilotage pédagogique de l'orientation par le chef d'établissement.

Ces différents points ont guidé les observations et le bilan effectués par la mission d'inspection générale qui a cherché, d'abord *via* un questionnaire puis lors des déplacements dans les académies, à savoir si l'expérimentation a suscité l'évolution attendue des pratiques et des procédures d'orientation et si elle a engendré des effets sur les choix effectués par les élèves et leurs parents. La visite des académies a permis de compléter et parfois de nuancer certaines affirmations que portaient les réponses au questionnaire.

Dans ses déplacements en académie, notamment lors de l'année scolaire 2014-2015 pour la deuxième année de l'expérimentation, la mission s'est attachée à traiter trois questionnements centraux :

- ce que l'expérimentation favorise comme pratiques innovantes en matière d'accueil, de conseil et d'aide à l'orientation. Il s'agissait de repérer ce qui est nouveau, et si l'on note un processus de renforcement et de stabilisation de ces pratiques nouvelles en collège à l'issue de deux années d'expérimentation ;
- la place effective des parents dans les collèges et lycées et les modalités d'organisation du partenariat dans le cadre d'une co-éducation avec les autres acteurs éducatifs ;
- la liaison collège-lycée. Il s'agissait plus précisément de voir si l'expérimentation et l'accueil des élèves qui en ont bénéficié au collège ont amené des interrogations et une réflexion sur la transition collège / lycée, et sur les pratiques pédagogiques en classe de seconde. Ce point a particulièrement focalisé l'attention de la mission puisque le rapport d'étape faisait état de la faiblesse de cette liaison au plan des modes d'échanges sur des contenus pédagogiques et didactiques et sur les acquis et les compétences des élèves en vue de favoriser la continuité des apprentissages.

Composée de sept inspecteurs généraux de l'éducation nationale, la mission a élaboré et mis en œuvre un protocole d'enquête permettant le recueil d'informations aux différents niveaux du système impliqués dans l'expérimentation : administration centrale (direction générale de l'enseignement scolaire, direction de l'évaluation de la prospective et de la performance), académies concernées, collèges expérimentateurs, lycées d'accueil des élèves bénéficiaires. Elle a reçu au niveau national les syndicats des personnels, les fédérations de parents d'élèves ainsi que des représentants d'associations éducatives. Elle a aussi rencontré à deux reprises la médiatrice de l'éducation nationale.

Pour les visites de terrain, onze académies ont été retenues : Besançon, Bordeaux, Caen, Clermont-Ferrand, Créteil, Limoges, Lyon, Montpellier, Reims, Strasbourg, Toulouse. Dans chacune d'elles, une équipe de deux ou trois inspecteurs généraux a rencontré l'autorité académique

représentée le plus généralement par le recteur, le secrétaire général d'académie, les chefs des services académiques d'information et d'orientation⁴. Dans les départements, les DASEN et DAASEN ont été sollicités ainsi que les IEN-IO lors des visites des établissements et des rencontres avec les chefs d'établissements. Des membres des corps d'inspection (IA-IPR ; IEN-ET et EG) ont également été entendus ainsi que d'autres conseillers du recteur (CARDIE). Plusieurs collèges et lycées ont fait l'objet d'un suivi particulier et d'au moins une visite. La mission a cherché à rencontrer systématiquement les représentants des parents d'élèves dans les établissements et à observer non seulement ce que l'expérimentation entrant dans sa deuxième année a eu comme effet sur le conseil et sur les décisions d'orientation mais aussi, ainsi qu'à relever ce qu'elle apporte de novateur en particulier au niveau de l'accueil et du suivi en lycée.

Prenant acte du fait que l'expérimentation telle qu'elle a été engagée dans les académies ne permet pas de dégager des enseignements scientifiques généraux – les collèges choisis n'étant pas représentatifs de la diversité des établissements et des territoires –, le rapport fait état des principales observations notamment pour ce qui est des élèves concernés, des effets sur les flux d'orientation, des avancées essentiellement qualitatives quant au dialogue entre les équipes éducatives et les parents. Il aborde également l'un des points centraux soulevés par l'expérimentation à savoir la liaison collège-lycée et dresse un bilan du devenir des élèves entrés en seconde GT contre l'avis du conseil de classe. Le regard porté par les équipes éducatives et par les parents sur l'expérimentation met en évidence un accueil plutôt favorable mais qui s'accompagne de nombreuses interrogations et inquiétudes. En confrontant les observations effectuées dans les académies aux objectifs visés par l'expérimentation et tels qu'annoncés dans le cahier des charges, le rapport identifie les points à améliorer et propose des recommandations.

Si des avancées ont été enregistrées sur le terrain, avancées essentiellement qualitatives notamment au plan du renforcement du dialogue avec les familles, de l'anticipation assez précoce des échéances de l'orientation mais aussi pour ce qui est de la mise en place de dispositifs novateurs laissant aux élèves un temps supplémentaire avant de se déterminer – c'est le cas par exemple avec l'expérimentation de la seconde générale, technologique et professionnelle –, il reste beaucoup à faire notamment pour penser réellement la notion de conseil en orientation et de son inscription dans le cadre d'un parcours et d'une continuité entre le collège et le lycée. Bien que les collèges expérimentateurs ne puissent être considérés comme représentatifs de la diversité des établissements en France, la confusion assez répandue chez certains parents entre orientation et affectation brouille parfois le sens d'une orientation choisie. **De ce fait, et le propos qui va suivre le soulignera amplement, l'expérimentation du choix de la voie d'orientation revenant aux parents vaut davantage par ce qu'elle révèle sur le fonctionnement de l'orientation en fin de collège et sur les progrès qui restent à accomplir, même si les objectifs tels que précisés dans le cahier des charges de la DGESCO ont servi de grille de lecture.**

⁴ Un questionnaire d'enquête a été adressé à toutes les académies concernées.

1. L'expérimentation lors de sa mise en œuvre en 2013-2014 : retour sur les principaux enseignements

Lors de la première année de l'expérimentation, la mission d'inspection a essentiellement axé son attention sur sa mise en œuvre notamment par les autorités académiques et par les équipes éducatives. La diversité des pratiques observées en matière de préparation des choix en fin de 3^{ème} et d'accompagnement des parents et des élèves conduit à constater l'existence de logiques d'appropriation différentes de l'expérimentation, même si celle-ci ne semble pas avoir bouleversé le travail sur l'orientation.

1.1. Une mise en œuvre marquée par des hésitations ou incertitudes institutionnelles

Les observations effectuées au courant de l'année 2013-2014 ont mis en évidence des difficultés quant à la mise en œuvre tenant notamment à des décalages entre le calendrier réglementaire et la validation de l'expérimentation par les conseils d'administration (CA) des collèges concernés. Un certain flou a pu ainsi conduire des établissements à présenter lors de leur premier conseil d'administration de l'année scolaire le principe de cet engagement, sans véritable base réglementaire, tandis que d'autres ont attendu la parution du texte réglementaire pour le faire lors du conseil d'administration du second trimestre de l'année scolaire. La mission a noté aussi que ce flottement a conduit certains collèges, dont les équipes étaient *a priori* assez bien disposées à l'égard de l'expérimentation, à y renoncer, voyant dans la validation par le conseil d'administration une sorte de démarche institutionnelle contraignante, et ce d'autant plus que des interférences ont pu se produire du fait de la présentation de la dotation horaire globale de la rentrée prochaine à ce même conseil d'administration. Cela explique le décalage entre le nombre de collèges expérimentateurs annoncés par la DGESCO, à savoir 117, et le nombre effectif des établissements, à savoir 101, figurant dans l'arrêté publié au JO du 26 mars 2014. Il faut souligner que l'académie de Rennes s'est portée candidate en mars 2014, portant à treize le nombre d'académies concernées.

L'expérimentation, qui ne concerne qu'une centaine de collèges aux profils certes variés mais faiblement représentatifs de la diversité des établissements en France, n'autorise pas de conclusions scientifiques susceptibles d'admettre un caractère de généralité. Par ailleurs, le fait que les académies se soient conformées aux recommandations de la DGESCO, à savoir veiller à ce que l'expérimentation ait lieu dans les collèges et qu'elle associe des lycées où l'on ne note pas de difficultés majeures liées à l'affectation, ne permet pas d'apprécier véritablement ce que le choix de la voie d'orientation modifie au plan des écarts entre décision d'orientation et affectation. Des logiques académiques différentes dans le choix des collèges

1.2. Des logiques académiques différentes dans le choix des collèges

Initialement, la DGESCO prévoyait une expérimentation se déroulant dans une cinquantaine de collèges. Les 117 candidatures ont amené à s'interroger sur la pertinence d'une sélection opérée avec l'aide de la DEPP. Finalement, l'ensemble des candidatures proposées par les recteurs a été retenu de manière à valoriser la mobilisation des académies.

On note des différences quant aux logiques ayant présidé au choix des collèges par les académies. Dans une académie telle que celle de Toulouse, c'est un territoire précis de l'agglomération qui est

concerné, avec quatre collèges relevant du secteur d'un seul lycée. Dans l'académie de Limoges, un département entier, la Creuse, est concerné par l'expérimentation, et donc, le bassin de formation avec quatorze collèges. D'autres académies comme Lyon, Poitiers et Clermont-Ferrand ont fait le choix d'expérimenter dans des collèges situés dans tous les départements, avec parfois une approche par bassins d'éducation et de formation en vue de modifier sensiblement les taux de passage vers la seconde générale et technologique (c'est le cas par exemple dans l'académie de Clermont-Ferrand).

Globalement, les choix ont été effectués de manière prudente. En effet, la majorité des établissements expérimentateurs ne connaissaient pas de difficultés particulières au niveau des procédures et des effets des décisions d'orientation. Plus précisément, la mission a relevé qu'il y avait peu d'écarts entre les vœux exprimés par les familles et les décisions d'orientation. Les visites effectuées dans d'autres académies en 2014 et 2015 confirment ce constat et mettent aussi en évidence le fait que la prudence des chefs d'établissement a parfois conduit à ce que les parents ne soient informés sur le choix de la voie d'orientation leur revenant que tardivement lors de l'année scolaire, quand ils ne le découvrent pas lors de l'expression des vœux définitifs au troisième trimestre. Pour cette principale d'un collège de l'académie de Clermont-Ferrand, « *il fallait éviter de parler ouvertement de l'expérimentation parce que certains parents auraient très vite saisi cette occasion pour forcer le passage en seconde GT* ». Un autre principal de la même académie évoque le cas de « *parents décidant à la dernière minute de choisir la seconde générale alors que leur enfant a 5 de moyenne !* ». Ainsi, aux incertitudes entourant l'expérimentation et son cadre institutionnel s'est ajoutée la crainte que les règles présidant au passage en seconde GT soient déstabilisées. Certains chefs d'établissement ont cherché à anticiper des choix d'orientation décalés par rapport au niveau scolaire des élèves et à limiter du même coup les réticences des enseignants vis-à-vis de l'expérimentation.

La mission a pu constater qu'ayant une bonne connaissance du fonctionnement des établissements, notamment à l'occasion des dialogues de gestion, ce sont souvent les DASEN qui ont proposé des collèges expérimentateurs aux recteurs ; cette démarche a favorisé le pilotage de l'expérimentation que les DASEN ont assuré par la suite. Ils ont préalablement contacté les principaux afin de s'assurer des conditions tant organisationnelles qu'humaines de faisabilité (implication des enseignants, type de dialogue habituel avec les familles...) et ont généralement pris en compte des critères relevant des préoccupations suivantes : une logique de territoire avec la volonté d'effectuer un suivi ultérieur des élèves, un choix d'établissements dans lesquels l'orientation ne soit pas au départ un sujet de tension ou de crispation, mais constitue déjà un axe de travail collectif.

D'autres critères ont été retenus pour le choix des établissements expérimentateurs :

- la proximité géographique entre les collèges et les lycées d'accueil, dans une logique de bassin et/ou de secteur de recrutement comme à Toulouse ou Créteil, ce qui est censé faciliter les échanges entre les équipes éducatives et le suivi des élèves entrant en classe de seconde ;
- la prédominance d'une orientation massive vers la voie professionnelle (c'est le cas de l'académie de Limoges avec le département de la Creuse où se situent les quatorze collèges expérimentateurs de l'académie). Dans cette académie où le taux d'orientation vers la première année de CAP est de 17 % (contre 8 % au niveau national), il existe de fortes tensions quant à l'affectation dans une spécialité choisie : « *le taux de pression se*

situé surtout en 1^{ère} année de CAP (certains CAP atteignent un taux d'attraction de plus de 400 % » – académie de Poitiers) ;

- l'inscription des établissements expérimentateurs dans des réseaux locaux assurant une certaine fluidité des parcours (c'est le cas de l'académie de Bordeaux par exemple) ;
- l'existence d'une politique d'orientation en EPLE favorable aux demandes des parents, bien que cette demande ait été réinterrogée (par exemple lorsque les demandes sont jugées peu ambitieuses) ;
- la situation géographique et sociodémographique des collèges a également constitué un critère en vue d'expérimenter la décision d'orientation revenant aux parents. Ce critère n'est pas général mais on le retrouve dans certaines académies comme Besançon qui a fait le choix d'expérimenter dans trois collèges sur un seul département qu'est le Territoire de Belfort mais ayant des caractéristiques contrastées : un collège relevant de l'éducation prioritaire, un collège rural et un collège de centre-ville.

1.3. Un pilotage plus ou moins facilité par l'existence ou non de réseaux entre les établissements dans le cadre des bassins

L'existence, ou non, d'une réelle animation de bassin dans les académies influe sur la mise en œuvre et le pilotage de l'expérimentation. Dans l'académie de Bordeaux, par exemple, l'existence de « zones d'animation pédagogique » (ZAP), ensembles territoriaux dans lesquels chefs d'établissements et corps d'inspection structurent une réflexion et un travail conjoint centré sur le travail en réseau, a constitué un cadre propice pour travailler sur l'expérimentation. Les ZAP sont animées par un comité de pilotage académique (directeur de la pédagogie, IA-IPR, CSAIO, IEN-IO, animateurs de ZAP et chefs d'établissements). Les IA-IPR référents des ZAP concernées participent aux travaux du comité de pilotage « Accompagnement des équipes éducatives de l'académie de Bordeaux ». Dans l'académie de Caen et notamment dans le département du Calvados, une réflexion sur l'orientation a été engagée par le DASEN et l'IEN chargé de l'information et de l'orientation. Elle associe des parents, des enseignants et des personnels d'éducation et d'orientation afin de réfléchir de manière longitudinale au processus à l'œuvre facilitant ou entravant un choix d'orientation éclairé.

1.4. Une expérimentation parfois peu suivie de véritables changements dans le mode de préparation et d'accompagnement des élèves et des parents⁵

Si la majorité des établissements visités se sont engagés avec volontarisme dans l'expérimentation, certains collèges semblent avoir répondu à l'appel à l'expérimentation sans prendre vraiment au sérieux ses enjeux, ses finalités et sa portée pédagogique. En 2013-2014, le bilan était assez mitigé, l'essentiel des avancées se résumant au renforcement du dialogue avec les familles et à l'évolution qualitative du conseil apporté par les professeurs principaux et les conseillers d'orientation-

⁵ La récurrence du propos tenu par les différents interlocuteurs, à savoir que l'expérimentation n'aurait pas engendré de changement dans les pratiques d'aide à l'orientation si ce n'est le renforcement de l'existant, peut attester la faible prise au sérieux de ladite expérimentation par certains acteurs. La mission d'inspection a constaté que certains responsables institutionnels n'assuraient pas un suivi approfondi de l'expérimentation, les bilans remontés restant assez évasifs, généraux et sans véritable contenu pertinent.

psychologues : la décision de choisir la voie d'orientation en fin de troisième atténue le poids du verdict scolaire et renforce l'accompagnement du choix par les équipes éducatives. L'interprétation variable d'une académie à l'autre, mais aussi d'un collège à l'autre, des finalités de l'expérimentation a conduit à des pratiques variées et parfois peu en phase avec les objectifs définis par le cahier des charges de la DGESCO.

À l'issue de la mise en œuvre de la première année de l'expérimentation, plusieurs points de tension relevés ont été relevés :

- une faiblesse de la réflexion sur la place accordée par les collèges aux parents, à la co-éducation, faiblesse qui retentit davantage sur les familles les plus éloignées des codes scolaires ;
- un risque de stigmatisation des élèves moyens ou fragiles et s'orientant vers la seconde générale et technologique (GT) contre l'avis du conseil de classe est relevé par des parents ;
- une forte persistance dans l'esprit des familles de la confusion entre décision d'orientation et affectation. Ce point est d'autant plus crucial que la liberté de choix peut donner lieu à un malentendu, notamment quand il s'agit d'une orientation vers les filières professionnelles sélectives ;
- une faible réflexion, voire une absence de réflexion, sur l'évaluation des élèves et sur les compétences autres que celles d'ordre strictement scolaire, notamment dans leur lien avec l'aide au choix d'orientation ;
- un pilotage institutionnel qui apparaît encore fortement centré sur les prises de décision d'orientation en classe de troisième, beaucoup moins sur leurs conditions préparatoires en amont notamment en lien avec les autres mesures de la refondation ;
- une focalisation de l'expérimentation sur l'année de 3^{ème}, ce qui conduit dans certains cas à réduire l'orientation à une gestion de l'urgence sans véritable préparation ou accompagnement du choix ;
- la question des liaisons et continuités entre collèges et lycées est encore très peu abordée alors qu'elle est primordiale pour favoriser des parcours de réussite.

L'expérimentation, en supprimant la possibilité de faire appel de la décision du conseil de classe puisque celle-ci revient *in fine* aux familles, touche à deux thématiques sensibles à savoir les procédures d'orientation et les conditions d'expression du choix des familles. Mais cette nouvelle liberté reconnue aux parents qui vise à asseoir leur responsabilisation dans le choix de la voie d'orientation ne s'exerce pas sans contraintes, celles qui tiennent à l'offre de formation qui peut s'avérer particulièrement sélective. **Plusieurs interlocuteurs de terrain rencontrés par la mission en 2013-2014 insistent sur le fait que l'expérimentation aura peu d'impact sur l'orientation dès lors que l'affectation n'est pas véritablement laissée au choix des parents. Cela soulève aussi la question de l'offre de formation, non seulement en termes de « places » mais aussi de choix d'établissements.**

Ainsi, les observations menées conjointement par l'IGEN et l'IGAENR en 2013-2014 au sein des académies expérimentatrices ont mis au jour quelques difficultés dans la mise en œuvre et des

écarts avec les objectifs affichés. Ces écarts procèdent d'une interprétation variable des objectifs par les équipes éducatives, et des caractéristiques des collèges expérimentateurs qui ne sont pas représentatifs et ne connaissent pas véritablement de dysfonctionnements quant à l'affectation des élèves. La manière dont l'échantillon a été défini pèse d'autant plus que les élèves concernés, et notamment ceux qui sont passés en lycée général et technologique contre l'avis du conseil de classe, restent peu nombreux et n'autorisent pas de conclusions générales.

Les conclusions du rapport d'étape s'appuyaient sur des éléments recueillis en lien avec une expérimentation d'une seule année. On pouvait postuler que sa mise en œuvre supposait un temps d'adaptation susceptible d'expliquer pour une part les écarts observés entre les objectifs annoncés et les pratiques effectives. Aussi, les observations conduites en 2014-2015 autorisent l'évaluation qualitative d'une expérimentation désormais stabilisée au plan institutionnel.

2. L'expérimentation dans les académies en 2014-2015 : un bilan mitigé

En cette deuxième année d'expérimentation, et compte-tenu de la période choisie pour les observations et enquêtes en territoire (début du second trimestre pour la remontée des questionnaires renseignés, deuxième et troisième trimestres de l'année scolaire pour ce qui est des visites de la mission et des remontées académiques du bilan de l'affectation en juin 2015), les évaluations portent sur quelques points majeurs : les constats cumulés de la première et de la seconde années (2014 et 2015) en matière de décision et d'affectation ; le devenir des élèves concernés et les effets de l'expérimentation sur les éventuelles pratiques nouvelles ; la perception des résultats par les autorités académiques, les équipes éducatives et les parents.

2.1. Préalable méthodologique : les limites d'un « échantillon » peu représentatif de la diversité des établissements et des territoires

Dans les académies et les établissements visités par la mission comme dans les remontées d'enquête, un tout premier constat est fréquemment dressé qui recoupe les observations de la mission lors de la première année. Mais, dans la mesure où il conditionne la forme et la portée des analyses, on ne saurait se dispenser de le rappeler. Pour beaucoup des interlocuteurs l'expérimentation s'appuie sur un panel trop incertain quant à la rigueur de la construction méthodologique, constat auquel s'ajoute le regret d'une analyse comportant trop peu de recul.

C'est ainsi que l'académie de Toulouse note : « *les indicateurs sont à relativiser par l'effet de cohorte, l'analyse devra porter sur plusieurs années pour être significative* ». Dans le même sens, l'académie de Besançon observe :

« On ne peut pas tirer de conclusions à partir des seuls résultats de l'orientation de 2014. En effet, l'effectif global est faible. On note par ailleurs qu'il n'y a pas de constante par rapport à ce qui a pu se passer l'an dernier. Pour un des collèges, la baisse des demandes pour la seconde GT est particulièrement sensible. Le chef d'établissement l'explique par un effet "promotion" et rappelle la situation particulièrement favorable constatée l'année précédente ».

Dans l'académie de Caen, le choix des collèges a été opéré en s'appuyant sur plusieurs critères : la faisabilité eu égard au cahier des charges de la DGESCO, notamment des collèges n'ayant pas véritablement de difficultés liées à l'orientation (peu ou pas de cas d'appel, peu d'élèves restant sans

solution à l'issue de l'affectation...); un territoire cohérent autour d'un lycée, avec des acteurs adhérant à la démarche (ce critère n'est pas toujours effectif car un collège comme celui de Brécey, dans le département de la Manche, fait partie des établissements expérimentateurs mais la majorité des élèves s'oriente vers le lycée général et technologique d'Avranches, lycée qui est resté étranger à l'expérimentation. Il faut néanmoins souligner que ce collège s'est porté volontaire sans avoir été sollicité à l'origine). Ce critère explique pourquoi il n'y a pas eu de collège expérimentateur dans l'Orne « car il n'y avait pas de territoire facilitant la fluidité des parcours entre les vœux et l'affectation ». Enfin un troisième critère concernait l'écart observé entre le « potentiel des élèves » et la modestie des vœux, portant principalement sur la voie professionnelle dans les établissements publics ou dans les maisons familiales rurales qui sont assez nombreuses dans l'académie. L'expérimentation s'inscrit de ce fait dans le projet académique d'élever la part des élèves entrant en seconde générale et technologique – part qui reste de cinq points inférieure à la moyenne nationale – et de réduire l'offre de formation dans la voie professionnelle. C'est fondamentalement la possibilité de réguler des flux d'orientation qui a motivé l'adhésion de l'académie à l'expérimentation.

2.2. Les caractéristiques sociodémographiques des élèves ayant bénéficié de l'expérimentation

2.2.1. La prédominance d'un public scolairement moyen et d'origine sociale modeste⁶

Si tous les élèves de 3^{ème} des collèges expérimentateurs sont théoriquement bénéficiaires du choix d'orientation revenant aux familles, ce sont en réalité ceux qui sont moyens, voire en difficulté, et qui envisagent pour la plupart d'entre eux une entrée en seconde GT qui ont fait l'objet d'un suivi attentif de la part des équipes éducatives. C'est aussi ce public qui est le plus concerné par un avis défavorable du conseil de classe pour une entrée en seconde GT. Les élèves ayant fait l'objet d'un suivi particulier ont une moyenne scolaire qui ressemble à ce qu'évoque un recteur à savoir que « la moyenne générale des publics concernés par l'expérimentation s'établit à 10,7/20 en classe de 3^{ème} avec un minimum de 8,2 et un maximum de 12,4 ».

La plupart des élèves ayant bénéficié du suivi lié à l'expérimentation sont de milieu modeste et c'est notamment le cas pour ceux qui entrent en seconde GT contre l'avis du conseil de classe⁷. Si les données statistiques ne sont pas significatives, le profil des élèves moyens voire fragiles scolairement, toutes académies confondues, reste principalement d'origine sociale modeste (ouvriers, employés, sans activité). Dans l'académie de Reims, dans l'un des collèges, les dix élèves – dont deux filles – entrés en seconde contre l'avis du conseil de classe proviennent de milieu défavorisé. Le questionnaire indique que les familles ont « un relationnel difficile avec l'école » et seraient absentes (notamment lors des convocations ou des réunions parents / professeurs). L'origine sociale modeste n'est pas la seule caractéristique des élèves ayant fait l'objet d'un suivi particulier. Dans l'académie de Montpellier, on note que « dans l'Hérault, (quatre collèges

⁶ Les recherches portant sur les inégalités de réussite et de carrière scolaires ont mis en évidence que l'orientation y occupe une place importante. Elles mettent également au jour les malentendus entre les familles et les acteurs du système éducatif, malentendus qui contribuent à renforcer les inégalités et à entretenir une distance, notamment avec les parents les moins familiarisés avec les codes scolaires et les procédures d'orientation. Pour une présentation synthétique de quelques recherches, voir l'annexe 2.

⁷ Certaines académies n'ont pas spécifié le profil sociodémographique des élèves, ce qui laisse à penser que soit cette donnée n'a pas été prise en compte, soit il existe des réserves à l'égard de la divulgation de ce type d'information.

expérimentaux sur les huit de l'académie), les principaux indiquent que ce sont les élèves les plus défavorisés socialement qui ont bénéficié de l'expérimentation pour prendre une décision plus ambitieuse. Tandis que dans les Pyrénées-Orientales qui comptent un collège expérimentateur, le milieu d'origine ne semble pas déterminant, mais ce qui pèse davantage dans les résultats est le cursus antérieur au collège ». De même, dans l'académie de Poitiers, « on n'observe pas de caractéristiques communes remarquables et les situations sociales sont variées ». Au sein d'une autre académie (Clermont-Ferrand), « la majorité des élèves entrant en seconde GT contre l'avis du conseil de classe proviennent de catégorie sociale moyenne. Ainsi, 39 élèves (dont 23 filles, 7 élèves avaient un retard d'au moins un an, 31 sont à l'heure et un avait un an d'avance) ont bénéficié d'un passage en seconde GT alors que le conseil de classe du troisième trimestre avait émis un avis défavorable, ce qui représente 2,4 % des 1 623 élèves scolarisés dans les 19 collèges expérimentateurs ». Ils proviennent pour 21 d'entre eux de CSP moyennes (54 % de l'effectif) et pour 10 de CSP défavorisées (26 % de l'effectif). Ces 39 élèves sont issus de 12 collèges différents (sur les 19 collèges de l'académie, 7 n'ayant eu aucun cas de désaccord enregistré cette année). Près de la moitié des collèges (8 sur 19) n'ont présenté que un ou deux cas. Deux collèges se distinguent par un nombre élevé d'élèves concernés par l'expérimentation avec respectivement 9 et 12 cas. Malgré les conseils des équipes pédagogiques, les familles ont maintenu la demande de passage en seconde GT. L'absence de cas d'appel les années précédant l'expérimentation autorise à penser que ces élèves auraient obtenu le passage lors de l'entretien avec le chef d'établissement.

2.2.2. Des comportements différents pour les filles et les garçons : les filles optent davantage pour une orientation vers la seconde GT, les garçons sont plus nombreux à rejoindre le lycée général et technologique contre l'avis du conseil de classe

Les filles sont plus nombreuses que les garçons à s'orienter vers la seconde GT, constat assez classique et susceptible d'être renforcé par l'expérimentation. Le choix de la voie professionnelle est traditionnellement plus élevé chez les garçons que chez les filles (la part des premiers est plus importante dans les spécialités de service, comparée à la part des filles scolarisées dans les spécialités industrielles). L'expérimentation aurait ainsi renforcé une tendance observée chez les filles. Mais on constate, à l'inverse, que ce sont davantage les garçons qui entrent en seconde GT contre l'avis du conseil de classe. Ainsi, les autorités académiques de Rennes, même si cela ne concerne qu'un très faible effectif, observent que si les élèves qui sont entrés en seconde GT contre l'avis du conseil de classe appartiennent à des familles relevant de différentes professions et catégories sociales, « ce sont le plus souvent les garçons qui sont entrés au lycée contre l'avis du principal ». Plusieurs académies font état, sans proposer de données empiriques précises, du fait que les garçons ayant un niveau scolaire parfois faible optent pour une orientation vers une seconde GT et persistent davantage que les filles. Ainsi, l'ambition des garçons ne repose pas toujours sur des acquis scolaires autorisant la poursuite d'études longues, mais relève de choix d'un statut scolaire plus valorisé, le lycée professionnel semblant moins attractif pour une partie des élèves.

De manière très marginale, certains chefs d'établissement et professeurs principaux de 3^{ème} font état de quelques effets pervers liés à l'expérimentation et notamment du cas d'élèves et de parents exprimant « au dernier moment le vœu de passer en seconde alors que pendant toute l'année, ils étaient d'accord pour demander une seconde pro ou un CAP » (un professeur principal, académie de Clermont-Ferrand). Le principal d'un collège de la même académie évoque « le zapping des élèves » et insiste pour dire que « lorsqu'un élève a une moyenne de 6 ou de 7, il n'est pas question de donner [son] accord pour le passage en seconde GT ».

2.3. L'expérimentation ne modifie pas fondamentalement les flux d'orientation en fin de troisième

2.3.1. Des résultats peu significatifs quant à l'accroissement du taux de demande et de passage vers la seconde GT

Alors que l'une des craintes affichées par les équipes éducatives lors de la mise en œuvre de l'expérimentation était de voir un accroissement du nombre de vœux d'orientation vers la seconde générale et technologique, cela ne s'est pas véritablement confirmé. Dans certains collèges, on observe plutôt un engouement pour la seconde professionnelle ou la première année de CAP.

Dans toutes les académies expérimentatrices, on n'observe pas de bouleversement significatif des taux de passage vers la seconde GT. *« Les résultats sont relativement modestes, 11 élèves sont entrés en seconde GT alors qu'ils n'auraient pas pu le faire sans l'expérimentation. Cela concerne davantage de filles que les garçons »* (un DASEN de l'académie de Caen). Ce constat est identique à celui du DASEN du Territoire de Belfort. Cela tiendrait à l'insuffisance de persuasion des équipes éducatives qui n'ont pu convaincre les parents demandant la voie professionnelle de privilégier la seconde GT. Cela amène l'inspecteur d'académie à considérer que *« la conduite des débats du conseil de classe, comme l'affectation, restent le point aveugle de notre expérimentation »*.

Traditionnellement l'orientation dans la voie professionnelle est très marquée socialement. Avec les précautions nécessaires compte tenu de l'échantillon observé, il semble que cette tendance, malgré quelques légères variations selon les académies, s'amplifie dans le cadre de l'expérimentation. Dans l'académie de Créteil, sur l'ensemble des établissements, les demandes des familles vers la seconde générale et technologique restent relativement stables. Cette stabilisation masque toutefois une hétérogénéité entre établissements. En effet, deux établissements favorisés (S. Veil et G. Brassens) voient les demandes d'orientation vers la seconde GT augmenter fortement (+ 8,3 et + 6 points) alors que le reste des établissements voient ces demandes baisser, notamment D. Fery (- 8,2 points). Ces mêmes évolutions se confirment au niveau des décisions d'orientation qui régressent légèrement (- 0,6 point). Pour ce qui est de l'orientation vers la voie professionnelle, les demandes et les décisions vers la seconde professionnelle ont globalement augmenté (respectivement + 2,9 et + 3,2 points) par rapport à 2013, au détriment du CAP.

L'expérimentation n'a donc pas bouleversé l'orientation en termes de gestion de flux, même s'*« il a fallu ouvrir une section de seconde dans un lycée »* (le proviseur du lycée Louis Liard, Falaise, académie de Caen). Cette augmentation de près de 24 élèves au sein de ce lycée doit en réalité moins à l'expérimentation qu'au travail mené par l'équipe de direction et des enseignants en vue de rendre l'établissement attractif. Le CSAIO de l'académie de Caen souligne néanmoins que quelques familles *« ont profité de l'expérimentation pour demander une seconde GT mais avec des résultats qui sont inquiétants »*. En effet des élèves, entrant en seconde générale et technologique contre l'avis du conseil de classe, et avec de faibles acquis, éprouvent de grandes difficultés et les enseignants disent à leur tour être démunis. Mais si l'expérimentation ne modifie pas fondamentalement les flux d'élèves, elle a des effets plus qualitatifs notamment pour ce qui est du conseil apporté et du souci de faire en sorte que les choix soient bien réfléchis.

Il faut cependant souligner que lors de la deuxième année d'expérimentation, on observe une légère augmentation du nombre d'élèves entrant en seconde générale et technologique contre l'avis du

conseil de classe. Ainsi, dans l'académie de Poitiers, ils sont 75 élèves dans ce cas contre 34 en 2014. De même, l'académie de Limoges signale 39 élèves en 2015 contre 25 en 2014.

2.3.2. Des constats contrastés : parfois, peu de changements quantitatifs, dans le contexte d'une évolution souvent déjà engagée avant l'expérimentation ; ailleurs, des évolutions

Les constats et les perceptions font état d'une quasi-absence d'effets de l'expérimentation, ou d'une impossibilité de discerner parmi plusieurs facteurs dont la politique académique en cours, les conséquences observées en matière d'orientation. Ainsi, à Besançon, depuis 2012, les décisions d'orientation suivent globalement les mêmes tendances que les demandes des familles, à l'exception des décisions d'orientation vers la seconde professionnelle qui progressent peu en 2014 (+ 1 %). L'académie de Clermont-Ferrand synthétise bien les limites de l'exercice, lorsque les données ne semblent pas marquer une nette évolution : « *En synthèse, il apparaît que le taux de passage vers la seconde GT a progressé d'environ 1 point. Il semble néanmoins difficile d'affirmer que cette légère augmentation soit due exclusivement à l'expérimentation dans une académie qui fait de l'augmentation de ce taux de passage une priorité* ». Cette académie s'est engagée dans l'expérimentation afin de corriger le faible taux de passage vers la seconde GT mais aussi en vue de diversifier les parcours d'orientation à l'issue de la seconde, notamment vers la série technologique STI2D.

Pour l'année 2014-2015, l'attention des académies en vue d'évaluer les effets de l'expérimentation a couvert les collèges et les lycées accueillant les élèves ayant bénéficié du choix de la voie d'orientation. Parmi les éléments observés, les services académiques d'information et d'orientation ont évalué le nombre d'affectations en lycée selon le premier vœu exprimé en 3^{ème}, le taux de redoublement ou de réorientation mesuré à la sortie des classes de seconde générale et technologique ou de la seconde professionnelle, et le nombre d'entretiens avec le chef d'établissement en cas de désaccords. Les autorités académiques, bien qu'elles incitent souvent les chefs d'établissement à favoriser davantage de passage en seconde GT, voulaient ainsi savoir si une éventuelle augmentation des flux d'entrée en LGT pouvait générer une augmentation des taux de redoublement ou de réorientation.

À l'inverse des situations précédentes marquées par l'impression partagée d'une stabilité, des territoires non seulement présentent des évolutions assez nettes, mais en attribuent l'origine à l'expérimentation. L'académie de Bordeaux, par exemple, relève que :

« pour les 13 collèges ayant participé à l'expérimentation le bilan de l'orientation met en avant les éléments suivants : la demande des familles vers la seconde GT est relativement stable : 68,2 % (68,6 % en 2013) ; les décisions augmentent de 3,9 points par rapport à 2013. En zone rurale, les décisions vers la seconde GT augmentent de 5 % ».

Il en est de même dans l'académie de Caen où l'on note que :

« partout, le niveau des demandes vers la seconde GT atteint ou dépasse désormais 60 % ; dans un collège (des Douits), la progression est de 20 points en un an. L'expérimentation aurait ainsi suscité davantage de demandes d'orientation vers la seconde GT, demandes encouragées tant par le fait que les parents décident de la voie choisie que par la mobilisation, dans certains cas, de quelques lycées d'accueil. L'académie de Caen souligne qu'il est essentiel d'interpréter le mouvement haussier des demandes d'orientation vers la seconde GT dans une

approche systémique et multifactorielle. Certains facteurs d'attractivité du lycée Louis Liard résident probablement dans l'important effort déployé ces dernières années par le lycée pour améliorer l'accueil, l'adaptation et l'accompagnement personnalisé des élèves de seconde GT. L'attractivité supplémentaire du lycée est audible également chez des ressortissants ornaïses ».

Aussi, il apparaît bien difficile de démontrer l'effet quantitatif de l'expérimentation dès lors que le mouvement conduisant davantage d'élèves à entrer en classe de seconde GT a été enclenché depuis quelques années et que, dans le même temps, la majorité des collèges expérimentateurs n'ont pas connu de cas d'appel les dernières années avant l'expérimentation. Ainsi, à Limoges, pour le recteur et le CSAIO, il n'y a pas d'évolution d'ensemble considérable (on n'avait observé aucun cas d'appel en Creuse en 2013), ce qui n'empêche pas que l'expérimentation soit considérée comme « *bonne sur le fond* » simplement en ceci qu'elle augmente le dialogue avec les familles par ses effets directs ou indirects. Le recteur estime que la mission majeure de l'école est d'assurer « la justice », et dans ce sens « *tout élève de plus qui réussit est un succès de l'expérimentation* ».

2.3.3. Des variations liées aux contextes

Une diversité des effets de l'expérimentation est observée dans les collèges. Elle est liée à des enjeux de contexte mais aussi à des modes d'interprétation variables selon des problématiques locales : ainsi, certains collèges soucieux de promouvoir l'orientation vers la seconde générale et technologique ont œuvré auprès des familles en vue de travailler sur leur ambition. D'autres, plus soucieux de la réussite des élèves à l'issue de l'affectation, ont davantage privilégié les visites des lycées professionnels afin de diversifier les choix des élèves et d'anticiper leur meilleure réussite, notamment quand leur niveau scolaire est jugé moyen ou fragile. Mais les effets de l'expérimentation, qui restent fondamentalement d'ordre qualitatif, doivent aussi à la composition sociodémographique des collèges comme à leur environnement, en l'occurrence si celui-ci offre ou non plusieurs opportunités de formation.

L'académie de Reims présente un exemple typique de la diversité des effets de l'expérimentation. Chacun des collèges engagés a réalisé l'expérimentation selon les spécificités de son recrutement et les perceptions des équipes, dans une académie où les consignes ont pourtant été relayées de la même façon. Les trois cas envisageables sont présents : augmentation du taux de passage en seconde GT, stabilité des flux d'orientation, régression⁸. Le nombre des désaccords est, lui aussi, très variable, de zéro à dix. Dans l'un des collèges, l'expérimentation semblerait avoir quintuplé le taux de choix du CAP.

Un constat d'ensemble similaire est dressé par l'académie de Toulouse : « *En Haute-Garonne, on a pu constater lors de l'orientation post-3^{ème} en juin 2014 une stabilité pour un établissement, et une baisse du taux d'orientation en seconde GT pour trois établissements* ».

À cette disparité s'ajoute l'effet de déplacement des choix engendré par des moyennes considérées comme « justes » (entre 8 et 9 sur 20), effet qui entraîne l'invisibilité de certains mouvements de

⁸ Collège François Legros (Reims) : le taux de passage en 2^{nde} GT est passé de 61,05 % à 71,17 % et le nombre de désaccords était de 10. Collège Pierre Brossolette (Reims) : le taux de passage en 2^{nde} GT est stable à 58 % pour cette année, il y a un seul désaccord. Collège Beurnonville (Troyes) : le taux de passage en 2^{nde} GT est passé de 66,43 % à 62,40 %, le taux de passage vers un CAP est passé de 2,82 % à 12 %, on ne relève pas de désaccord.

fond. Dans l'académie de Créteil, par exemple, la forte augmentation des intentions d'orientation vers la 2^{nde} professionnelle (+4,1 points) est masquée par la diminution des intentions vers le CAP (-5,1 points), de sorte qu'il est délicat de construire des analyses et de formuler des conclusions à partir des chiffres moyens obtenus auprès des académies.

2.3.4. La contrainte de la maîtrise des flux scolaires

Le souci premier, affiché par les autorités académiques, réfère bien à la gestion des flux, une gestion qui doit tenir compte de l'offre de formation mais aussi des aspirations des élèves. Comme l'observe un recteur :

« le problème, ce n'est pas le passage en seconde GT ou en seconde pro, c'est de s'assurer que les élèves, quelle que soit la voie choisie, sont bien là où ils sont, qu'ils y réussissent bien. Quand un élève est capable d'aller en seconde GT, pourquoi ne pas l'y inciter ? D'un autre côté, quand un élève souhaite aller coûte que coûte en seconde GT alors qu'il n'a pas le niveau, ce n'est pas lui rendre service ».

La crainte exprimée par des enseignants, mais qui s'est largement atténuée, était d'assister à un accroissement significatif des demandes de passage vers la seconde GT, ce que certains représentants de parents d'élèves ont également exprimé. Mais si ces craintes sont souvent d'ordre pédagogique, elles sont aussi d'ordre financier dès que l'on se situe avec les autorités académiques. Ainsi, dans certains cas, l'académie a pu voir dans l'expérimentation un moyen de réguler la relation entre l'offre et la demande, de réduire par exemple le taux de passage vers la voie professionnelle lorsque l'offre de celle-ci s'avère être trop importante ou, à l'inverse, d'y affecter davantage d'élèves quand le passage massif en seconde GT risque de générer de nouveaux coûts financiers. Dans une académie, c'est d'abord la question de l'affectation qui a déterminé le choix des établissements expérimentateurs. C'est en effet un point sensible, l'académie devant faire face un flux d'élèves mal maîtrisé, avec des conséquences financières non négligeables. Il est significatif de noter que dans cette académie, c'est le secrétaire général qui a arbitré les choix des établissements pour qu'il « y ait le moins de risques possibles en termes d'ouverture de seconde GT supplémentaires ». La volonté de pilotage pédagogique a donc été subordonnée à des questions de moyens. Mais il arrive aussi que dans d'autres académies, l'ouverture de nouvelles divisions en seconde GT, qui est rarement due à l'accroissement brutal des effectifs du fait de l'expérimentation, soit assumée par le recteur car il y exerce davantage d'emprise que s'agissant des formations dans la voie professionnelle. Ainsi, au sein d'une académie, l'afflux de population et de la demande d'affectation en seconde GT a donné lieu à « l'augmentation des capacités d'accueil en lycée car le PRDF [Le plan régional de développement des formations] n'a pas augmenté le nombre de places en voie pro ».

2.3.5. Une contradiction majeure qui affecte le fonctionnement de l'orientation en fin de collège : la promotion de la seconde générale et technologique concomitante à l'appel à la valorisation de la voie professionnelle

Alors que l'un des objectifs de l'expérimentation concerne la valorisation de la voie professionnelle, les autorités académiques mais aussi les chefs d'établissements observent qu'il est difficile d'y parvenir quand, dans le même temps, le ministère de l'éducation nationale cherche à promouvoir les études vers la voie générale et technologique. Au sein d'une académie expérimentatrice, une trop

grande offre de formation dans la voie professionnelle explique le « retard » de 5 points par rapport à la moyenne nationale quant aux taux d'orientation vers la seconde générale et technologique :

« La voie professionnelle est importante, avance le recteur. J'ai deux discours, un qui est pro seconde GT et un qui est pro seconde pro. Ce qui se produit souvent, c'est que des familles pensent à la voie professionnelle, alors que leurs enfants peuvent faire une seconde générale. Il faut alors veiller à montrer aux parents et aux élèves tout l'éventail des possibilités. Cet objectif s'inscrit dans une volonté académique visant à augmenter le taux de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur, ce qui passe par la promotion de la voie générale et technologique traditionnellement pourvoyeuse de plus grands effectifs d'étudiants ».

Le propos du recteur montre bien la difficile conciliation entre un objectif académique et la prise en compte des aspirations des élèves, mais aussi la difficulté à valoriser la voie professionnelle, moins parce qu'elle apparaît comme peu légitime que parce qu'elle augure de difficultés à poursuivre des études dans l'enseignement supérieur.

À l'échelle des établissements scolaires, les principaux de collège sont nombreux à souligner les tensions, voire les contradictions des injonctions institutionnelles. En effet, globalement, la norme de l'orientation vers la seconde GT tend à s'imposer, sans qu'elle conduise à valoriser les filières technologiques. La plupart des lettres de mission des chefs d'établissement pointent souvent les résultats du DNB et le taux de passage en seconde GT à améliorer. Aussi, de nombreux élèves s'orientent vers la seconde GT en étant moyens scolairement alors que pour nombre d'entre eux, l'issue de l'année sera soit le redoublement, soit une réorientation vers la voie professionnelle. Or, dans le même temps, l'institution scolaire affirme, par la voix des recteurs, sa volonté de valoriser la voie professionnelle, d'autant plus que la réforme bac pro 3 ans a eu un effet d'attractivité sur une partie des élèves de 3^{ème}, cherchant à concilier la réalisation d'un projet professionnel et la possibilité de poursuivre des études en STS⁹.

Comment alors valoriser la voie professionnelle si le modèle de référence prégnant est celui de la voie générale de lycée ? Ce principal résume bien cette contradiction :

« Depuis des années, le rectorat insiste pour que l'on envoie plus d'élèves en seconde générale. Soit ! Mais il y a des élèves qui sont moyens, voire faibles, qui insistent pour y aller. Auparavant, on aurait facilement fait appel mais là, on sait que souvent l'issue sera favorable aux parents et comme on est attendu là-dessus, on ne va pas s'opposer. Mais le problème, c'est celui du devenir de ces élèves en seconde générale, il y en a qui s'en sortent et heureusement. Mais il y a aussi beaucoup d'échecs et de réorientations. Par ailleurs, et chaque année, j'ai de bons élèves en 3^{ème} qui veulent absolument devenir boulanger, mécanicien, coiffeur, cuisinier. Je me bats avec les profs et parfois les parents pour dire qu'il faut les laisser faire ce qu'ils veulent. Il n'y a pas que la voie générale, mais c'est vrai, ça m'est arrivé de devoir suivre les profs qui trouvent dommage une orientation vers la voie pro alors que l'élève aurait pu faire mieux pensent-ils ».

⁹ Voir à ce sujet l'enquête menée par Pierre-Yves Bernard et Vincent Troger (2011), *Le baccalauréat professionnel en trois ans : perspectives et risques pour les lycéens*, rapport de recherche, DEPP.

La voie professionnelle bénéficie d'une image positive dans les spécialités les plus convoitées mais l'offre limitée de places crée de la déception. Quelques chefs d'établissement rencontrés soulignent que le choix du LP n'est pas anodin car choisir une spécialité, c'est choisir un domaine professionnel spécifique en phase avec un projet personnel précis. Du coup, comme l'observe cette principale de collège, « *Il est préférable qu'un élève aille en seconde GT plutôt qu'il se replie sur un second ou un troisième vœu dans une spécialité qui va l'inciter à décrocher* ». Si le postulat selon lequel l'affectation dans une spécialité professionnelle de second ou de troisième vœu condamnerait l'élève au décrochage reste à démontrer, on ne peut pas exclure l'effet de ce mode d'affectation sur la difficile valorisation de la voie professionnelle.

De manière générale, la voie professionnelle reste assez délaissée et en tout cas, elle ne fait pas l'objet d'une attention particulière de la part des collèges sitôt les élèves orientés, notamment pour savoir ce qu'ils deviennent. **Les différentes académies expérimentatrices ne manifestent pas un véritable intérêt pour l'orientation vers la voie professionnelle sinon pour en souligner le caractère sélectif dans certaines spécialités et, de manière implicite, pour en dire le statut antinomique avec le travail sur l'ambition scolaire.** Ce désintérêt apparent tiendrait aux attentes institutionnelles qui paraissent être contradictoires. La valorisation de la voie professionnelle pèse moins face aux fortes incitations des chefs d'établissement et des parents à choisir la voie générale et technologique.

La difficulté à valoriser la voie professionnelle tient aussi aux réticences des élèves et de leurs parents à penser d'autres alternatives de réussite possible quand la spécialité ou le domaine professionnel convoité s'avèrent très sélectifs. « *Les établissements expérimentateurs essaient d'inciter les élèves à élargir leurs choix en voie pro en apportant une information plus complète* » (académie de Toulouse). Cette difficulté à diversifier les vœux provient parfois de la méconnaissance des contenus de formation qui, en dépit d'un projet professionnel préalable, pèse sur le rapport aux études et peut favoriser le décrochage. Ainsi, l'académie de Strasbourg expérimente une disposition dans sept lycées professionnels permettant aux élèves de différer leur choix de spécialité : « *sept lycées professionnels ont expérimenté un dispositif visant à retarder le choix de la spécialité, en 2nde pro comme en 1^{ère} année de CAP. Ce décalage permet aux élèves de mieux connaître les contenus des spécialités et leur choix, accompagné par une évaluation partagée, se porte soit à la fin du trimestre, soit en fin d'année. Pour l'année 2015-2016, le dispositif est étendu aux autres établissements volontaires, offrant des formations dans un même champ* ». Dans cette même académie mais aussi pour certains collégiens des académies de Limoges et de Besançon, les élèves effectuent des stages ou « mises en situation » dès le mois de mars de l'année de 3^{ème} au sein de lycées professionnels. L'académie de Strasbourg valorise cette expérience sous forme de bonus lors de l'affectation. Le bilan, en dépit du faible effectif concerné, semble positif : « *Tout se passe comme si la rupture observée entre juin et septembre en était réduite : l'objectif global est la "fidélisation" des élèves dans leur parcours* ».

La volonté académique de réguler des flux explique aussi les tensions potentielles entre une préparation de l'orientation centrée sur l'élève, ses aspirations et ses compétences, et une gestion quantitative des effectifs scolaires.

2.4. En liaison avec l'expérimentation, des évolutions très ténues dans le fonctionnement des collèges

2.4.1. Des évolutions dans les relations entre équipes de direction et enseignants

Dans plusieurs collèges, on observe que l'expérimentation a conduit à l'approfondissement des échanges entre les équipes de direction et les enseignants, notamment autour des indicateurs et de l'appréciation entre le niveau de l'élève et ses chances de réussite au lycée. L'analyse des indicateurs comme les moyennes obtenues par les élèves une fois au lycée, permet aussi d'identifier les points à travailler. Comme l'observe ce principal d'un collège de l'académie de Limoges, « *si on constate que beaucoup de nos élèves chutent fortement en mathématiques ou en français, c'est qu'il y a un problème au collège, que les acquis ne sont pas forcément à la hauteur de ce qui est attendu au lycée* ».

Pour la majorité des interlocuteurs, **l'expérimentation n'a pas provoqué de changements importants, ni dans les pratiques ni dans les réflexions pédagogiques**. Les établissements concernés ayant été choisis dans le but d'éviter des problèmes de flux difficiles à gérer, il n'y a pas lieu de s'étonner que les effets concrets soient restés faibles. Mais des modifications sont tout de même perceptibles dans le détail ou les intentions, en systématisant les approches. Surtout, l'expérimentation a « validé » des démarches qui existaient antérieurement, et les a rendues plus lisibles au moins au sein de l'établissement, et aux yeux de certains parents.

2.4.2. Des chefs d'établissement qui ne se sont pas toujours saisis des objectifs de l'expérimentation mais qui ont renforcé le dialogue avec les parents

Les chefs d'établissements déclarent avoir été « choqués » par l'expression « dernier mot aux parents » dans la mesure où ils étaient dans une posture de conseil apporté et de partage sur fond de confiance avec les parents. Certains principaux ont rappelé le caractère descendant de l'expérimentation qui leur aurait davantage été imposée que proposée.

« L'expérimentation a été mal vécue, avance ce principal. Parce que même si nous, avec mon adjoint, nous trouvions l'idée intéressante, il nous a fallu agir rapidement... On avait des craintes. On a présenté les choses au conseil d'administration, bien avant le décret de janvier 2014 ».

Cette difficulté relative à la mise en œuvre a sans doute pesé sur l'appropriation des enjeux de l'expérimentation et des différents objectifs de l'appel à candidature. L'entrée dans l'expérimentation s'est opérée de manière variable selon les établissements mais le plus souvent, ce sont des « éléments de faisabilité » qui ont présidé au choix. Mais outre les difficultés déjà mentionnées dans le rapport d'étape de l'inspection générale – enseignants qui ont parfois dit leur scepticisme à l'égard de l'expérimentation, publication tardive du décret d'application –, les principaux de collège n'ont pas identifié de nouvelles actions et surtout, peu d'entre eux, et alors que l'expérimentation en est à sa deuxième année, disent avoir engagé un travail préparant l'orientation en amont de la classe de 3^{ème}. C'est là un enjeu important lorsqu'on sait par ailleurs que de nombreux parents rencontrés par la mission souhaitent que l'accompagnement des élèves pour les ouvrir sur les études et les métiers intervienne dès la classe de 5^{ème}, voire la 6^{ème}. Un parent d'élève délégué de la FCPE avance que « *cela permettra aussi de faire venir les parents parce qu'ils n'auront pas le stress des résultats scolaires qui les obligent, en classe de 3^{ème}, à devoir choisir très vite* ». Ainsi,

l'expérimentation a plutôt renforcé les pratiques existantes, avec des rencontres plus soutenues et récurrentes entre parents, enseignants et COP. Tout se passe comme si le besoin d'être aidé et accompagné se renforçait par le transfert de la responsabilité du choix aux familles.

Si les données dont la mission dispose montrent des effets aléatoires entre la décision d'orientation revenant aux parents et les flux d'élèves à l'issue de la classe de 3^{ème}, on note que les collèges ayant les effectifs les plus importants sont ceux qui ont vu croître le nombre de passage en seconde GT. Mais cet accroissement dépend aussi des modes d'accueil et d'accompagnement des élèves au lycée. Ainsi, au sein de ce collège de 800 élèves, le principal observe que *« ce qui a changé, c'est l'augmentation du nombre de demandes d'entrée en seconde GT. Et comme le lycée a proposé un accompagnement spécifique, les parents étaient au courant et cela a fait qu'ils étaient très demandeurs par rapport aux années précédentes »*.

S'il semble que l'expérimentation soit un vecteur de développement de la « co-éducation », elle révèle l'importance des déterminismes sociaux et la nécessité de les prendre en compte pour une égalité dans la diffusion de l'information liée à l'orientation et l'ambition chez l'élève. Les chefs d'établissement comme les enseignants et les équipes éducatives rencontrés déplorent la faible présence, voire l'absence de quelques familles lors des réunions d'information ou des rencontres de fin de trimestre avec les enseignants. Et afin de mobiliser les parents, certains chefs d'établissement vont jusqu'à aller les rencontrer à domicile. Un principal de collège du département de la Creuse organise du co-voiturage en vue d'amener des parents au forum de métiers et de *« résoudre la question des problèmes liés aux moyens de locomotion qui revient souvent comme argument »*.

Comment favoriser la venue des parents au collège ? L'exemple d'une démarche dans un collège de l'académie de Limoges

Au collège Les Pradeaux à Ahun (académie de Limoges), qui accueille 185 élèves, la principale a engagé un travail bien avant l'expérimentation en vue de favoriser la venue des parents et un partenariat qui porte tout autant sur des questions d'éducation, d'orientation que de parentalité. Hormis les échanges et les rencontres qui peuvent avoir lieu à tout moment de la semaine, soit à l'initiative des parents ou à celle de la principale et des enseignants, le collège est ouvert tous les mercredis après-midi. Les parents sont reçus au CDI. On constate que les familles sont présentes et que l'expérimentation a renforcé tant la fréquentation que la demande d'information relative à l'orientation. La principale, qui souhaite lutter contre le déterminisme culturel et la reproduction sociale, note que quelques parents et élèves deviennent plus réceptifs aux arguments relatifs au choix d'études (il s'agit de choisir la filière et la spécialité selon son projet et non selon la proximité du lieu de formation). L'intervention auprès des parents, selon une démarche personnalisée, de la COP et d'une professeure de technologie qui suit les deux classes de 3^{ème} laisse apparaître une évolution dans la diversification des choix. Cette initiative a également fait prendre conscience aux enseignants des enjeux liés à l'orientation, de l'importance d'un travail sur les compétences et sur une explicitation des critères et objectifs de l'évaluation. Les parents ont pu mettre en avant leur besoin en accompagnement à l'orientation dès la classe de 4^{ème}.

La prise en compte de l'expérimentation comme dispositif permettant de faire évoluer le pilotage de l'orientation par le chef d'établissement fait parfois partie des thèmes abordés lors des dialogues de gestion avec les collèges concernés. C'est le cas dans l'académie de Lyon. Il reste que le plus souvent, les principaux de collège évoquent d'autres objectifs visés par l'expérimentation, notamment les

modes d'évaluation des élèves, la valorisation de l'orientation vers la voie professionnelle ou encore la préparation de l'orientation bien en amont de la classe de troisième.

2.4.3. Un fonctionnement qui reste formel du conseil de classe : peu d'aide au choix, peu de place pour les parents

S'il existe une instance qui permettrait aux chefs d'établissement d'asseoir de nouvelles modalités de pilotage, c'est bien celle du conseil de classe. Alors que l'expérimentation visait à faire évoluer la fonction du conseil de classe en restituant pleinement aux parents leur place lors de ce moment décisif, les observations ne font pas apparaître d'actions novatrices susceptibles de donner à cette instance une dimension dynamique aidant réellement au choix. Le fonctionnement du conseil de classe reste assez formel au risque d'entériner les inégalités et les déterminismes sociaux pesant sur les choix d'orientation. Une récente enquête de la DEPP consacrée à la procédure d'orientation en fin de troisième, et publiée dans une note d'information¹⁰, souligne que les conseils de classe semblent davantage accepter les vœux d'orientation exprimés par les familles. Les demandes d'orientation pour la voie générale et technologique sont passées de 66 à 68 %, mais les conseils de classe proposent également ce parcours. Lorsque les familles sont en désaccord avec le conseil de classe, c'est dans la majorité des cas parce que celui-ci s'est opposé à un passage en seconde GT. Dans le panel 2007, 3 % des familles contestent la proposition du conseil de classe et « plus de 80 % d'entre elles avaient demandé une seconde GT ». L'entretien mené avec le chef d'établissement conduit souvent à une décision consensuelle (le chef d'établissement valide, dans un cas sur deux, le vœu initial des familles). Les désaccords qui persistent conduisent un tiers des familles à saisir la commission d'appel. La quasi-totalité des familles faisant appel de la décision du conseil de classe ont exprimé un vœu de passage en seconde GT et 60 % d'entre elles voient ce vœu validé par la commission d'appel. **L'enjeu de l'expérimentation porte moins sur la suppression des cas d'appel que sur une meilleure préparation et accompagnement des élèves et de leurs parents dans leur choix d'orientation.**

Cette étude souligne aussi le poids de l'origine sociale, familiale et spatiale sur les inégalités en matière d'orientation. Ainsi, dans le panel de 2007 plus de 90 % des enfants de cadres, de professions libérales et d'enseignants demandent une orientation en seconde GT, contre 63,3 % des enfants d'employés et 47 % des enfants d'ouvriers non qualifiés. On observe néanmoins que la seconde générale et technologique est devenue plus attractive, notamment pour les enfants d'agriculteurs (les souhaits d'orientation sont passés de 61 à 70 %) et les enfants d'ouvriers non qualifiés (+ 6 points). Les observations effectuées confirment cependant des constats très anciens, à savoir qu'à résultats équivalents, les enfants d'ouvriers et d'employés sont moins prompts à choisir une orientation vers la voie générale et technologique, comparés aux enfants de cadres et d'enseignants¹¹. Ces différences sont d'autant plus marquées que les résultats scolaires des élèves approchent de la moyenne, autrement dit, le poids discriminant de l'origine sociale est plus manifeste lorsqu'on a affaire à des publics moyens scolairement. Une moyenne située entre 10 et 12 autorise 91 % des enfants de cadres à souhaiter une seconde GT, contre les 2/3 des enfants d'ouvriers qualifiés, et à peine 6 sur 10 d'enfants d'ouvriers non qualifiés.

¹⁰ *Le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième reste marqué par de fortes disparités scolaires et sociales*, Claudine Pirus, DEPP note d'information 13.24, novembre 2013.

¹¹ M. Duru-Bellat, *Le fonctionnement de l'orientation*. Genève-Paris, Delachaux & Niestlé, 1988 ; M. Duru-Bellat, J-P., Jarousse, J-P., A, Mingat, *Les scolarités de la maternelle au lycée*, Revue française de sociologie, 1993, 34/1.

Alors que cette note de la DEPP aurait pu inciter les collèges expérimentateurs à repenser le fonctionnement du conseil de classe, ne serait-ce que par ce que la décision d'orientation revenant aux familles vise aussi à lutter contre les inégalités sociales, aucune équipe éducative rencontrée ne paraît s'être saisie de cette question. Les places effectives des parents et des élèves ne sont pas, généralement, sujet de réflexion, de même que la parole de ces acteurs pourtant à présent décisionnaires n'est pas invitée à se faire entendre autrement. L'un des interlocuteurs rencontrés le dit bien : « *le conseil de classe reste le grand impensé de l'expérimentation* ». On constate que les parents, bien qu'invités en tant que délégués ou pour leur propre enfant, ne sont pas toujours présents dans les collèges expérimentateurs. L'emplacement rural de l'établissement mais aussi les horaires lors desquels se tiennent les conseils de classe ne sont pas favorables à une participation effective des parents. Pour un recteur, « *Il faut inventer des dispositifs, il faut que les conseils de classe soient moins des instances de jugement, mais des moments d'évaluation compréhensive. C'est ainsi qu'on installera la confiance avec les parents* ». Les parents rencontrés considèrent que le conseil de classe assure sa fonction d'instance qui se prononce, de manière assez objective, sur les acquis scolaires des élèves. Pour autant, et s'agissant de l'orientation, le conseil de classe peine à articuler les appréciations scolaires et l'aide à la construction d'un parcours personnel intégrant les différentes dimensions que suppose un choix (y compris lorsque celui-ci se veut scolaire, l'entrée en seconde GT et ce qu'elle implique, au-delà de l'invocation du travail personnel, comme manières concrètes de devenir lycéen). La fonction de délégué de parents d'élèves lors des conseils de classe se limite le plus souvent à un rôle de prise d'informations sur les résultats scolaires, sur les difficultés que rencontrerait tel ou tel élève, sur « l'ambiance de la classe ».

Il est rare que les délégués soient au fait des attentes des parents qu'ils sont censés représenter. Aux dires des délégués, « les parents se désintéressent » de la scolarité de leur enfant. Pourtant, selon un autre parent, « *si les parents ne réagissent pas quand on les sollicite pour savoir s'ils ont des questions, c'est peut-être aussi parce que pour eux, le conseil de classe ne sert pas à grand-chose* ». L'aide que le conseil de classe peut apporter aux élèves et à leurs parents est indissociable d'une réflexion sur les modalités d'évaluation et sur la manière dont les compétences acquises comme celles pour apprendre sont mises en exergue. Au sein d'un collège de l'académie de Strasbourg, l'équipe enseignante, sous l'impulsion du principal, a conduit un travail sur le conseil de classe en lien avec le conseil national pour l'évaluation. Des progrès ont été enregistrés au niveau des manières d'évaluer les élèves en mathématiques selon une approche progressive, intégrant les contenus curriculaires du début de la classe de seconde GT. **Ces initiatives restent rares alors qu'elles permettraient aux chefs d'établissement de faire en sorte que le conseil de classe, appuyé sur une véritable réflexion autour de l'évaluation des élèves apporte tous les éléments pertinents en vue d'éclairer les élèves et les parents sur leurs choix d'orientation.**

2.4.4. Une très faible prise en compte des compétences autres que scolaires dans le processus d'orientation

Si la plupart des académies et des collèges expérimentateurs mobilisent et s'appuient essentiellement sur les notes pour affecter les élèves, certaines d'entre elles ont recours, pour ce faire, à d'autres critères que les résultats scolaires. C'est le cas notamment des académies de Montpellier, de Strasbourg, de Besançon et de Poitiers.

À Strasbourg, comme à Montpellier, des compétences ont été définies en vue de mieux accompagner les choix des élèves, selon le degré de maturité de leur projet. À Strasbourg, l'académie a cherché à établir un équilibre entre résultats scolaires et acquis personnels non scolaires :

« Pour tous les élèves de 3^{ème}, dès lors que la demande d'affectation en établissement public concerne la voie professionnelle (1^{ère} année de CAP et 2^{nde} pro), cinq dimensions d'acquis personnels ont été prises en compte : rigueur, curiosité, habileté manuelle, communication, sociabilité. Ces dimensions sont évaluées par les équipes pédagogiques des collèges sans référence aux types de formations sollicitées, et en amont, par les élèves eux-mêmes dans le cadre d'une autoévaluation. Ces repères interviennent à part égale dans les critères de classement des dossiers ».

Dans l'académie de Montpellier, l'application AFFELNET prend en compte les compétences suivantes

COMPETENCES		Maîtrise très insuffisante	Maîtrise insuffisante	Assez bonne maîtrise	Bonne maîtrise
		4	8	12	16
AVOIR UN COMPORTEMENT RESPONSABLE	1. Respecter les règles de la vie collective				
ETRE ACTEUR DE SON PARCOURS DE FORMATION ET D'ORIENTATION	2. Se familiariser avec l'environnement économique, les entreprises, les métiers de secteurs et de niveaux de qualification variés				
	3. Connaître les parcours de formation correspondant à ces métiers et les possibilités de s'y intégrer				
	4. Savoir s'autoévaluer et être capable de décrire ses intérêts, ses compétences et ses acquis				
ETRE CAPABLE DE MOBILISER SES RESSOURCES INTELLECTUELLES ET PHYSIQUES DANS DIVERSES SITUATIONS	5. Être autonome dans son travail : savoir l'organiser, le planifier, l'anticiper, rechercher et sélectionner des informations utiles				
	6. Identifier ses points forts et ses points faibles dans des situations variées				
FAIRE PREUVE D'INITIATIVE	7. S'intégrer et coopérer dans un projet collectif				
	8. Manifester curiosité, créativité, motivation à travers des activités conduites ou reconnues par l'établissement				

Dans cette académie, un guide à l'usage des équipes éducatives a été créé mais il reste peu mobilisé. Le CSAIO souhaite que les équipes enseignantes s'en emparent et l'utilisent dès le conseil de classe du second trimestre. Les compétences compteraient pour un tiers dans le barème d'ensemble « notes et compétences ».

À Besançon, l'affectation a lieu par un classement des candidats prenant en compte le rang du vœu, les notes et les compétences assorties de coefficients en fonction de la spécialité demandée. Les candidats ayant le barème le plus élevé sont affectés, les autres sont placés sur liste supplémentaire. De même, dans l'académie de Poitiers, et pour les élèves choisissant la voie professionnelle, leurs résultats scolaires sont coefficientés en fonction des spécialités professionnelles envisagées. Et « À hauteur égale des résultats scolaires dans le total du bonus, on prend en compte huit capacités personnelles et de l'implication de l'élève dans le parcours Avenir avec des poids différents selon la spécialité professionnelle envisagée. » Les capacités transversales retenues sont les suivantes :

- A - travailler en équipe (coopérer, adhérer, participer) ;
- B - s'exprimer à l'oral dans une relation de communication (dialogue, échanges, écoute, respect des autres...) ;
- C - effectuer un travail ou une tâche avec soin et précision ;

- D - faire preuve d'autonomie et d'initiative ;
- E - exploiter des informations écrites, orales ou des relevés d'expérimentation ;
- F - apporter un caractère artistique dans le travail à réaliser (créativité, intérêt et curiosité artistiques) ;
- G - réaliser une activité nécessitant un investissement physique prolongé ;
- H - respecter les réglementations et les chartes en vigueur (hygiène, sécurité...) »¹².

S'agissant de l'orientation vers la voie professionnelle, des coefficients sont appliqués aux élèves selon les priorités, leur parcours et leur niveau de scolarité.

La prise en compte de compétences autres que scolaires¹³ peut s'avérer utile lorsque par exemple les élèves envisagent une entrée dans une filière professionnelle exigeant des dispositions cognitives, relationnelles et sociales. Ainsi, un professeur principal de 3^{ème} rapporte le propos d'un collègue, professeur de lycée professionnel ayant l'habitude d'accueillir en « stage d'immersion » des collégiens : « *Vous nous envoyez des élèves en seconde pro ASSP (accompagnement, soins et services à la personne), mais il faut qu'ils aient des compétences de savoir-être, qu'ils aient le souci de l'autre, une manière d'être qui combine écoute et disponibilité* ». On perçoit ainsi combien le conseil de classe et les modalités de préparation de l'orientation sont bien éloignés de l'enjeu que constituerait la prise en compte des compétences non strictement scolaires pour préparer l'affectation des élèves.

2.4.5. Des actions qui restent centrées sur la classe de troisième

La préparation de l'orientation se focalise principalement sur la classe de troisième. Cependant, on constate depuis la rentrée 2014 une prise de conscience des acteurs pour une préparation plus en amont. Celle-ci semble donc commencer désormais en fin de classe de quatrième dans quelques collèges, plus rarement dès la 5^{ème}. Si la construction d'un parcours d'orientation est présente à l'esprit des chefs d'établissement, elle n'en reste pas moins un chantier encore largement à travailler. On constate ici et là quelques initiatives ciblant des élèves de 4^{ème} dont les équipes éducatives pressentent des difficultés scolaires à venir en classe de 3^{ème}. Elles restent néanmoins

¹² L'académie de Poitiers a recours à différents types de coefficients selon les publics et les objectifs visés. Dans le cadre de la prise en compte des résultats scolaires, un coefficient, lié au « groupe d'origine » de l'élève, corrige les notes du barème. Ce coefficient permet de traduire la politique académique, en termes de priorité à accorder à des groupes d'élèves :

- un coefficient de 1 est attribué aux élèves de 3^{ème} générale, 3^{ème} prépa-pro, élèves de 2nde GT, élèves de seconde professionnelle ou de 1^{ère} année de CAP(A)-BEP(A) ;
- un coefficient de 0,8 est attribué aux élèves de PAQI (pôle d'accompagnement à la qualification et à l'insertion, relevant de la MLDS), 3^{ème} SEGPA, 3^{ème} EREA, 3^{ème} préparatoire des établissements privés en alternance (MFR), DIMA ;
- attribution d'un bonus « mixité » par le DASEN permettant, à l'étude des listes d'élèves proposées à l'affectation, de favoriser l'affectation des filles ou des garçons demandant des formations identifiées comme « non mixtes ».

¹³ Les compétences autres que scolaires ne recouvrent pas toujours des savoirs et des savoir-faire différents de ce qui est attendu par les enseignants et les équipes éducatives. Par exemple, la capacité à être autonome dans son travail ou à s'intégrer dans un projet collectif, comme l'aptitude à communiquer constituent également des qualités scolaires. Pour autant, les compétences autres que scolaires réfèrent souvent à des compétences acquises dans des contextes autres que ceux de l'école, comme par exemple lors de stages de découverte professionnelle, lors de manifestations culturelles ou sportives. Elles se révèlent à l'occasion d'autres activités que scolaires et ne font pas forcément l'objet d'une évaluation par notation. Ainsi, l'appréciation de ces compétences – comme les compétences sociales – peut s'avérer pertinente dès lors qu'elles indiquent que l'élève a construit des savoir-faire en lien avec l'orientation choisie.

marginales et largement dépendantes d'initiatives individuelles engagées notamment par des professeurs principaux ou par des COP.

2.4.6. Le renforcement des entretiens individualisés comme effet premier de l'expérimentation

La plupart des collèges expérimentateurs ont pris la mesure de ce que la décision revenant aux parents pouvait avoir comme effet sur le parcours des élèves jugés justes ou en difficultés. Dans de rares collèges, les équipes éducatives ont organisé des rencontres directes entre les parents d'élèves et le proviseur du lycée de secteur en vue d'apporter aux premiers « *toutes les informations utiles sur la classe de seconde et les études ultérieures* ». Cela a conduit aussi à créer une dynamique de suivi des entrants au lycée, notamment à travers des « *entretiens systématiques personnalisés en début d'année de seconde GT* ». Si la vigilance des équipes éducatives est plus affirmée lorsque l'élève envisage une seconde GT que s'il souhaite s'orienter vers la voie professionnelle, c'est parce que les collèges ont depuis longtemps intégré le fait que les publics considérés comme moyens sont ceux qui s'exposent le plus souvent soit à une réorientation en fin de classe de seconde, soit à un redoublement.

Parmi les dispositions prises suite à l'expérimentation, on trouve en premier lieu le renforcement des entretiens individualisés – ceux-ci peuvent aussi couvrir des entretiens conjoints entre les équipes éducatives, le professeur principal et la COP pour l'essentiel, l'élève et ses parents ou ses tuteurs – tant au niveau du collège qu'en lycée. Une académie utilise l'expression « accentuation du coaching individuel » pour qualifier la nature du suivi des élèves. Le contenu des entretiens porte sur le projet de l'élève, ses atouts, ses difficultés, l'organisation de son travail scolaire et l'appropriation des « contenus pédagogiques » spécifiques à la voie convoitée.

Les entretiens visent aussi à rassurer des parents inquiets par la perspective de décider de l'orientation de leur enfant. « *Sur la ZAP Nord Dordogne, les équipes ont renforcé l'information sur les dispositifs d'accompagnement des élèves à l'entrée au lycée. Sur cette zone, de nombreuses familles ont eu besoin d'être "rassurées" sur les modalités d'accueil en lycée général et technologique* » (académie de Bordeaux).

2.4.7. Une amélioration du conseil en orientation et du dialogue avec les parents et les élèves soulignée par l'ensemble des académies et des acteurs rencontrés

Toutes les académies font état du fait qu'à défaut d'évolutions quantitatives majeures et de transformations réelles et sensibles des pratiques de conseil et d'évaluation, l'essentiel des retombées de l'expérimentation est d'ordre qualitatif et porte notamment sur l'amélioration du dialogue préparatoire à l'orientation. C'est aussi le rôle en matière de conseil et d'accompagnement de la part des enseignants et des équipes éducatives qui est souligné. Si l'expérimentation n'a pas fondamentalement bouleversé les pratiques d'aide à l'orientation qui comportent des dimensions pédagogiques, elle a mis au jour l'importance des enjeux liés au choix et amené les acteurs de terrain à renforcer les liens avec les familles. Pour ce recteur :

« l'expérimentation, bien qu'elle n'ait pas amené de résultats quantitatifs significatifs, constitue une bonne chose sur le fond. Cela n'a pas changé grand-chose, mais ce n'est pas inintéressant car il y a un travail de fond avec les familles. Cela veut dire qu'ils ont le choix et que ce choix doit être éclairé. Par exemple, en les amenant à avoir une connaissance très fine des métiers ».

Certains collèges et lycées situés dans une même cité scolaire ont opté pour des services partagés 3^{ème} / 2^{nde}, ce qui permet de favoriser un suivi pédagogique des enseignements et des apprentissages. Dans un collège, c'est la généralisation de la DP3 à tous les élèves de 3^{ème} qui est apparue comme une stratégie visant à « ouvrir les élèves sur d'autres perspectives de choix »¹⁴. Au sein de ce même collège de la ville de Guéret, le principal, ayant constaté que « certains professeurs notaient très sévèrement » a pris l'initiative de tenir un « conseil de classe commun aux cinq classes de 3^{ème} et se tenant en présence de tous les professeurs », ce qui a favorisé une prise de conscience des différences en matière d'évaluation et de notation.

Ce qui revient néanmoins avec récurrence, c'est la mobilisation de l'existant et surtout le renforcement du dialogue avec les parents du fait de l'expérimentation. Comme l'observe cette directrice de CIO de l'académie de Strasbourg, « Dans la mesure où il y avait un gros travail précédemment, un plus grand soin était apporté à l'information. Les élèves qui ont forcé le passage seraient passés en commission d'appel ». Ce professeur de technologie, professeur principal de 3^{ème}, observe que :

« L'on n'a pas assisté à une commission d'appel depuis 2008... On a des conseils de classe qui durent 4 heures, cela permet d'avancer et de prendre au moins 5 à 6 minutes par élèves avec le souci d'explorer sa situation. On demande à ce que chaque élève fasse une analyse de ses résultats, après on définit des pistes d'amélioration. Les parents sont contents parce qu'on est plus conseiller que professeur à ce moment-là ».

Chez les acteurs du collège, et en premier lieu les professeurs, une attention plus grande et plus durable a été portée à la procédure mais surtout à la réalité du dialogue en matière d'orientation. Mais le bilan des autorités académiques fait état d'interrogations exprimées par certains chefs d'établissements au sujet des pratiques pédagogiques et de leur difficile évolution alors même que l'expérimentation y incitait, notamment pour donner au conseil en orientation et au moment où se décide celle-ci – en particulier lors du conseil de classe – une dimension plus dynamique et personnalisée. Ainsi, des réunions collectives ont lieu à chaque trimestre, des entretiens individuels avec les professeurs principaux et les conseillers d'orientation-psychologues sont plus nombreux, la remise des fiches navettes et des bulletins trimestriels est systématisée. De même, les ressources des centres d'information et d'orientation ont été dans une certaine mesure davantage mobilisées. Dans certains collèges, des stages d'immersion en lycée professionnel et en lycée général et technologique ont été proposés aux élèves de troisième. Une fois encore, les établissements concernés étant déjà par le passé très actifs en matière d'orientation, l'expérimentation a permis de formaliser les pratiques.

Les observations propres à trois académies sont emblématiques de ce bilan. L'académie de Caen insiste sur le renforcement du dialogue entre parents, équipes éducatives et élèves. Le « renforcement de la confiance et de la co-éducation avec les familles » semble avoir retenti sur la qualité des échanges avec les élèves, ceux-ci ne percevant pas les conseils apportés par les enseignants comme antinomiques avec les projets portés par les parents. Cette académie a engagé une politique de formation destinée aux professeurs principaux parce que le conseil apporté aux

¹⁴ L'existence d'une DP3 dans de nombreux collèges permet aux élèves, dont la plupart s'orientent vers la voie professionnelle, d'affiner leur projet professionnel. Dans la majorité des cas, les élèves effectuent au moins deux stages dont l'un obligatoirement dans un domaine ou secteur éloigné de leur projet ou méconnu de leur part.

parents exigeait de nouvelles compétences (comme la connaissance des référentiels de formation dans la voie professionnelle, des manières d'exploiter les séquences d'observation en milieu professionnel pour en faire un appui au conseil apporté, la conduite d'entretien avec les parents...). L'académie de Clermont-Ferrand souligne également le climat de confiance qui s'est installé du fait de l'expérimentation et le fait qu'elle ait donné lieu à l'organisation de rendez-vous plus fréquents avec les familles et les élèves. L'anticipation de l'orientation conduit à instaurer bien plus tôt que les années précédentes, un dialogue avec les parents. Les collègues de l'académie ont, du fait de l'expérimentation, pris davantage la mesure du travail à mener auprès des familles les plus éloignées des codes scolaires. Les professeurs principaux ont vu renforcer leurs compétences professionnelles et y ont perçu une nouvelle manière de conseiller leurs élèves. De son côté, l'académie de Rennes fait état du même bilan en insistant sur le fait que l'expérimentation a rapproché les parents des acteurs du collège et favorisé leur responsabilisation. Les enseignants sont perçus comme des conseillers et moins comme des évaluateurs focalisés sur les seuls résultats scolaires. Ils se trouvent dégagés de cette position ambivalente qui consiste à la fois à conduire les élèves vers l'acquisition de compétences solides et à sanctionner le résultat obtenu par une décision d'orientation. Là encore il s'agit davantage de partir du projet pour mobiliser tous les leviers pour y parvenir.

L'un des aspects marquants est donc l'effet positif de l'expérimentation sur **le dialogue avec les élèves et les familles**, notamment le travail accompli dès le premier trimestre avec les fiches et divers outils de dialogue. Ce travail en amont permet aussi une diversification des vœux vers la voie professionnelle, par exemple, autant qu'une garantie d'orientation : il s'agit bien d'un travail plus minutieux, mieux continué, et renforçant la confiance réciproque. Grâce à lui les parents, et notamment les moins favorisés en terme d'information, peuvent utiliser les outils mis à disposition, et comprendre les cheminements de la décision, jusqu'alors obscurs pour eux.

2.4.8. Une co-éducation qui est bien accueillie par les parents mais ceux-ci doivent être mieux conseillés et pris en considération dans leur diversité

Certains collègues ont été sensibles à la co-éducation, notamment dans les collèges à recrutement plus populaire relevant ou non de l'éducation prioritaire. Ces collègues considèrent que l'accueil des parents est un des axes forts du projet d'établissement. Pour ce principal, *« Il y a des choses simples, notre langage de l'éducation nationale est opaque. Il faut être attentif au maniement du langage par rapport à l'extérieur. Dans mon collège, il y a 40 nationalités, avec des enfants issus de l'immigration extrêmement récente. Des femmes jeunes immigrées, qui ont des enfants, ne parlent pas le français. On a mis en place des cours de français dans le collège, elles apprennent le français, et il y a un lien de confiance qui s'installe, il faut que les parents aient confiance en l'école... ça marche bien. Cela se joue dans le dernier mot, c'est la confiance, sinon c'est voué à l'échec »* (académie de Besançon).

La co-éducation dépasse la question de l'orientation puisqu'elle porte aussi sur d'autres domaines tels que l'aide au travail scolaire, la parentalité, etc.¹⁵ Si l'expression est loin de faire l'unanimité et d'avoir la même signification pour tous les acteurs, elle induit chez la plupart d'entre eux – parents et équipes éducatives notamment – l'idée que la réussite scolaire comme une orientation appropriée à chaque élève supposent un travail conjoint entre les familles et les établissements scolaires. Ce travail conjoint autour d'un objectif commun exige une confiance réciproque et l'instauration d'un

¹⁵ L'académie de Lyon propose, avec le concours de formateurs de l'IFé (Institut français de l'éducation), un stage destiné aux équipes éducatives et portant sur la thématique de la parentalité et de la réussite scolaire.

cadre d'échange favorisant la venue des parents, notamment les plus éloignés des codes scolaires. Ainsi, un travail important a été mené dans plusieurs collèges afin d'accueillir les familles dans de meilleures conditions. Au sein d'un autre collège, la remise en mains propres des bulletins scolaires, entamée dès la 6^{ème} et généralisée à tous les niveaux du collège, a favorisé une venue plus massive des parents en 3^{ème}. Selon la principale de ce collège :

« quand on est parent, ce qu'on veut, c'est que les enfants réussissent, si on leur propose d'aider leurs enfants, la mise en place des PPRE... Il faut expliciter aux parents le socle, ils ne comprennent pas les items... C'est ce que nous avons fait. Si vous arrivez à convaincre les parents que vous œuvrez pour le bien de leur enfant, ils viennent et sont actifs ».

L'organisation de rencontres entre parents afin d'échanger sur des thématiques telles que l'aide à la scolarité, l'orientation et la parentalité favorise la venue des familles habituellement réticentes à fréquenter le collège.

Les équipes éducatives ont globalement bien saisi que l'accompagnement apporté aux parents dans le cadre de l'expérimentation modifie leur rôle. En effet, dès lors que le libre choix de la voie d'orientation revient in fine aux parents, ce sont moins les arguments d'autorité liés aux résultats scolaires qui pèsent que des arguments plus pédagogiques, plus soucieux des effets que tel ou tel choix entraînerait pour l'élève, qui prévalent. De ce fait, de fortes inquiétudes ont été exprimées par des enseignants et des chefs d'établissement notamment pour souligner que le libre choix peut avoir des effets négatifs dès lors que les parents persisteraient à demander une orientation peu en phase avec le niveau de l'élève. **Le libre choix laissé aux parents n'apparaît comme efficace que si ces derniers se saisissent réellement de cette occasion pour décider de manière éclairée. Beaucoup d'enseignants restent persuadés que tous les parents ne disposent pas des mêmes ressources culturelles pour choisir et que le libre choix peut s'avérer être un piège, notamment pour les élèves moyens ou fragiles scolairement.** Ainsi, et paradoxalement, on a pu constater que ce sont davantage les équipes éducatives qui se sont senties fortement responsabilisées par l'expérimentation à tel point que certains collèges ont conseillé davantage la voie professionnelle que la seconde générale et technologique. En effet, la crainte que la liberté de décider de l'orientation conduise certains parents à choisir la seconde générale et technologique a conduit des professeurs principaux à être davantage vigilants, conseillant plutôt des choix « raisonnables », notamment quand l'élève est jugé moyen ou en difficulté.

2.5. Les effets de l'expérimentation sur les enseignants

2.5.1. Un rôle de « conseiller » pour le professeur principal, qui génère de nouvelles responsabilités plus ou moins assumées

L'un des effets majeurs de l'expérimentation, largement perçu et évoqué par les équipes éducatives, concerne le changement de posture chez les enseignants et notamment les professeurs principaux. Acteurs occupant une place de choix dans la préparation et l'aide à l'orientation, les professeurs principaux de collège ont vu leur mission changer sensiblement. Il ne s'agit plus, comme le souligne ce professeur de mathématiques, « de dire aux élèves qu'il faudra travailler sinon vous n'aurez pas l'orientation voulue, mais de dire que leur choix est légitime mais que pour y parvenir, il faut consolider ses acquis et penser sur le long terme ». Ce propos éclaire assez bien sur la manière dont les professeurs principaux envisagent leur rôle : celui-ci n'est plus celui de « l'orienteur » mais d'un

conseiller qui inscrit son action dans la durée, pense le travail scolaire de l'élève en termes d'acquis à consolider pour la réussite sur le long terme – l'affectation dans une filière ou spécialité choisie n'étant qu'un objectif parmi d'autres – créant ainsi les conditions d'un dialogue plus constructif. Mais ce changement de posture ne va pas toujours de soi car il exige un autre mode d'implication professionnelle.

« Qu'est-ce qui est nouveau avec l'expérimentation hormis la suppression de l'appel ? Dès le départ, cette question et d'autres se sont posées sur l'état du dialogue avec les familles. Les chefs d'établissement ont d'emblée mis ce dialogue au centre de l'expérimentation. Cela a facilité l'engagement des équipes des enseignants. Le dialogue s'est installé plus tôt mais l'académie a observé une méconnaissance des ressources en termes pédagogiques, les profs ne connaissaient pas les contenus surtout sur la voie professionnelle... On a pu former quelques profs pris en charge par les CIO... Une meilleure utilisation des séquences d'observation en milieu professionnel... » (une principale de collègue).

L'implication des professeurs principaux supposait qu'ils soient accompagnés, par exemple en travaillant la différence entre orientation et affectation, entre informer et conseiller, mais aussi de repenser la relation d'entretien avec les parents. La décision d'orientation revenant aux parents a généré une plus forte demande d'accompagnement de la part des professeurs principaux qui ont vu leur activité de conseil s'amplifier jusqu'à engendrer une surcharge de travail. Cela a d'ailleurs conduit certains enseignants à renoncer, à l'issue d'une année d'expérimentation, à leur fonction de professeurs principaux. Ce fut le cas par exemple dans un collège de l'académie de Reims. Mais le travail des professeurs principaux dans la préparation de l'orientation a été ressenti comme plus exigeant quand des parents, peu disposés à endosser la responsabilité du choix et parfois craignant leur faible légitimité pour décider, ont considéré que statuer sur le devenir de leur enfant doit être du ressort des enseignants¹⁶. Cette professeure de physique - chimie, observe que :

« beaucoup de parents se reposent sur notre décision. On a du mal à discuter avec eux, à leur expliquer par exemple que si leur enfant ne peut pas envisager une seconde générale et technologique, il n'est pas non plus obligé de se rabattre sur un CAP. La seconde professionnelle serait intéressante pour lui ! On a pas mal d'élèves qui envisagent plus le CAP que le bac pro, c'est un manque d'ambition... ».

Fortement sollicités et mis à contribution comme professeurs principaux, endossant une surcharge de travail, la plupart des enseignants concernés déclarent en apprécier les retombées notamment au plan du changement de posture professionnelle, l'aide et le conseil prenant tout leur sens dès lors que l'orientation est moins soumise au poids des notes scolaires.

Mais l'autre dimension relevée par la mission concerne la crainte, chez les enseignants, et dès lors que leur rôle devient celui d'un expert aidant les parents et les élèves à choisir, de se tromper, de

¹⁶ Dans la mesure où l'expérimentation conduit à faire peser sur les professeurs principaux une nouvelle responsabilité, celle qui consiste à mieux conseiller les parents et les élèves pour « éviter des erreurs car on a mal au cœur quand on crée de la déception » (propos d'un professeur principal de troisième, académie de Clermont-Ferrand), certains d'entre eux manifestent une grande vigilance vis-à-vis de l'écart potentiel entre décision d'orientation et affectation. Ainsi, un professeur de français, professeur principal depuis une dizaine d'années, avance que « depuis bientôt deux ans qu'on expérimente, j'ai très vite mis l'accent sur les filières sous tension. C'est pour ne pas leurrer les élèves et créer de la déception. J'ai développé un outil, en fait, une application informatique, qui permet de montrer aux élèves les taux de pression notamment pour la voie professionnelle ». Voir à ce propos l'annexe 3 du présent rapport.

« les induire en erreur ». Paradoxalement et alors que certains professeurs disent que « grâce à l'expérimentation, la pression est tombée », ils sont aussi conscients de leur propre responsabilité qui se renforce à mesure que les parents les considèrent comme étant le plus légitimes pour décider de la « bonne orientation ». Un DASEN observe que « si l'on veut vraiment que les professeurs jouent un rôle de conseillers, il faut qu'ils se sentent en confiance et qu'ils ne culpabilisent pas en cas d'erreur d'orientation ». Le sentiment de ne pas « être à la hauteur » est éprouvé par des enseignants qui se mobilisent pour accompagner les élèves dans leur projet d'orientation mais qui se heurtent aux difficultés scolaires de ces derniers. Une professeure d'anglais, professeure principale de seconde, rend compte de cette difficulté à aider une élève et du risque de la décevoir :

« En tant que PP, ce que je trouve difficile, c'est d'accompagner un élève qui a un projet précis, qui veut passer en première scientifique alors qu'il n'a pas le niveau. J'ai une élève qui est très motivée, elle veut passer en première S pour être vétérinaire mais elle a des difficultés en maths. J'ai peur de la décevoir ».

Les interrogations exprimées par les enseignants n'empêchent pas un intérêt porté à l'expérimentation, et si certains professeurs rencontrés ne sont pas favorables à une généralisation du choix de la voie d'orientation revenant aux familles, la majorité de ceux que la mission a rencontrés y voient une avancée en matière de dialogue avec les élèves et leurs parents.

2.5.2. L'émergence des besoins en formation chez les enseignants

Les académies ont identifié chez les équipes éducatives, et notamment les professeurs principaux, des besoins en formation dans le domaine du conseil en orientation, dont on retient ici les plus significatifs :

- l'aide à l'orientation des élèves exige une meilleure connaissance de l'offre de formation dans les voies technologique et professionnelle à la fois globale (les débouchés voire métiers visés) et locale (l'offre des établissements du territoire), étayée par des relations avec les milieux professionnels économiques (plusieurs académies signalent la forte attente vis-à-vis du Parcours avenir) ainsi qu'une compréhension des objectifs internationaux d'élévation du niveau de qualification ;
- la conduite des entretiens avec les élèves et les familles ne va pas de soi et devra faire l'objet de formation, tant pour les chefs d'établissement que pour les professeurs principaux ;
- les outils (web classeur, portfolio, ressources documentaires) ne sont globalement pas mobilisés parce que largement méconnus des enseignants et notamment les professeurs principaux¹⁷ ;
- la formation pédagogique et didactique doit être complétée par la maîtrise de compétences transversales notamment pour ce qui est de la prise en charge des élèves en difficulté, de la motivation, de la psychologie de l'adolescent et du renouvellement des pratiques d'évaluation ;

¹⁷ L'usage du web classeur n'est pas répandu et lorsqu'il existe, il ne concerne qu'une ou deux classes de 3^{ème}, notamment en DP3. Il n'est, par ailleurs, guère approprié par tous les enseignants, la plupart du temps, ce sont des professeurs de technologie, professeurs principaux, qui le mobilisent.

- un temps de formation devra porter sur les échanges de pratiques entre équipes enseignantes de collège et lycée.

2.6. Dans les lycées généraux et technologiques d'accueil des élèves issus des collèges expérimentateurs, une faible prise en compte de l'expérimentation dans l'accueil et l'accompagnement des publics bénéficiaires

2.6.1. Des fiches de liaison d'élèves transmises par les collèges aux lycées d'accueil selon des modalités variables

Alors que des outils existent et pouvaient être judicieusement utilisés afin d'assurer un suivi pédagogique des élèves, notamment lorsqu'ils intègrent le lycée, la mission n'a pas observé leur mobilisation à cette fin. Le suivi des élèves prend souvent appui sur des documents transmis aux lycées d'accueil. Selon les académies mais aussi en fonction des établissements scolaires et de l'habitude ou non d'échanger des informations entre collèges et lycées, les équipes ont utilisé des fiches de liaison. Au sein d'une académie, *« les établissements expérimentateurs ont mis en place une fiche de liaison collège-lycée dès le second trimestre. Cette fiche permet un avis du lycée sur la demande de l'élève pour lequel il y a désaccord »*. Dans une autre académie, on note qu'il y a eu une *« transmission par le collège d'une fiche avec les résultats de l'élève pour une prise en charge au lycée de secteur (accompagnement personnalisé). Cependant, cela ne concerne que deux collèges expérimentateurs et deux lycées »*. Une autre académie note : *« Au troisième trimestre, les données des élèves moyens ou fragiles sont communiquées au lycée de secteur »*. Parfois, les fiches de suivi sont accompagnées d'informations complémentaires sur les élèves qui doivent faire l'objet d'une attention spécifique : *« Les équipes éducatives ont informé les proviseurs en cours et en fin d'année à travers des fiches de liaison. C'est aussi à travers les conseillers d'orientation psychologues et les CIO que les lycées sont informés de la nécessité du suivi de certains élèves »* (académie de Reims).

Au sein d'une même académie, les modalités de transmission de l'information concernant les élèves varient d'un collège expérimentateur à l'autre. Si le plus souvent, la liaison collège-lycée est organisée à l'initiative des proviseurs et des principaux, et ce lors du troisième trimestre de l'année scolaire, les informations nominatives concernant les élèves moyens ou susceptibles d'entrer au lycée contre l'avis du conseil de classe ne sont pas systématiquement communiquées, notamment aux équipes enseignantes. La crainte de la stigmatisation des élèves revient souvent dans les réponses de quelques académies. *« Les proviseurs ont été informés des situations d'élèves en juillet. Dans certains cas, il a été décidé de ne pas informer les équipes enseignantes de lycée afin d'éviter la stigmatisation ; pour d'autres à l'inverse des fiches navettes ont été utilisées pour permettre aux enseignants de prendre en compte les acquis et les faiblesses des élèves »* (académie de Lyon).

Les fiches de liaison ne sont pas toujours destinées aux seuls lycées associés à l'expérimentation. Cependant, dans une académie, on insiste pour souligner que *« seul le lycée de secteur »* s'est vu transmettre ces fiches *via* une rencontre entre les chefs d'établissements en juillet 2014. Les destinataires de la fiche de liaison sont souvent les proviseurs mais parfois, c'est le CPE du collège qui communique à son collègue CPE du lycée la liste ou les noms des élèves exigeant un suivi soutenu. Au sein de l'académie de Poitiers, ce sont essentiellement les CPE qui assurent cette liaison, *via* des rencontres annuelles entre collègues. Les élèves en question ont soit un profil moyen qui, ayant un avis du conseil de classe favorable au passage en seconde GT, nécessite une attention particulière, soit, et c'est le cas le plus répandu, il s'agit d'élèves en difficulté, entrant au lycée contre l'avis du

conseil de classe. La communication de ces informations a pu donner lieu, dans certains lycées, à la mise en place d'un soutien spécifique pour élèves volontaires, notamment au niveau de l'aide aux devoirs. **Mais la transmission des fiches de liaison ne fait pas consensus et suscite des réserves dans certains collèges et lycées.** Comme le note le recteur d'une académie, « *la question de la transmission de la liste nominative des 41 élèves admis en seconde GT malgré l'avis défavorable du conseil de classe a été plusieurs fois abordée en groupe de pilotage. Pour la rentrée 2014, il a été décidé de ne pas la transmettre afin d'éviter tout "effet Pygmalion", les liens entre enseignants de lycée et enseignants de collège n'étant pas encore bien établis. Par ailleurs la préoccupation des lycées d'enseignement général et technologique ne vise pas exclusivement ces élèves, mais tous ceux dont le profil, selon eux, ne correspond pas aux exigences de la seconde GT* ». Cela souligne le fait que l'expérimentation vaut davantage parce qu'elle révèle comme mode d'organisation et de suivi de l'orientation des élèves que pour les objectifs affichés à savoir favoriser la décision d'orientation revenant aux familles. Ainsi, les élèves moyens, fragiles ou en difficultés scolaires constituent un public « habituel » en seconde GT. Il reste que les informations relatives au parcours antérieur des élèves restent « *insuffisamment exploitées par les équipes des lycées* » (académie de Clermont-Ferrand).

L'un des points faibles de l'expérimentation concerne la faible liaison entre les équipes éducatives de collège et celles de lycée. Les chefs d'établissement de collège et de lycée ont peu investi cette dimension. Cela explique aussi le bilan mitigé du devenir des élèves entrés en seconde GT contre l'avis du conseil de classe.

2.6.2. Dans quelques territoires, un réel travail de liaison collège-lycée

Au sein d'une académie, un dispositif personnalisé de réussite éducative (DPRE) en vue de favoriser la continuité collège-lycée a été mis en place avec deux lycées accueillant la majorité des élèves issus de collèges expérimentateurs. Le public est identifié au sein des collèges avec la participation des familles ; le suivi des élèves est assuré tout au long de l'année de seconde aussi bien au niveau disciplinaire qu'au plan de l'accompagnement personnalisé. Le DPRE vise à accompagner les élèves entrant en seconde GT et présentant des fragilités, à repenser les pratiques d'évaluation (des évaluations diagnostiques fondées sur les tâches complexes, combinant écrit et oral et ciblant les besoins des élèves en terme de compétences ont été proposées) et à permettre aux équipes de collège et de lycée de travailler en commun (échanger entre professeurs sur les attentes et les exigences entre fin du collège et début du lycée et produire des outils en commun composant le portfolio accompagnant les élèves du collège au lycée). Au sein de la même académie, « *Les corps d'inspection pédagogique accompagnent la mise en place du dispositif avec un chef d'établissement référent sur le bassin d'éducation* ».

L'académie de Rennes observe que :

« le mouvement relatif à la liaison collège-lycée est encore timide mais les lycées modifient leur approche. Les équipes sollicitent davantage l'établissement d'origine pour comprendre la situation dans laquelle se trouve le jeune afin de construire un accompagnement adapté. Ainsi les doublements et les éventuelles réorientations devraient encore diminuer ou du moins être mieux accompagnés ».

Les rencontres peuvent parfois associer des enseignants de collège et de lycée qui sont le plus souvent des professeurs principaux de 3^{ème} et de seconde GT, auxquels se joignent parfois des enseignants chargés de l'accompagnement personnalisé. Ce sont le plus souvent d'autres acteurs

que des enseignants qui sont invoqués par les académies comme « faisant le lien » entre le collège et le lycée afin de favoriser l'orientation et l'adaptation des élèves. Ces acteurs sont des CPE (« *On organise des rencontres annuelles entre les CPE des collèges et les CPE des lycées de secteur* », académie de Caen) mais aussi des COP (« *On a des COP qui travaillent dans le collège et le lycée de secteur, cela facilite le suivi des élèves* », académie de Limoges).

2.6.3. Globalement, une faible sensibilisation à l'expérimentation chez les équipes éducatives de lycée prédomine

Les différents lycées visités qui accueillent les élèves issus des collèges expérimentateurs ont engagé une réflexion et des actions destinées aux publics les plus fragiles scolairement mais sans que l'on puisse véritablement en identifier les spécificités eu égard à ceux qui, parmi les nouveaux entrants, seraient passés en seconde GT contre l'avis du conseil de classe. Certes, il arrive que dans certains établissements, à l'instar du lycée Robert Liard (Falaise, académie de Caen), l'équipe de direction et les professeurs principaux mettent en place un « accompagnement spécifique » mais celui-ci concerne tout autant des élèves s'étant orientés en seconde GT sur décision des parents et contre l'avis du conseil de classe, que des élèves arrivés au lycée avec une moyenne de 9 ou de 10 en 3^{ème}. Dans plusieurs lycées, la réflexion sur l'expérimentation a pris la forme d'une information lors du conseil pédagogique, sans qu'elle soit forcément suivie d'un travail de fond sur les modes d'accueil et d'accompagnement des élèves, même lorsque la part de ceux-ci, notamment les plus moyens ou fragiles d'entre eux, est importante.

Une des raisons rendant compte de cette faible sensibilité à l'expérimentation des équipes éducatives de lycée tient à l'absence d'échanges avec celles des collèges concernés. Elle tient aussi au fait que, lors de la sollicitation des collèges par les autorités académiques en vue d'expérimenter la décision d'orientation revenant aux parents, celles-ci sont restées assez silencieuses sur l'importance d'associer les lycées d'accueil à la mise en œuvre de l'expérimentation. L'absence d'une véritable réflexion et d'un travail conjoint sur les contenus scolaires et les besoins des publics provenant du collège explique en partie pourquoi le bilan relatif aux devenir des élèves entrés en seconde générale et technologique contre l'avis du conseil de classe est globalement décevant.

2.6.4. Une faiblesse de la liaison collège-lycée qui pénalise les élèves moyens ou fragiles scolairement

Les autorités académiques font souvent le constat de « vraies difficultés de liaison collège - lycée » et notamment de la faiblesse voire de l'inexistence d'échanges entre les enseignants des deux degrés. Or le parcours de l'élève peut dépendre de la liaison dès lors que c'est la continuité des apprentissages qui se trouve contrariée et peu prise en compte lors de l'entrée au lycée. Au sein d'un lycée accueillant plus de 400 élèves en seconde GT, le taux de réorientation en fin d'année était tel, de l'ordre de 20 %, que des parents ont protesté quand d'autres, ayant des enfants au collège, ont renoncé à une orientation vers cet établissement. L'échange avec des représentants de parents a permis à la mission de relever que ce n'est pas tant le manque d'ambition chez certains d'entre eux qui expliquerait le désintérêt apparent vis-à-vis de la voie générale et technologique que l'effet dissuasif d'une évaluation à venir et du risque d'échec ou de réorientation en fin d'année au lycée. Certains professeurs de collège « *vivent mal le fait de voir certains de leurs élèves aller au massacre. Ils regrettent la maltraitance que leurs élèves de 3^{ème} vivent en seconde GT* » (le CARDIE d'une académie). Les rencontres entre professeurs de 3^{ème} et professeurs de seconde sont épisodiques dans certains bassins, et inexistantes dans d'autres. Pour des chefs d'établissement et des professeurs

principaux de collège, c'est le suivi d'élèves *via* une fiche-navette ou des retours de bulletins à l'issue du premier trimestre en seconde qui font office de liaison entre enseignants. Or l'enjeu et l'objectif ne sont pas les mêmes puisqu'un véritable travail en commun entre enseignants permettrait d'identifier la progression des apprentissages et les exigences scolaires quand on passe du collège au lycée. Pour le recteur d'une académie, la crainte d'être jugé par leurs collègues de lycée explique les réticences des professeurs de collège à les rencontrer. « *Les profs de collège sont jugés par les profs de lycée, il y a une "cascade du mépris" dans l'éducation nationale* ». La crainte du jugement porté par les collègues de lycée et mettant en cause les enseignements et l'évaluation des professeurs de collèges est assez répandue et ne plaide pas pour des échanges sereins. Ce professeur principal de l'académie de Clermont-Ferrand avance : « *J'ai discuté récemment avec des profs de lycée et il m'a été renvoyé qu'on va récupérer le tout-venant, des élèves qui n'ont rien à faire au lycée. On m'a même dit que pour les profs de collège, l'expérimentation va leur faciliter la tâche, d'un air de dire qu'on se débarrasse du problème pour le déplacer au lycée !* ».

La mission a pu observer que, dans certains cas, l'existence d'une cité scolaire où cohabitent collège et lycée ne s'accompagne pas d'échanges entre enseignants, ce qui relativise les arguments d'ordre organisationnel ou pratique. Certes, on note quelques initiatives d'ampleur variable au sein de quelques collèges et lycées, telles des rencontres entre professeurs principaux de 3^{ème} et de 2^{nde} GT, des visites de lycées et de lycées professionnels. Au collège Lucien Colon (Lapalisse, académie de Clermont-Ferrand), une formation d'initiative locale a été mise en place réunissant, par binômes, des enseignants de la même discipline exerçant en collège et en lycée. L'objectif est de réfléchir à la continuité des enseignements, aux stratégies pédagogiques à développer en classe de seconde, notamment pour diversifier les parcours des élèves. Pour la principale de ce collège :

« les professeurs du lycée de secteur ont pour objectif d'amener les élèves à préparer un baccalauréat général, ce qui pose des problèmes pour les élèves qui sont moyens dans l'enseignement général mais qui auraient très bien pu faire une première STI2D. On a travaillé sur les fiches d'accueil des élèves, sans les stigmatiser... On aurait bien voulu continuer le dispositif "Réussir en seconde" qui permettait de faire un véritable accompagnement des élèves moyens... Les éléments de fragilité devaient être pris en compte, ce qui permettait à l'entrée en lycée que les élèves soient connus, et là, on pouvait avoir une vigilance particulière... cela avait donné des résultats plutôt positifs... avec une orientation vers la première technologique plus importante... ».

Dans une autre académie, on envisage des échanges de service qui prendraient la forme d'interventions de professeurs de collèges en lycée dans le cadre de l'accompagnement personnalisé, et la dispense de quelques heures d'enseignement au collège par des professeurs de lycée, notamment en mathématiques, en lettres et en langues. Mais cela relève encore de cas exceptionnels et reste souvent à l'état de projet. Dans certains cas assez rares, ce sont les principaux qui disent leur réticence à organiser des rencontres entre enseignants de collège et enseignants de lycée. Les réserves tiennent au fait que ces rencontres pourraient avoir des effets dissuasifs sur les projets des élèves dans la mesure où « *les profs de collège vont entendre leurs collègues de lycée se plaindre de la faiblesse du niveau et insister sur le fait qu'ils n'accueillent que les meilleurs élèves* » (un principal de l'académie de Limoges).

2.6.5. Une conséquence de l'expérimentation : l'impression en lycée de devoir faire face à davantage d'élèves en difficultés

Parmi les écueils que l'expérimentation pouvait comporter, il y avait le risque évoqué par de nombreux interlocuteurs de la mission de voir s'accroître la demande d'orientation vers la seconde générale et technologique, écueil qui n'empêche pas le regret de constater que de nombreuses familles manqueraient d'ambition. Mais si globalement dans les collèges, on ne note pas de propension démesurée ou significative chez les familles à demander la seconde générale et technologique, chez les équipes de lycée, il n'est pas rare d'entendre des enseignants et des proviseurs faire état du fait que « *des élèves en grande difficulté arrivent maintenant en seconde alors qu'auparavant, ils allaient dans la voie professionnelle* » (le proviseur d'un lycée de l'académie de Strasbourg). L'impression de devoir accueillir et accompagner des élèves moyens ou en difficulté scolaire n'est pas nouvelle mais elle se renforce du fait de l'expérimentation, avec bien souvent, un regard regroupant tous les élèves provenant des collèges expérimentateurs et ne distinguant pas ceux qui sont passés avec l'accord du conseil de classe de ceux qui sont passés contre son avis. Ainsi, un élève délégué au sein d'un lycée de l'académie de Besançon avance que « *ce n'est pas parce qu'on vient du collège de C. [collège en REP et expérimentateur] qu'on n'a pas le niveau. Il y a des personnes qui pensent que tous les élèves sont venus ici parce que les parents l'ont décidé* ». Pour ce principal de l'académie de Clermont-Ferrand, « *quand on discute avec les collèges dans le cadre des bassins d'éducation et de formation, on est d'accord pour dire qu'il y a une dizaine d'années, beaucoup d'élèves entrant en seconde générale ne seraient pas passés. Aujourd'hui, on ne peut pas les empêcher et de toute façon, ils passeraient en appel* ».

Ainsi, l'expérimentation révèle des présupposés et préjugés qui peuvent, de manière paradoxale, renforcer les difficultés des élèves alors qu'objectivement, celles-ci ne sont pas plus marquées comparées à celles de leurs camarades dont le collège d'origine n'est pas expérimentateur. La principale d'un collège de l'académie de Clermont-Ferrand souligne que l'expérimentation a créé le besoin de nouer des liens et d'établir des échanges avec le proviseur du lycée d'accueil, un besoin permettant aussi de lever des ambiguïtés :

« Notre idée était de faire rencontrer les enseignants de collège et de lycée. J'avais l'impression d'assister aux premières rencontres CM2 - 6^{ème} ... En décembre 2013, les chefs d'établissements ont réalisé qu'on ne pouvait pas avancer si on ne se connaît pas ! Ils n'arrêtaient pas de nous interpellier, du genre, "Qui sont ces élèves que vous nous envoyez !... On nous envoie n'importe qui !". Pourtant, on n'envoyait que 56 % des élèves en 2^{nde} GT et on était en dessous de la moyenne académique ! ».

Dans cette même académie, le proviseur du lycée Virlogieux (Riom), établissement disposant de 15 classes de seconde et accueillant 480 collégiens dont 185 collégiens proviennent de 5 collèges expérimentateurs a effectué une analyse intéressante pour voir s'il existe une corrélation entre le public nécessitant un suivi spécifique et l'établissement de provenance. Les élèves ont été repérés au fil des signalements par les enseignants et lors d'un conseil ayant eu lieu à mi-parcours du premier trimestre. L'analyse met en évidence des difficultés scolaires chez des élèves provenant des différents collèges de recrutement, dont la part dépasse globalement celle des élèves issus des collèges expérimentateurs. 102 élèves (soit 21,25 % de l'effectif global de seconde), en grande difficulté ou n'ayant pas de projet cohérent ou adapté ont été suivis en 2014-2015. 34 élèves sur les 102 proviennent des collèges expérimentateurs (soit 18,37 %, et donc une légère sous-représentation par rapport aux élèves en difficulté provenant de tous les collèges).

2.6.6. De rares cas où les lycées ont développé un accompagnement personnalisé tenant compte de l'expérimentation

De manière générale, l'expérimentation met en relief le fait que certaines équipes éducatives peinent à intégrer dans leurs pratiques la réforme du lycée notamment pour ce qui concerne l'accompagnement personnalisé. L'arrivée d'élèves en difficulté scolaire n'est pas nouvelle mais elle pose pour le moins la question des manières d'enseigner et d'évaluer. L'accompagnement personnalisé (AP), qui est plutôt disciplinaire (aide en mathématiques et en français) et parfois méthodologique, ne semble pas toujours efficace d'autant plus qu'il est rare que les enseignants partagent une culture professionnelle commune autour de l'AP¹⁸. Au moment où le travail des enseignants est interpellé par l'hétérogénéité des élèves, une question est judicieusement posée par une professeure de mathématiques : « *La question que je me pose, c'est qu'est-ce qu'on attend de nous en classe de seconde ? Est-ce qu'on doit approfondir ou remédier ce qui n'a pas été acquis à la fin du collège ou est-ce qu'on prépare les élèves au bac ?* ». Cette question montre à l'évidence l'importance d'une liaison collège-lycée et le déplacement de l'orientation vers la classe de 2^{nde} GT, déplacement dont les équipes éducatives ne paraissent pas avoir pris toute la mesure. Elle soulève aussi la problématique de la continuité des apprentissages et de l'identification des compétences et des acquis des élèves en vue de les amener à progresser.

¹⁸ Ce constat ne concerne pas seulement ce lycée. La mission a pu le relever dans d'autres lycées visités en 2015, tel cet établissement de centre-ville d'une académie. Le proviseur, en poste depuis trois ans, déclare avoir des difficultés à « *mettre en place l'AP dans l'esprit de la réforme de 2010. L'AP reste très disciplinaire et pire encore, elle met en difficulté les élèves à aider, ce qui est un comble ! On a deux heures, on dédouble une heure en français et une heure en maths... Suite au premier conseil de classe, il est apparu clairement que l'AP est un cours comme les autres mais en demi-classe, sans que l'on s'occupe des élèves en difficultés* ». Des élèves de seconde rencontrés ont confirmé cette réalité.

**L'accompagnement personnalisé en lycée repensé : le cas du lycée Robert Liard
(Falaise, académie de Caen)**

Le lycée Robert Liard a engagé, depuis 2012, un travail de fond sur l'accompagnement des élèves. Cet établissement qui disposait, lors de l'arrivée du proviseur, de six options facultatives avait en même temps des taux de réussite inférieurs à ce qui était attendu. Actuellement, ce taux atteint 97 % de réussite au bac. Le lycée est devenu plus attractif. Pour le proviseur, « *lorsque le lycée a été choisi pour l'expérimentation, les professeurs étaient habitués à travailler avec des élèves au niveau très hétérogène... Le traitement des élèves en difficulté était déjà présent avant l'expérimentation* ». L'accueil des élèves en seconde GT met les enseignants à l'épreuve car bien qu'ils portent le souci de tenir compte de l'hétérogénéité des niveaux, ils déclarent être souvent « *démunis devant tant de lacunes* ». Au sein de ce lycée, l'expérimentation de la décision d'orientation revenant aux parents n'a pas engendré d'actions nouvelles mais elle a pu s'appuyer sur l'existant.

Un dispositif de soutien spécifique aux élèves de seconde GT

L'accompagnement personnalisé dans le lycée se double d'un dispositif spécifique de soutien pour des élèves qui ont de très grandes difficultés. Basé sur le volontariat, l'élève est invité à y participer, le plus souvent au sein d'un groupe de 3 à 5 élèves. Un professeur de lettres ou de mathématiques organise un atelier thématique de 45 minutes : « *On travaille sur les bases... sur des choses non acquises... des groupes de 4-5 élèves... Le prof de maths était parti sur un travail par compétences et en réalité, ils sont demandeurs de soutien par rapport à des devoirs maison... on travaille sur des erreurs classiques* ». L'équipe de direction et les professeurs principaux de seconde effectuent tous les trimestres un bilan du soutien proposé en seconde. Une attention particulière a été apportée aux compétences en français, notamment pour ce qui a trait à la compréhension, au vocabulaire et au commentaire littéraire. Des difficultés ont néanmoins été soulignées par les enseignants (des élèves inscrits au dispositif de soutien sont absents, refusent parfois de venir avec l'appui de leurs parents, etc. Plusieurs élèves passés en seconde GT, contre l'avis du conseil de classe, et ayant de faibles moyennes au premier et au second trimestres, n'ont pas fréquenté le dispositif malgré les fortes recommandations du conseil de classe inscrites à leurs bulletins) et il apparaît bien difficile d'évaluer les effets de cette action si ce n'est au niveau de la persévérance observée chez des élèves qui se découragent habituellement. Des enseignants se sont par la suite engagés dans un travail en binôme – associant notamment un enseignant de français et un enseignant de mathématiques – afin d'amener les élèves à maîtriser des compétences transversales (lecture et compréhension des consignes, rédaction argumentée et justifiée...).

La nécessité perçue d'articuler les actions existantes avec l'ordinaire de la classe

Le dispositif peine à démontrer sa spécificité par rapport à l'accompagnement personnalisé – un professeur de mathématiques, habitué à « faire de l'approfondissement de cours pendant l'AP » et participant à cet accompagnement spécifique déclare son insatisfaction – mais il n'attire pas les élèves le plus en difficultés, issus ou non des collègues expérimentateurs. On peut comprendre que des enseignants aient été « choqués que des élèves refusent d'entrer dans le dispositif » mais c'est dans l'articulation entre l'ordinaire des enseignements en classe et le soutien aux élèves que réside l'enjeu d'un meilleur accompagnement des élèves. Cela d'autant plus que le lycée a instauré depuis trois ans des temps d'études obligatoires et que l'exigence relative aux devoirs non rendus – tout devoir non rendu doit obligatoirement être effectué – donne des résultats encourageants.

En 2014-2015, 9 élèves ont suivi, contre l'avis du conseil de classe de 3^{ème}, une scolarité en seconde GT dans ce lycée. Six d'entre eux se sont orientés, en fin d'année, vers une classe de première générale ou technologique (deux en première L, un en première S, et trois en première ST2S) ; un élève est entré en première professionnelle gestion et administration ; deux redoublent leur seconde.

2.6.7. Le déroulement de la scolarité et le devenir des élèves entrés en seconde GT contre l'avis du conseil de classe : un bilan décevant

Le bilan relatif au devenir des élèves ayant maintenu leur vœu d'orientation en seconde en dépit de l'avis du conseil de classe doit être nuancé. À côté de quelques informations manquantes (des académies peinent à disposer d'informations objectives et fiables notamment parce que la distinction entre l'avis du conseil de classe, la décision du chef d'établissement et le choix effectif des parents n'est pas toujours explicite), la faiblesse des effectifs concernés n'autorise pas de conclusions générales. Dans toutes les académies expérimentatrices, le bilan de l'année scolaire en seconde GT pour les élèves auxquels le conseil de classe avait proposé une orientation vers la voie professionnelle ou un redoublement est décevant. Certes, le profil scolaire de ces élèves n'est pas différent de nombre de leurs camarades provenant de collèges non expérimentateurs, mais les effets interrogent sur le bénéfice d'une expérimentation censée donner le choix aux parents tout en les informant réellement sur les conséquences de leur décision¹⁹. Ils interrogent aussi sur la capacité des lycées à proposer aux élèves un accompagnement les amenant à progresser scolairement mais aussi à construire des projets alternatifs dans le cadre d'un parcours scolaire cohérent.

L'origine sociale des élèves concernés est souvent modeste et cela interroge également sur l'appui que l'institution peut apporter à des parents moins familiarisés avec le mode de fonctionnement du lycée, mais aussi sur les manières même dont ils s'approprient l'information. Et comme l'observe ce DASEN, « *il ne suffit pas de dire que les parents doivent être responsabilisés car cela n'a pas de sens si on ne les aide pas à maîtriser les codes scolaires* ». Enfin, et dès lors que les efforts engagés par les professeurs – de lycée mais surtout de collège, notamment les professeurs principaux – ne sont pas couronnés de succès, c'est le sens même de l'expérimentation, du conseil et du suivi approfondi qu'elle génère qui ne va plus de soi.

¹⁹ Un proviseur de lycée de l'académie de Limoges accueillant près de 20 élèves passés en seconde GT contre l'avis du conseil de classe, avance : « *Je pense que ces jeunes qui arrivent en seconde et qui n'y étaient pas pressentis ne sont pas différents des autres élèves qu'on reçoit. Sur un plan scolaire, ils ne vont pas plus mal que d'autres. Il faut expliquer aux gens, aux profs, qu'ils sont capables d'apprendre et de progresser. Il faut se donner les moyens et faire que l'AP réponde bien aux difficultés des élèves... Il faut cibler les contenus, en français par exemple en revoyant les bases* ». Le professeur principal d'une classe de seconde dans un lycée d'une autre académie, effectue le même constat : « *On ne voit pas de différences avec les autres élèves que nous avons l'habitude d'accueillir. Notre problème, c'est de savoir comment on fait pour les mettre au travail et les amener à apprendre à réfléchir et à raisonner !* ».

L'exemple de l'académie de Créteil

Du fait d'une circulation de l'information qui s'est avérée peu efficace, les élèves qui sont passés malgré la décision du chef d'établissement n'ont pas été repérés par les équipes pédagogiques du lycée d'accueil. Celles-ci ont parfois cru reconnaître ce profil chez des élèves qui étaient passés selon le processus habituel. Cela a conduit à une incertitude sur le nombre exact des élèves bénéficiaires. On a aussi pu noter que certains parents étaient dans l'incapacité de dire si leur enfant avait ou non bénéficié du dispositif. Lors de leur visite, les inspecteurs généraux ont pu obtenir les nombres des élèves bénéficiaires pour le lycée G., grâce aux efforts de la proviseure qui s'était attelé à un pointage systématique : 20 élèves sur 438 élèves de seconde. Le service d'information et d'orientation de l'académie de Créteil a pu fournir le tableau complet des effectifs d'élèves passés en seconde générale et technologique contre l'avis des équipes pédagogiques assez tardivement, après la visite de la mission. En juin 2014, 23 élèves se sont orientés en seconde GT contre l'avis du conseil de classe. En mars 2015, le conseil de classe du second trimestre a recommandé à 9 élèves une réorientation vers la seconde professionnelle ou un redoublement. De façon générale, les élèves bénéficiaires rencontrent le plus souvent des difficultés au lycée, sans se distinguer d'autres élèves en difficulté qui sont passés normalement. Cela interroge le processus habituel d'orientation, hétérogène même au sein d'un district. On remarque également qu'il n'y a pas de surprise dans les résultats en seconde. Des réorientations vers une première professionnelle sont envisagées dès la fin du premier trimestre dans la majorité des cas. Les effectifs sont trop faibles pour permettre des analyses statistiques solides : on peut se contenter de remarquer qu'une réorientation est probable pour la moitié des élèves ayant bénéficié du dispositif, et qu'il en est de même pour une majorité des élèves passés en seconde générale et technologique sur décision du chef d'établissement malgré l'avis négatif du conseil de classe. En juin 2015, 10 élèves sur les 23 sont entrés en classe de première (dont 9 en première technologique, et parmi eux, deux élèves avaient fait appel de la décision devant une commission), 6 ont été orientés vers la voie professionnelle et 7 ont redoublé.

Les difficultés rencontrées par les élèves jugés moyens et entrés en classe de seconde seraient « *liées au fait qu'il n'y a pas véritable préparation des professeurs de lycée. Si ça continue, cela va démoraliser les profs de collège qui vont se demander à quoi sert cette expérimentation !* » (un principal de collège de l'académie de Clermont-Ferrand). Ce CSAIO d'une autre académie avance qu'« *au plan académique, on a davantage affecté en seconde GT, on force la machine et quelques fois, les élèves sont en échec...* ». Le passage en classe de seconde GT contre l'avis du conseil de classe s'inscrit parfois dans une stratégie d'un « choix différé » :

« On a beaucoup d'élèves qui, même s'ils n'ont pas les prérequis nécessaires pour réussir préfèrent entrer en seconde générale le temps de mûrir leur projet et de pouvoir choisir ensuite. Le problème, c'est qu'ils ne seront pas prioritaires en cas de réorientation vers la voie professionnelle et que le redoublement n'est pas toujours efficace » (un proviseur de l'académie de Clermont-Ferrand).

Selon les académies, les taux de redoublement et de réorientation vers la seconde professionnelle vont du tiers à la moitié.

Au sein de l'académie de Lyon, trente-deux élèves sont entrés en classe de seconde GT en 2014 contre l'avis du conseil de classe. Le bilan de la fin d'année scolaire de 2015 est assez décevant puisque dix-huit élèves ont redoublé, huit sont entrés en première technologique, trois en première générale, et deux en première professionnelle. Trois élèves ont été orientés en seconde

professionnelle et quatre en première année de CAP. On note aussi que quatre élèves sont considérés comme « sans solution » (probablement des élèves ayant abandonné les études en cours d'année). Le bilan effectué par l'académie de Limoges concernant le devenir des vingt-cinq élèves entrés en seconde GT en 2014 contre l'avis du conseil de classe, est mitigé. Sept élèves sont passés en classe de première technologique et un élève en classe de première générale ; six élèves ont obtenu le passage en première professionnelle mais sept élèves ont redoublé la classe de seconde ; quatre élèves se sont réorientés vers une seconde professionnelle. Il en est de même s'agissant de l'académie de Clermont-Ferrand : en juin 2014, trente-neuf élèves de 3^{ème} sont entrés en seconde GT contre l'avis du conseil de classe. En juin 2015, treize d'entre eux ont rejoint une classe de première générale (deux élèves) ou technologique (onze élèves) ; dix-huit élèves se sont réorientés vers la voie professionnelle et deux en cycle d'insertion professionnelle par alternance (CIPPA) ; cinq ont redoublé leur classe de seconde. On remarque que cinq élèves se sont réorientés vers la voie professionnelle entre le mois d'octobre et de janvier 2015. Par ailleurs, une élève inscrite en 2^{nde} GT ne s'est pas présentée et est entrée en CIPPA. En 2014, trente-cinq élèves sont entrés en seconde GT contre l'avis du conseil de classe. À l'issue de l'année de seconde, dix-huit sont entrés en première générale ou technologique, neuf ont redoublé, et huit ont été réorientés en seconde professionnelle. Visiblement, au sein de cette académie, les classes-passerelles permettant l'entrée directe en première professionnelle n'ont pas été utilisées. **Toutes les académies enregistrent des résultats peu encourageants quant à la scolarité des élèves en seconde GT, ce qui interroge sur la qualité des échanges entre les équipes éducatives et les parents mais aussi et surtout sur les modes d'accueil et d'accompagnement proposés au lycée.**

La faible liaison collège-lycée pénalise les élèves moyens et parfois bons au collège qui sont déstabilisés par le rythme de travail au lycée, par les modes d'évaluation et par les nouvelles exigences que requiert le travail scolaire²⁰. L'effet de l'expérimentation est peu perceptible dans les classes de seconde, les élèves bénéficiaires ne se distinguant pas des élèves passés de justesse.

La mission considère que si le nombre d'élèves entrés en seconde GT contre l'avis du conseil de classe est peu significatif, l'expérimentation présente l'intérêt de mettre en exergue le mode d'accueil et d'accompagnement des élèves les plus fragiles scolairement, de sorte que ce sont les dispositifs mêmes ou les actions tels l'accompagnement personnalisé ou le tutorat qui sont interrogés. Certains enseignants de lycée, malgré leur bonne volonté, leur souci d'imaginer des réponses adaptées à la diversité des publics, peinent à se dégager d'une vision élitiste des études, fondamentalement associée aux filières générales du baccalauréat. Le proviseur d'un lycée accueillant des élèves issus d'un collège expérimentateur et en poste depuis trois ans rapporte que :

« ce lycée est hyper élitiste à tel point que lorsque je suis arrivé, j'ai constaté que près de deux divisions d'élèves manquaient parce qu'ils avaient peur de venir ici ! Les deux premières années de pilotage ont été très difficiles. Les profs n'interrogent pas la pédagogie. Ils ne comprennent que les élèves qu'ils ont en seconde sont encore des collégiens et qu'il faut travailler à favoriser leur adaptation ».

²⁰ Voir à ce propos Anne Barrère, *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes, PUR, 2003.

Au sein de ce lycée qui ne prépare qu'à des séries générales du baccalauréat, les professeurs rencontrés regrettent l'absence d'une offre technologique qui permettrait « *d'orienter les élèves qui sont moyens et qui auront de grandes difficultés pour décrocher le bac* ».

Ce ne sont donc pas tant les élèves orientés contre l'avis du conseil de classe qui interpellent les pratiques pédagogiques que ceux qui, souvent moyens en classe de 3^{ème}, rejoignent la seconde GT.

2.7. L'expérimentation telle que vécue par les élèves et les parents

2.7.1. Pour les élèves, des avis divers, de la perplexité et l'aveu de difficultés

Les collégiens rencontrés ne sont pas toujours conscients de l'expérimentation. Comme les parents, ils estiment parfois que cela peut être une lourde responsabilité. Ils sont globalement assez ambivalents car s'ils apprécient la « liberté de choisir », ils disent aussi leur crainte de ne pas choisir « *en connaissance de cause puisque ce sont les profs qui connaissent mieux notre niveau* » (une élève de 3^{ème}). Cet autre élève de seconde GT observe que « *l'année dernière, des élèves sont passés en seconde de lycée alors qu'ils n'avaient pas la moyenne. Ils ont profité de la liberté de choisir mais là, ils sont en difficulté* ». Pour les élèves rencontrés qui sont souvent des délégués de classe, l'important de leur point de vue est la qualité du dialogue avec les équipes éducatives. L'orientation leur apparaît comme un enjeu important, mais plus encore l'affectation, surtout lorsqu'il s'agit de la voie professionnelle. Dans cette perspective, l'idée de « gagner » une année pour se donner un **temps de réflexion supplémentaire en reportant le palier d'orientation en fin de seconde GT, leur semble un progrès.**

À l'occasion d'une rencontre avec des élèves délégués de classe de 3^{ème}, la mission a relevé que l'expérimentation ne leur apporte pas forcément de plus-value en matière d'information sur les métiers et les formations. Les stages de découverte des milieux professionnels restent souvent soumis aux aléas des opportunités qui se présentent pour être accueilli dans une entreprise, administration ou par un artisan. Les inégalités sociales entre élèves sont lisibles tant pour ce qui est de la nature du stage que des modalités d'y accéder. Les élèves en réussite scolaire, ayant des projets plus ambitieux, se sont appuyés sur leurs parents et leurs connaissances en vue d'effectuer un stage chez un dirigeant d'entreprise, dans une rédaction de journal ; les autres se sont surtout repliés sur des stages de proximité (« *j'ai fait un stage dans la boulangerie de ma rue* », « *j'ai fait un stage à l'école maternelle où j'étais élève* »). On aurait pu penser que l'expérimentation susciterait une réflexion des équipes éducatives en vue de faciliter l'accès aux entreprises et de penser de manière plus réfléchie les liens entre stage et apprentissages scolaires.

Rencontrés à la fin du mois de janvier, aux mois de mars et de juin 2015, les lycéens mettent en avant la rupture avec le collège notamment pour ce qui est des modalités d'enseignement et d'évaluation. Ils soulignent, à côté de la prise de notes et de la difficulté parfois à « *noter ce qui est important quand les professeurs parlent* », qu'il leur a fallu un temps d'adaptation – « *s'entraîner à la prise de notes* », « *organiser son temps quand on a des heures libres* » – et que « *la baisse des notes en seconde* » ne doit pas les dissuader à « *redoubler d'effort* ».

L'expérimentation interpelle certains lycéens pour lesquels « *si les parents décident, ce sont les professeurs qui connaissent mieux le lycée et les difficultés* ». Pour beaucoup d'entre eux, la liberté de choisir ne doit pas minorer la question du niveau et de la motivation soutenant le travail scolaire. Une élève évoque, en ces termes, les difficultés de deux camarades passés en seconde GT contre

l'avis du conseil de classe : « *Ils ont du mal à suivre et je pense que ce n'est pas une bonne chose de passer juste pour dire qu'on entre en seconde générale ! C'est le niveau et la motivation qui sont importants* ».

La mission a néanmoins observé que ce n'est pas tant la mise en garde qui a fait défaut au collège que la préparation effective de l'entrée en seconde. Le travail sur l'orientation ne paraît pas évident aux élèves, comme si la classe de seconde équivalait en elle-même à une pré-affectation dans telle ou telle série du baccalauréat. Un élève éprouvant des difficultés en seconde avance qu'il aimerait bien se « réorienter » mais qu'il n'a « *aucun projet professionnel* ». On doit entendre cette préoccupation comme une volonté d'éviter des difficultés scolaires et non comme le projet de réaliser un parcours de formation précis.

2.7.2. Des parents de collégiens intéressés mais parfois démunis et en attente d'un accompagnement soutenu

D'une façon générale, les parents ont accueilli avec satisfaction l'expérimentation. Mais deux réserves sont à noter cependant : d'une part, dans les établissements ayant une longue tradition de dialogue concerté, l'expérimentation n'a pas amené de réels changements ; d'autre part, la confusion entre orientation et affectation n'a pas été dissipée, notamment s'agissant de la voie professionnelle quand les élèves n'ont pas obtenu la spécialité de leur choix.

Ce sont les parents élus au conseil d'administration qui déclarent avoir « *été bien au clair sur l'expérimentation* », soulignant par-là que celle-ci n'est pas appropriée par toutes les familles. Tout se passe comme si les parents les moins familiarisés avec le fonctionnement de l'orientation étaient « embarrassés » par la liberté de choisir parce qu'ils ne disposent pas de toutes les informations nécessaires mais aussi parce que le risque de se tromper est perçu comme ayant des conséquences irréversibles²¹. Ils ont bien été destinataires d'informations précoces quant au déroulement du calendrier de l'orientation en classe de 3^{ème} – une fiche demandant les intentions leur a été envoyée au premier trimestre – et à l'importance du stage de découverte et d'observation en milieu professionnel. Or la recherche de stage n'est pas aisée pour certains parents²².

²¹ Les deux fédérations de parents d'élèves rencontrées par la mission à savoir la PEEP et la FCPE accueillent de manière positive l'expérimentation mais s'accordent aussi à souligner que l'orientation en fin de collège reste assez limitative car elle enferme souvent les élèves dans une voie et n'autorise pas le droit à l'erreur. Le droit à l'erreur signifie la possibilité pour un élève ayant choisi une orientation de pouvoir en changer en cours d'études sans être confronté à des difficultés liées au manque de place, à l'âge ou au fait qu'il ne soit plus « prioritaire ». L'existence de l'outil des passerelles, à savoir la possibilité de changer d'orientation au cours de la classe de seconde GT est assez satisfaisante mais devrait également être étendue aux élèves de la seconde professionnelle souhaitant intégrer la voie générale et technologique. L'anticipation de l'orientation permettrait d'éviter les déceptions et les erreurs de choix. Ainsi en est-il de la démarche consistant à faire faire aux élèves des « immersions » ou des stages au sein des lycées, dans les formations qu'ils souhaitent rejoindre en fin de collège.

²² Cette difficulté à trouver une entreprise ou une administration susceptible d'accueillir l'élève quand il aspire à un domaine professionnel ou à un métier précis explique en partie pourquoi certains parents optent pour un stage dit de « proximité », sans lien direct avec le projet de leur enfant. « *Le stage c'est souvent le choix de la proximité...La découverte de l'entreprise ou d'un domaine professionnel spécifique n'est pas forcément une préoccupation portée par tous les élèves* » (un professeur principal d'un collège de l'académie de Clermont-Ferrand). Si la faible motivation pour un stage en milieu professionnel est bien réelle chez une partie des élèves, le repli sur un stage de proximité – en général chez un artisan ou dans une école maternelle – traduit aussi une forme de résignation chez des élèves et des parents ne disposant pas de réseau relationnel. Une mère d'élève, déléguée de parents et exerçant dans la fonction publique territoriale, propose que « *le collège crée un pot commun, une sorte de listing alimenté par les parents qui peuvent accueillir des élèves en stage* ».

Les témoignages de parents rencontrés en 2014-2015 ont conforté les éléments recueillis par la mission d'inspection et rapportés dans le bilan d'étape en 2014, à savoir une appréciation assez répandue du choix leur revenant mais doublée le plus souvent d'interrogations, et parfois de scepticisme²³. La liberté de choisir est souhaitée par les parents mais à la condition que leurs enfants disposent des acquis scolaires autorisant les choix les plus ambitieux, qu'ils maîtrisent suffisamment l'information et les ressources permettant d'y accéder et que l'orientation choisie puisse laisser possible une alternative en cas d'échec ou de déception. Ainsi, lorsque les élèves s'avèrent moyens, voire fragiles scolairement, les parents paraissent davantage s'en remettre aux enseignants, considérés comme « *connaissant mieux le niveau de chacun et donc, de mieux savoir ce qui lui convient* » (un parent de l'académie de Reims) ; « *donner la liberté aux parents, c'est bien mais à condition que ceux-ci soient bien informés* » (un parent d'un collège de l'académie de Besançon) ; « *je crois que les parents ne sont pas forcément responsabilisés quand on leur donne la liberté car ils ont, pour beaucoup d'entre eux, bien éloignés de la chose scolaire* » (un parent d'élève de l'académie de Strasbourg). Une mère d'élève déléguée d'une fédération va jusqu'à considérer qu'« *en réalité, ce sont les parents bien informés qui sont le plus aidés parce qu'ils sont encore plus présents aux réunions et demandent plus de rendez-vous aux professeurs...* ».

La mission a relevé que les attentes des parents concernent tout autant une meilleure information personnalisée sur les possibilités offertes par un choix d'orientation, sur les alternatives en cas de difficultés ou d'échec et sur leur place dans le dialogue avec les équipes éducatives. L'évocation récurrente de la « peur de se tromper » atteste de l'impact perçu d'un choix qui n'autoriserait ni erreur, ni réversibilité du parcours.

Beaucoup de parents redoutent qu'une orientation vers une filière ou une spécialité s'avère soit décevante pour l'élève, soit qu'elle donne lieu à des difficultés d'adaptation (exigences scolaires élevées notamment). Aussi, ils estiment que la décision d'orientation leur revenant atteindrait pleinement ses objectifs lorsque serait garantie à leur enfant la possibilité de se réorienter vers une autre formation. Un parent d'élève de 3^{ème}, rencontré dans l'académie de Clermont-Ferrand, considère que :

« une orientation choisie, c'est quand elle est la plus adaptée à notre enfant, quelle que soit la manière de préparer le diplôme [...] Mon fils, cela fait déjà deux ans qu'il veut faire maître-chien. Il veut faire un bac pro élevage canin, que fera-t-il avec cela ? Et s'il n'y arrive pas, que peut-il faire d'autres ? C'est ce qui m'inquiète vraiment ! Mon souci se pose dans la capacité à se réorienter en cas d'échec... ».

Le dialogue entre les équipes éducatives et les parents est apprécié. Ce dialogue doit débiter bien en amont de la classe de 3^{ème} et aux dires des parents rencontrés, « *cela permettra de dédramatiser les études et d'amener d'autres parents qui ont eu un vécu difficile avec l'école à se sentir plus à l'aise* ». C'est aussi la nécessité d'être explicite lors des réunions et rencontres avec les professeurs, le

²³ Les parents qui ont émis des réserves voire exprimé une opposition à l'expérimentation ne sont pas nombreux. Et lorsqu'ils se déclarent contre le fait de confier aux familles le choix de décider de la voie d'orientation, c'est moins parce qu'ils refuseraient toute liberté de choix que parce qu'ils ne sont pas persuadés que tous les parents disposent de ressources culturelles, voire de compétences à décider de manière éclairée. Un délégué de parents d'élèves observe qu'« *il y a des parents qui ne cherchent pas à s'informer mais ils se contentent juste de pousser leur enfant en seconde GT ! Résultat, ils désorientent et démoralisent l'enfant, surtout quand il n'a pas le niveau !* ».

conseiller d'orientation - psychologue, l'équipe de direction et les intervenants extérieurs – chefs d'établissements, professionnels, professeurs de lycée – qui est évoquée par une mère d'élève qui déclare : « *Je ne comprends pas ce qui se dit dans les réunions !* ». L'importance d'un échange plus explicite doit s'accompagner d'une plus grande légitimation de la place des parents au collège car certains élèves, parce qu'ils craignent le jugement professoral devant des familles ne connaissant pas bien les rouages de l'administration et des pratiques pédagogiques, en viennent à résister à ce que leurs parents soient présents aux réunions. Enfin, les parents pointent le fait que les actions d'aide à l'orientation se focalisent sur les élèves en difficultés, comme si la réussite scolaire dispensait d'un travail sur les choix à venir. Ainsi, le conseil de classe « *passer vite sur les cas d'élèves qui ont de bons résultats alors qu'on devrait prendre le temps de les aider à expliciter leur choix et à construire un projet qui leur convienne* » (une mère d'élève).

Entamer la préparation de l'orientation bien en amont de la classe de 3^{ème} paraît d'autant plus nécessaire que les parents sont nombreux à souligner que les élèves sont mis trop tôt devant l'obligation de choisir. Des parents rencontrés soulignent que le choix doit être préparé et qu'en classe de 3^{ème}, à un âge où la plupart des élèves sont « à l'heure », ils manquent de maturité et ne sauraient choisir de manière toujours rationnelle et bien informée. « *À 15 ans, les élèves ne savent pas quoi choisir. Il faudrait multiplier les occasions d'être reçus par les conseillers d'orientation* », avance une mère d'élève. L'adolescence est un moment d'hésitations et pour l'élève en difficultés, choisir ne va pas de soi. Et certains élèves ont beau effectuer des stages d'observation ou de découverte en milieu professionnel, ils restent indécis et peu au fait d'un projet d'études ou d'un choix professionnel. L'urgence de devoir choisir qui s'impose surtout aux élèves en difficulté scolaire²⁴, au moment où du fait de la baisse du taux de redoublement, la plupart d'entre eux arrivent « à l'heure » et sont plus jeunes, conduit paradoxalement une partie des parents à reporter le choix vers la fin de la classe de seconde GT. Faute de préparation de l'orientation sur le long terme, de nombreux élèves et notamment les plus moyens ou fragiles scolairement, s'orientent dans l'urgence vers la voie professionnelle, avec le risque d'être déçu et de se démobiliser scolairement.

2.7.3. Chez de nombreux parents, il persiste une confusion entre décision d'orientation et affectation

Si les parents ont accueilli l'expérimentation de manière positive, c'est en effet parce que certains d'entre eux semblent considérer que leurs enfants seront affectés dans la filière de leur choix. Même si les principaux rencontrés disent avoir insisté, lors des réunions d'information à l'issue du premier et du second trimestres, sur la différence entre orientation et affectation et bien que cette différence ait été rappelée de manière récurrente, certains parents continuaient de confondre la décision d'orientation et l'affectation. Cette confusion est potentiellement source de malentendus. Conscients des décalages possibles entre orientation et affectation, et ayant parfois fait l'expérience d'une orientation non choisie, certains parents ne voient pas quel « *intérêt il y a à choisir une voie si les places sont limitées au final ?* ». Ce propos d'une mère dont la fille voulait s'orienter vers la coiffure et qui a été affectée en seconde professionnelle Gestion et Administration met en évidence la déception qui est d'autant plus forte que ce sont moins les projets des élèves que les places disponibles qui restreignent le champ des possibles.

²⁴ François Dubet, *Les lycéens*, Paris, Seuil, 1991.

La médiatrice de l'éducation nationale, rencontrée par la mission, constate que quelques parents dont les enfants sont concernés par l'expérimentation ont écrit au médiateur pour dire leur crainte de ne pas avoir gain de cause au niveau de l'affectation. C'est dire leur degré de sensibilité et de préoccupation. Ils entrevoient le risque d'un écart entre le choix exprimé et la rareté des places en matière d'affectation. La médiatrice de l'éducation nationale, lors d'un entretien, indique qu'il semblerait que les collègues aient fortement communiqué sur ce risque :

« Il y a des parents qui nous envoient du courrier (...) car ils craignent de ne pas avoir l'affectation, les établissements les ayant mis en garde. Il faut traiter le couple orientation-affectation, ce qui compte, c'est le choix concret. On commence à avoir des retours sur ce thème, via les CIO, des associations, est-ce qu'il faut créer un droit opposable au retour, ou refaire une procédure administrative ? Est-ce qu'on peut imaginer une procédure qui statuera sur l'affectation ? ».

La confusion entre décision d'orientation et affectation crée de fortes tensions entre les parents et les équipes éducatives. Elles sont parfois renforcées par l'expérimentation qui conduit à sous-estimer l'importance de l'offre de formation et des places disponibles sur l'affectation dans la mesure où, faisant la part belle au libre choix des parents, ceux-ci sont persuadés que leur enfant aura la spécialité de son vœu. La critique exprimée par certains parents est d'autant plus forte qu'elle fait suite au dialogue avec les équipes éducatives les ayant amenés à choisir la voie professionnelle au lieu de la voie générale et technologique. Le bilan de l'orientation vers la voie professionnelle d'une académie telle que celle de Lyon permet de voir l'ampleur des écarts entre le projet d'orientation et l'affectation : si l'on considère que le premier vœu exprimé correspond aux aspirations de l'élève et de ses parents, force est de constater que le pourcentage d'élèves non affectés sur leur premier vœu est assez élevé, ce qui renforce leur déception et celle de leurs parents. Près de 40 % des élèves ont été affectés sur leur second ou troisième vœu. Certains parents, anticipant de faibles chances d'affectation de leur enfant sur son premier vœu, ont opté en deuxième vœu pour le redoublement de la classe de 3^{ème}.

2.7.4. Au lycée, des parents souvent oubliés qui attendent davantage d'accompagnement

Dans plusieurs lycées visités, le dialogue avec les parents n'est pas très développé. Les professeurs déplorent leur faible implication tout en rappelant que *« certains d'entre eux ne peuvent pas aider leur enfant »*. La co-éducation reste une idée théorique et c'est souvent un regard scolaro-centré qui est privilégié : *« On attend que les parents viennent nous voir pour qu'on leur explique ce qu'il faut faire. Par exemple, les aider à lire et à comprendre un bulletin scolaire »* (un professeur principal de seconde générale et technologique). Les besoins de formation sont néanmoins évoqués notamment pour la conduite d'entretien et pour la connaissance des filières et des métiers. Mais pour les enseignants, *« il est difficile de faire un suivi individuel tant le programme est lourd », « mais aussi parce qu'on n'a pas la réponse pour chaque cas »*. Il existe également des différences d'appréciation inter-catégorielles quant à ce qui peut favoriser une orientation réussie. Ainsi, lorsqu'une conseillère d'orientation-psychologue évoque son souci de se centrer sur *« ce qui marche, ce qui est positif chez l'élève »*, une professeure principale déclare que cela lui est impossible *« parce qu'il y a la réalité, celle des notes, des résultats scolaires qui vont conditionner le passage en première »*. Mais il est possible de considérer qu'il n'y a pas fondamentalement de contradiction entre les deux points de vue dès lors qu'un travail conjoint entre enseignant, COP et élève amènerait celui-ci à articuler les exigences scolaires avec ses potentialités et ses aspirations.

Au sein d'un des lycées concernés par l'expérimentation – car accueillant une part importante d'élèves provenant de collèges expérimentateurs –, la mission a rencontré des parents d'élèves dont certains sont affiliés aux grandes fédérations, FCPE et PEEP. Les échanges ont mis en évidence l'adhésion d'une partie des parents à la décision d'orientation leur revenant, mais ils insistent unanimement sur le fait qu'ils doivent être informés, aidés et accompagnés dans leur démarche. L'aide en question ne porte pas seulement sur l'identification des formations, des études et des métiers en lien avec le projet et les capacités de leur enfant. Elle concerne aussi la méthodologie du travail scolaire, la motivation dans les études, la manière dont les parents peuvent créer les conditions d'un apprentissage réussi.

Il existe par ailleurs des malentendus relatifs au rôle respectif des parents et des enseignants²⁵. Cette professeure de mathématiques, professeure principale en classe de seconde, avance : « *Quand l'élève arrive au lycée, il y a des parents qui me disent qu'ils ne peuvent pas l'aider à faire ses devoirs. Mais moi, je ne suis pas tout le temps avec leur enfant, il faut qu'ils apprennent aussi à l'aider dans son travail* ». On comprend le malentendu entourant l'expression « aider son enfant » dès lors que les parents s'attendent à ce que, sur le plan pédagogique, ce soit le professeur qui guide l'élève quand celui-ci considère que les parents ont à se soucier du travail personnel à fournir.

Pour les parents dont les enfants sont moyens ou en difficultés, deux attitudes ont été relevées par la mission : ceux qui s'en remettent surtout aux enseignants pour décider, car les « mieux placés » pour ce faire ; ceux, moins nombreux, qui voient dans l'expérimentation la possibilité d'endosser un rôle plus actif afin de décider. Cette décision concerne souvent l'entrée en seconde générale et technologique et apparaît, dans plusieurs cas, comme l'expression du souhait de « tenter sa chance » en seconde ou de conforter le choix de l'enfant. Mais ces logiques parentales expriment aussi des logiques sociales dans la mesure où la relation négociée aux enseignants est souvent le propre des PCS moyennes et favorisées quand la confiance ou à l'inverse, une certaine méfiance sont plus répandues au sein des PCS modestes²⁶. La distance entre certains parents et l'équipe éducative se manifeste dans certains conseils de classe où il n'y a aucun parent présent. Et c'est surtout au lycée que se renforce cette distance entre parents peu familiarisés avec les codes scolaires et équipes éducatives.

Si l'expérimentation n'a pas suscité une véritable dynamique pédagogique dans les lycées accueillant les élèves bénéficiaires, cela tient sans doute au fait que ces établissements n'étaient pas explicitement désignés comme expérimentateurs et que, sur un plan institutionnel, les autorités académiques escomptaient qu'un travail de concertation local, notamment entre proviseurs et principaux assurerait un suivi des élèves. La donne aurait pu être tout autre si, par exemple, la liaison collège-lycée était institutionnalisée ou tout au moins inscrite dans les lettres de mission des chefs d'établissement et dans les contrats d'objectifs.

²⁵ Il faut souligner qu'il n'y a pas d'accord ou de consensus entre tous les parents sur les rôles respectifs leur revenant et ceux incombant aux équipes éducatives. Certains parents rencontrés sont très sévères à l'égard d'autres parents, perçus comme démissionnaires et peu réalistes quant au niveau réel de leur enfant. Ce sont souvent les parents les plus éloignés des codes et de la culture scolaires qui sont considérés comme peu responsables et faiblement impliqués dans la scolarité de leur enfant. Une parent délégué dans une académie avance : « *Je pense que les parents sont de plus en plus démissionnaires, il faut qu'on fasse à leur place. Ils sont contre l'école, et quand la parole leur est donnée, ils ne sont pas là... En tant que parents d'enfants en difficultés, c'est souvent des parents qui critiquent l'école. Ils veulent que leurs enfants aillent en seconde générale. Il y a une mauvaise image des filières professionnelles* ».

²⁶ Périé, P., *Écoles et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes, PUR, 2005.

L'expérimentation laisse au final un sentiment mitigé : d'un côté, les parents apprécient la liberté de décider mais de l'autre, ils en craignent les conséquences non maîtrisées telle cette mère d'élève qui avait pris, en 2014, la décision, contre l'avis du conseil de classe, d'orienter sa fille en seconde GT, et qui le regrette puisque les résultats sont faibles cette année (sa fille a eu 7/20 de moyenne au premier trimestre)²⁷.

3. Quel bilan global de l'expérimentation eu égard aux objectifs visés ?

Au terme de la seconde année de mise en œuvre de l'expérimentation et en s'appuyant sur les observations effectuées par la mission dans les académies, la question est de savoir si elle a atteint les objectifs qui lui ont été fixés, notamment ceux précisés par le cahier des charges de la DGESCO.

Le bilan effectué par la mission, qui met en évidence les écarts entre les objectifs visés et les résultats obtenus, ne doit pas conduire à minorer les avancées observées, qui sont essentiellement qualitatives notamment sur le renforcement du dialogue avec les familles et sur l'élargissement du champ de compétence des professeurs principaux (comme la connaissance des référentiels de formation dans la voie professionnelle, le travail sur l'exploitation des séquences d'observation en milieu professionnel pour en faire un appui au conseil apporté, la conduite d'entretien avec les parents...).

Alors que l'opération est appelée à être élargie²⁸, il convient plus que jamais d'être vigilant en s'appuyant sur les éléments, essentiellement qualitatifs, issus des observations de terrain. La mission d'inspection souhaite ainsi attirer l'attention sur quelques points importants avant de suggérer des pistes d'action sous la forme de recommandations.

3.1. Sur la place des parents

3.1.1. La reconnaissance de la place des parents dans la préparation à l'orientation peine à être effective

L'article L. 111-4 du code de l'éducation institue les parents d'élèves comme membres de la communauté éducative. Il précise que « *leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement* ».

²⁷ Une des réponses possibles serait d'envisager une orientation qui intègre réellement des possibilités de changement de série ou de spécialité en cours d'année. Hormis le cas d'élèves s'orientant en seconde GT et pour lesquels les lycées se heurtent au manque de places dans certaines spécialités de la voie professionnelle et le fait qu'ils ne soient pas prioritaires, le cas de ceux qui entrent directement dans la voie professionnelle et ne s'y adaptent pas mérite attention. L'hypothèse de proposer une seconde professionnelle indifférenciée doit-être explorée dans sa faisabilité mais aussi dans ses limites, notamment eu égard à la réforme du baccalauréat professionnel. Au sein d'une académie, la réflexion a été engagée autour d'une seconde professionnelle permettant une réorientation en cours d'année, notamment vers des passerelles au sein du lycée. L'existence de sections d'enseignement professionnel au sein d'un lycée polyvalent peut faciliter le recours à des passerelles à l'interne.

²⁸ La DGESCO a envoyé le 25 août 2015 un courrier aux recteurs d'académie les invitant à élargir le dispositif relatif au choix de la voie d'orientation donné aux familles. La liste des établissements volontaires doit être communiquée à la DGESCO pour le 30 septembre 2015.

La circulaire de la DGESCO du 15 octobre 2013²⁹, *Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires* indique les trois leviers d'action qui doivent être utilisés :

« – rendre effectifs les droits d'information et d'expression des parents, déjà affirmés et précisés par les circulaires du ministère de l'éducation nationale n° 2006-137 du 25 août 2006 relative au rôle et à la place des parents à l'école et n° 2012-119 du 31 juillet 2012 relative à l'information des parents ;

– construire de nouvelles modalités de coopération avec les parents pour une école plus accueillante dans une perspective de coéducation ;

– développer des actions d'accompagnement à la parentalité à partir d'un diagnostic partagé avec l'ensemble des partenaires, dans le cadre des projets d'école et d'établissement et notamment des projets éducatifs territoriaux. »

Concernant l'orientation, il est précisé que :

« Les parents sont associés à la mise en place du parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel. Le chef d'établissement sollicite la participation en tant que personnes ressources dans le cadre des actions organisées pour la mise en œuvre du parcours ».

Concrètement, et s'agissant de la reconnaissance de la place des parents et de l'affirmation du principe de co-éducation, des progrès qualitatifs ont été observés mais sans véritable rupture avec ce qui existait auparavant. On observe une certaine contradiction entre l'affirmation par les équipes éducatives du principe de co-éducation d'une part, et des pratiques d'accueil qui restent teintées de méfiance quant à l'éventuelle place occupée par les parents. Ailleurs, la co-éducation est pensée comme une manière de faciliter le dialogue avec les parents en vue de leur permettre de s'approprier le parcours à venir de leur enfant. La mise en place d'une « école ouverte », la mobilisation de l'ENT, l'instauration d'un contrat de passage en seconde GT en même temps que la prise de contact entre des enseignants de collège et ceux du lycée d'accueil semblent créer les meilleures conditions pour la réussite des élèves. Les observations effectuées dans les académies amènent à considérer que des efforts d'ouverture et de dialogue doivent être engagés par les équipes éducatives à destination des parents les plus éloignés de l'école. Non seulement les parents ne sont sollicités sur la thématique de l'orientation qu'en classe de 3^{ème} mais des instances comme les conseils de classe auxquels ils devraient être davantage associés continuent à être organisés de manière assez formelle, sans véritables comptes-rendus détaillés et personnalisés pour chaque élève.

Par ailleurs, les parents les plus éloignés des codes scolaires restent souvent injoignables par les équipes éducatives, sans doute parce qu'il persiste dans les collèges une certaine méfiance à leur égard d'autant plus qu'ils ne sont sollicités que lorsque leur enfant rencontre des difficultés scolaires ou de choix d'orientation. Les « espaces parents » restent inexistantes alors qu'ils pourraient contribuer à favoriser un rapprochement entre équipes éducatives et familles grâce à un dialogue pacifié et à de la médiation assurée par les délégués de parents. La méfiance des équipes éducatives n'est pas systématique mais la mission a pu la repérer chez certains principaux qui sont restés silencieux ou évasifs sur l'expérimentation au lieu de la présenter aux parents. La crainte de susciter des réserves chez les enseignants ou de voir s'accroître des demandes d'orientation irréalistes

²⁹ Circulaire n° 2013-142.

explique ce silence. Cela n'a pas favorisé une vraie prise en compte des aspirations des élèves et de leurs parents.

3.1.2. L'implication des parents dans l'appropriation du parcours scolaire de leur enfant ne peut se réduire au seul pouvoir de décider

Mais faire une véritable place aux parents dans la préparation à l'orientation ne peut se limiter à leur annoncer qu'ils ont le pouvoir de décider et de choisir. Il faut aussi les accompagner. Or si l'expérimentation visait une meilleure implication des parents dans l'appropriation du parcours de leur enfant, nombre d'entre eux ont manifesté des craintes de ne pas opérer de choix judicieux et de devoir endosser une responsabilité qui revenait surtout aux enseignants et aux principaux. Cela explique que certains parents aient préféré choisir pour leur enfant des études peu risquées, pour préparer un baccalauréat professionnel ou un CAP, plutôt que d'opter pour un baccalauréat général ou technologique. La liberté de choisir conduit certains parents à s'autocensurer. Mais à l'opposé, cette liberté favorise chez d'autres parents le choix d'une seconde générale même si leur enfant est moyen. Cela s'inscrit dans la tendance observée, à savoir un engouement pour les études en lycée général et technologique, avec des résultats souvent décevants. Le passage en seconde contre l'avis du conseil de classe se solde le plus souvent par un redoublement ou une réorientation, voire parfois par une rupture scolaire. Beaucoup de parents ont choisi la seconde générale et technologique moins parce que leur enfant a construit un projet d'études éclairé que par évitement de la voie professionnelle. La mission considère que faute d'une véritable réflexion institutionnelle et pédagogique sur les conditions de cette liberté de choisir comme sur la nécessité d'accompagner les parents, l'expérimentation s'avère contre-productive. Renvoyer aux parents la responsabilité de choisir, c'est risquer d'entériner un déterminisme social qui favorise les plus informés d'entre eux et désavantage les moins familiarisés avec le fonctionnement du système scolaire et avec la complexité de son offre de formation.

La décision d'orientation revenant aux parents doit être accompagnée d'un travail d'explicitation et de médiation qui aborde toutes les dimensions intervenant dans le parcours scolaire – débouchés professionnels, poursuite d'études, modes de préparation des diplômes – de manière à donner au choix une véritable dimension pédagogique et éducative.

3.1.3. La place des parents dans la préparation à l'orientation : une co-éducation à repenser

La co-éducation ou l'éducation partagée amenant les enseignants et les parents vers la définition d'un objectif commun, à savoir la préparation conjointe de l'orientation alliant les compétences scolaires et les centres d'intérêt de l'élève, semble « *plus facile à réaliser dans une relation individuelle parents / professeurs* » et « *a du mal à reposer sur un accompagnement qui allie le collectif et l'individuel* ». Ce propos d'un parent d'élève, met en évidence une possible tension entre une approche plus centrée sur chaque élève et chaque famille et une démarche identifiant les enjeux collectifs et partagés de l'orientation. Ainsi, et par exemple, la mission a pu relever que de nombreux parents peinent à aider leur enfant à obtenir un stage en lien avec ses aspirations. Par ailleurs, les stages de découverte des milieux professionnels sont faiblement réinvestis dans la classe et partagés entre élèves et parents, ce qui pourrait conduire à une meilleure information et appropriation des réalités professionnelles. Certains parents rencontrés souhaitent que les échéances de l'orientation soient préparées à l'avance et que des temps longs de discussion avec les jeunes soient assurés. La co-éducation peut-être facilitée par le recours à des outils tels que la mallette des parents ou parfois le « café des parents ».

Mais on observe une certaine contradiction entre l'affirmation par les équipes éducatives du principe de co-éducation d'une part, et des pratiques d'accueil qui restent teintées de méfiance quant à l'éventuelle place occupée par les parents. La mise en place d'une « école ouverte », la mobilisation de l'ENT, l'instauration d'un contrat de passage en seconde GT en même temps que la prise de contact entre des enseignants de collège et ceux du lycée d'accueil semblent créer les meilleures conditions pour la réussite des élèves. Les observations effectuées dans les académies amènent à considérer que des efforts d'ouverture et de dialogue doivent être engagés par les équipes éducatives à destination des parents les plus éloignés de l'école. On ne peut guère se satisfaire du constat d'une absence récurrente de ces derniers lors des échéances de l'orientation, car ils devraient constituer le public-cible devant bénéficier d'un accompagnement tout en les traitant à égalité avec les parents les plus familiarisés avec les normes scolaires. La loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013 insiste sur la nécessaire participation de tous les parents aux projets éducatifs et au suivi de leurs enfants, et insiste sur la notion de co-éducation. La mission a bien relevé que des efforts ont été engagés par les personnels de direction et les équipes éducatives en vue de favoriser un dialogue régulier avec les parents, notamment autour de l'orientation. Mais pour rendre effectif ce partenariat, il faut instituer des temps d'échanges plus réguliers, plus sereins et ce, dès la classe de 6^{ème}. **Si les réunions collectives d'information des parents sont utiles, elles sont moins efficaces que des rencontres individuelles étalées le long de la scolarité au collège et moins soumises aux impératifs ou à l'urgence de l'expression des choix d'orientation.**

3.2. Sur les pratiques d'évaluation

3.2.1. L'expérimentation n'a amené qu'à la marge une réflexion sur les pratiques d'évaluation

Alors que c'est l'un des objectifs visés par l'expérimentation, à savoir de faire évoluer les pratiques d'évaluation en prenant en compte des compétences autres que strictement scolaires, l'orientation et l'affectation continuent à privilégier les notes scolaires. Et si certaines académies ont tenu compte de compétences moins scolaires pour affecter les élèves, non seulement cela préexistait à l'expérimentation, mais la procédure reste formelle, administrative et peu discutée lors des conseils de classe. **Or l'expérimentation aurait dû constituer l'occasion d'une meilleure réflexion sur la préparation de l'orientation en faisant des compétences repérées – par exemple à l'occasion du stage d'immersion en milieu professionnel – des éléments contribuant à apporter un conseil personnalisé. Ces compétences, intégrées à l'évaluation lors de la décision d'orientation auraient eu toute leur place afin d'atténuer l'effet sélectif des notes et d'établir un équilibre avec les aptitudes de l'élève, notamment quand il choisit une spécialité dans la voie professionnelle.**

3.2.2. Une évaluation plus large des compétences des élèves et de leur place dans la construction du parcours scolaire est à repenser notamment en distinguant le conseil de classe du conseil en orientation

L'orientation des élèves est fondamentalement dépendante des notes scolaires. Les décisions d'orientation se basent sur les notes et le plus souvent, ce sont les résultats obtenus et la « moyenne » scolaire qui déterminent non seulement les choix mais aussi les renoncements, les élèves et leurs parents anticipant de faibles chances de réussite en cas de demande considérée comme ambitieuse. Le plus souvent, c'est la note qui caractérise le « niveau » de chaque élève et est censée lui donner un repère pour choisir. Or la mission n'a pas observé la moindre réflexion conduite par les équipes éducatives sur ce que signifie le niveau, alors que l'on sait que la notation reste assez

aléatoire car soumise à une pluralité de variables (caractéristiques scolaires de la classe, mode de notation par les enseignants, contexte du collège...). Par ailleurs, le lien entre les notes et le projet de l'élève est faiblement interrogé. Ainsi, s'il est raisonnable de penser que les connaissances évaluées augurent plus ou moins d'une réussite scolaire en classe de seconde, on peut aussi considérer que le projet d'étude et le projet professionnel sont de nature à avoir un effet mobilisateur de l'élève *a posteriori*. Le fait que les notes occupent une place aussi centrale dans les choix d'orientation des élèves – qu'ils soient suggérés, recommandés ou exprimés par les élèves et leurs parents, notamment sous l'effet d'une autocensure – risque d'empêcher toute réflexion sur les compétences et les aspirations des élèves. Tout se passe comme si les notes faisaient écran sur les autres dimensions participant de la construction d'un parcours scolaire et professionnel éclairé. **Pour amener les équipes éducatives à élargir les critères intervenant dans l'aide à l'orientation, il faudra repenser autrement la relation entre le parcours scolaire et les projets d'avenir.** Plus précisément, et à côté du travail de fond à mener sur les aspirations des élèves, sur leurs compétences, sur ce que celles-ci laissent entrevoir comme possibilités, sur leur amélioration, c'est aussi la procédure d'affectation en lien avec l'outil de gestion informatisé AFFELNET, qu'il faudra sans doute faire évoluer. En distinguant les deux temps, entre un conseil de classe et un conseil en orientation, la prise en compte de compétences autres que scolaires aurait toute sa place et aiderait à un meilleur accompagnement individualisé de chaque élève.

3.3. Sur le pilotage pédagogique de l'orientation par le chef d'établissement

Comme indiqué plus haut, les établissements expérimentateurs ont été choisis à partir de critères de faisabilité et de réussite de l'expérimentation. Les principaux y avaient développé, avec l'appui des équipes éducatives, un partenariat soutenu avec les familles, avec de faibles désaccords autour de l'orientation. Les changements peu significatifs engendrés par l'expérimentation concernent moins le pilotage que l'anticipation de potentiels désaccords du fait de la décision d'orientation revenant aux parents. En effet, et alors que plusieurs principaux déclarent avoir apprécié l'expérimentation parce qu'elle apaise les éventuelles tensions et crée une confiance avec les parents, ils insistent aussi sur le fait qu'il a été nécessaire d'anticiper les échéances de choix en travaillant sur l'orientation dès le premier trimestre. Or la majorité des chefs d'établissement ont limité leur action au niveau de la classe de 3^{ème}, même lors de la seconde année de l'expérimentation. Le pilotage semble se limiter à ce niveau et reste largement limité à des actions ponctuelles et juxtaposées. Les rencontres parents-professeurs, les forums des métiers, n'ont pas connu d'évolution. Alors que le cahier des charges de la DGESCO précise que l'expérimentation doit aussi concerner les autres niveaux de collège et notamment la classe de 4^{ème}, la mission relève une focalisation sur la classe de 3^{ème}, soit le niveau le plus directement concerné par la procédure d'orientation. L'orientation n'est alors pas pensée en termes de construction d'un parcours englobant toutes les années de collège et s'inscrivant dans les nouvelles orientations institutionnelles, visant à asseoir une véritable inscription de la scolarité dans le cadre d'une temporalité plus ou moins longue. Par ailleurs, la notion de parcours reste bien peu travaillée alors que l'expérimentation exigeait la mise en place d'une réelle liaison avec les établissements d'accueil, de manière à favoriser la transition collège-lycée dans les meilleures conditions. **Le pilotage de l'orientation doit débiter bien en amont de la classe de 3^{ème}, concerner tous les élèves et être intégré dans un parcours scolaire amenant chacun à construire des compétences pour s'informer, définir des centres d'intérêt et les arrimer à des apprentissages scolaires. C'est là un objet dont les chefs d'établissement doivent se saisir pour inscrire la préparation de l'orientation dans le long terme en l'intégrant dans la politique de l'établissement.**

3.4. Sur l'orientation vers la voie professionnelle : des injonctions institutionnelles paradoxales qui ne valorisent pas l'expérimentation

Alors que la réforme du baccalauréat professionnel en trois ans a pu exercer un effet d'attractivité sur une partie des collégiens et de leurs parents, la plupart des équipes éducatives restent focalisées sur le manque d'ambition des élèves et de leurs familles, une ambition systématiquement référée aux études en lycée général et technologique. Cela tient tout d'abord au fait que les publics concernés par l'expérimentation sont majoritairement composés d'élèves moyens dont l'origine sociale modeste est souvent perçue comme peu favorable à l'expression de vœux plus ambitieux.

Mais la promotion de l'orientation vers la seconde générale et technologique procède aussi de la contradiction institutionnelle qui affirme d'un côté la pertinence de choisir la voie professionnelle, de l'autre, l'importance de relever le taux de passage vers le LEGT. Les chefs d'établissement soulignent d'ailleurs qu'ils sont attendus par les autorités académiques sur ce taux de passage, ce qui ne plaide pas pour promouvoir la voie professionnelle.

Un autre facteur a rendu difficile la valorisation de la voie professionnelle : il s'agit de l'écart entre la décision d'orientation et l'affectation. Dès lors que les parents ne peuvent pas décider de l'affectation, cette valorisation devient compromise, voire impossible quand l'élève doit se replier sur un second ou un troisième vœu. Certes, certains collèges, conscients du risque de déception des parents et des élèves, ont mis en place des stages en lycée professionnel, ce qui permet d'ouvrir d'autres perspectives de choix. Mais ces initiatives restent isolées et peu travaillées conjointement avec les parents, et les professeurs de collège restent largement peu informés sur les contenus de formation et les débouchés professionnels à l'issue des études en LP. La valorisation de la voie professionnelle ne paraît donc pas avoir constitué une préoccupation intégrée à l'expérimentation. Le fait que les chefs d'établissement n'opèrent pas de suivi du devenir de leurs anciens élèves préparant un CAP ou un baccalauréat professionnel ne favorise guère une valorisation. Or c'est à cette condition qu'élèves, parents et enseignants pourraient changer de regard sur cette voie qui mène de plus en plus vers des études supérieures. **La valorisation de la voie professionnelle implique de travailler sur la liaison entre le collège et les LP accueillant les élèves, ce qui passe aussi par l'organisation sous l'impulsion du chef d'établissement et des corps d'inspection de rencontres et d'échanges entre les enseignants des deux niveaux.**

3.5. Sur l'orientation et l'affectation : repenser la distinction entre décision d'orientation et décision d'affectation afin de donner au libre choix un sens plus clair, tout en accompagnant les élèves et leurs parents

Plusieurs interlocuteurs de terrain rencontrés par la mission insistent sur le fait que l'expérimentation aura peu d'impact sur l'orientation dès lors que l'affectation n'est pas véritablement laissée au choix des parents. Cela soulève aussi la question de l'offre de formation, non seulement en termes de « places » mais aussi de choix d'établissements.

L'expérimentation de la décision d'orientation revenant aux parents suppose dans l'absolu que les élèves qui effectuent un choix seront affectés dans la filière ou la spécialité convoitée. Or non seulement il existe une différence entre décision d'orientation et affectation – la différence est plus évidente dans ses effets au niveau de la voie professionnelle – mais encore, un élève intégrant une voie demandée n'est pas assuré qu'elle lui conviendra. Une conséquence non voulue a été de

renforcer la déception des parents qui n'obtiendraient pas satisfaction, ce qui serait contraire à l'objectif de l'expérimentation. Ce risque est plus élevé s'agissant de la voie professionnelle où la décision d'orientation se distingue fortement de la décision d'affectation. Cela pourrait créer une défiance et affaiblir le processus d'implication des parents dans le dialogue préparant l'orientation en fin de collège. On perçoit d'ailleurs quelques signes de cette défiance quand, par exemple, des parents, n'obtenant pas pour leur enfant une affectation dans la spécialité choisie en premier vœu – dans la voie professionnelle le plus souvent – se replient sur une seconde générale et technologique. Certains parents énoncent explicitement leur critique à l'égard d'une affectation qui les a obligés à demander une seconde GT, avec une année scolaire peu réussie. Des « erreurs d'orientation » existent et réfèrent moins au décalage entre choix en fin de 3^{ème} et affectation qu'à l'écart entre représentation des études et réalités de celles-ci. Ainsi, le choix d'orientation n'augure pas toujours d'une adaptation effective aux études en lycée.

La question de l'affectation doit être travaillée à partir de plusieurs axes, d'abord celui de la sensibilisation des élèves à la diversité des contextes et des domaines de formation. Effectuer des stages en LP en les amenant à découvrir plusieurs champs professionnels peut s'avérer efficace, ce qui donnerait tout son sens à l'expression de plusieurs vœux d'orientation en fin de 3^{ème}. L'élève connaît mieux les formations demandées. Par ailleurs, le travail sur l'affectation exige aussi d'apporter aux élèves et à leurs parents des garanties sur les possibles réorientations en cours de formation. Nombreux sont d'ailleurs les parents à dire leur crainte que leur enfant ne soit « enfermé » dans une spécialité ou une filière au risque d'être démotivé. Enfin, un véritable dialogue entre les équipes éducatives et les parents doit permettre d'identifier les raisons du choix exprimé. Il n'est pas rare que le choix de la spécialité réfère en réalité au choix de l'établissement selon sa réputation et son degré d'attractivité.

3.6. Sur la continuité du parcours collège - lycée

3.6.1. Le suivi des élèves entrant en LEGT peine à être effectif et soutenu : un point à améliorer afin de donner du sens à l'expérimentation et d'en évaluer les effets

Le suivi du devenir des élèves ayant bénéficié de l'expérimentation est effectué de manière variable selon les établissements et les académies. La faible attention accordée aux élèves intégrant la voie professionnelle se double parfois d'un manque de lisibilité du devenir des élèves entrant en 2^{nde} GT contre l'avis du conseil de classe ou ayant des lacunes dans certaines disciplines. La faiblesse du suivi procède de l'absence de véritable échange entre les collèges de rattachement et le lycée de secteur, des réserves émises par certains chefs d'établissements soucieux de ne pas stigmatiser leurs anciens élèves ou encore de la faiblesse des effectifs concernés, situation qui n'est pas rare. C'est le cas notamment des collèges ruraux à faibles effectifs de 3^{ème} ou dont l'affectation des élèves s'effectue vers plusieurs lycées. L'IEN-IO du département de la Creuse fait état de la difficulté à assurer un suivi relatif au devenir d'élèves affectés dans différents lycées du fait non seulement de la faiblesse des effectifs mais aussi des faibles liaisons existant entre les collèges et des lycées assez éloignés.

Faute de réel suivi pédagogique des élèves entrant en seconde GT contre l'avis du conseil de classe ou en accord avec lui tout en étant assez moyens, l'expérimentation ne favorise pas leur réussite. L'accompagnement personnalisé des élèves ne paraît pas être suffisamment travaillé pour qu'il ait un effet positif sur les apprentissages en classe. On peut globalement souligner que les difficultés rencontrées par les élèves tiennent aussi aux réticences de certains chefs d'établissements à

communiquer leur nom aux équipes éducatives, craignant que cela ne contrarie leur adaptation à la classe de seconde GT. Un certain fatalisme gagne aussi les élèves. Pour ce professeur principal d'une classe de seconde GT de l'académie de Lyon, « *les élèves en difficulté qui ont forcé le passage ont acquis la certitude qu'ils ne sont pas à leur place. Les élèves très justes arrivant du collège sont dans une structure plus anonyme et sont encore plus en difficulté qu'au collège* ».

Un suivi plus volontariste de tous les élèves ayant bénéficié de l'expérimentation et ce, quel que soit leur lycée d'affectation, est nécessaire. C'est à cette condition que l'évaluation du choix de la voie d'orientation revenant aux familles serait possible.

3.6.2. L'expérimentation met en évidence la nécessité d'établir une liaison soutenue entre les équipes éducatives de collège et celles de lycée

L'un des points faibles de l'expérimentation concerne la liaison collèges - lycées. La nécessité de mettre en place une véritable liaison collèges-lycées, notamment en amenant les enseignants des deux cycles à échanger sur leurs pratiques et à travailler les contenus d'enseignement et leur continuité, est d'autant plus nécessaire que les établissements disposent d'indicateurs qu'il convient d'interroger. Ainsi, dans ce collège expérimentateur de l'académie de Reims, la principale observe que le devenir des élèves à l'issue de la seconde générale et technologique diffère selon le lycée dans lequel ils sont scolarisés :

« Quand j'ai comparé les résultats des élèves, j'ai remarqué qu'à résultats équivalents, quand ils sont au lycée D., ils perdent en moyenne 3 points alors que s'ils vont au lycée M., ils ne perdent qu'un point dans la moyenne générale. Par ailleurs, dans ce second lycée, la valeur ajoutée est plus élevée que dans le premier, où les élèves redoublent et sont aussi écartés plus souvent des séries générales ».

On ne peut alors que souligner l'importance d'un échange plus soutenu entre principaux et proviseurs et entre enseignants de collège et de lycée, ce qui ne doit pas minorer la réflexion sur les pratiques pédagogiques que l'établissement le moins performant se doit de retravailler.

Le déplacement du palier d'orientation de la classe de 3^{ème} à la classe de seconde de lycée doit être pris en compte et donner lieu à d'autres modalités de suivi des élèves. Les constats statistiques comme le discours des acteurs rencontrés par la mission confirment que, bien avant l'expérimentation, de nombreux élèves moyens ou ayant des difficultés en collège entraient en seconde générale de lycée, avec un bilan souvent mitigé. Aussi, ce n'est pas tant la décision d'orientation revenant aux parents qui modifie la donne que l'accroissement depuis quelques années de la part des élèves entrant en seconde GT et exigeant un accompagnement personnalisé plus soutenu. Ce sont donc les modalités d'accueil et d'accompagnement des élèves en lycée qui doivent retenir l'attention des autorités académiques, ce qui peut justifier une éventuelle généralisation de la décision d'orientation revenant aux parents, en collège et en lycée. La « bonne orientation », pour la plupart des équipes éducatives interrogées, est celle qui correspond à la décision du conseil de classe. Ainsi, les « cas litigieux » ayant donné lieu à des entretiens avec le principal et le conseiller d'orientation-psychologue à l'issue du conseil de classe du troisième trimestre sont considérés comme « résolus » lorsque la famille se range à la décision de l'équipe éducative. **Le fait que l'on observe une progression, certes peu significative, du nombre d'élèves entrant en classe de seconde GT contre l'avis du conseil de classe, que cette tendance se confirme aussi, à l'issue des**

commissions d'appel, dans les autres collèges non expérimentateurs atteste à l'évidence que le palier d'orientation de 3^{ème} se déplace vers le lycée. Cela oblige à travailler plusieurs points :

- la préparation bien en amont de la classe de 3^{ème} de l'orientation, ce qui devrait être effectif avec la mise en œuvre du *Parcours Avenir* ;
- la nécessité de travailler la transition collège-lycée en instituant des rencontres et des échanges entre enseignants de collèges et leurs collègues de lycée ;
- l'accueil des parents qui doit se renforcer en collège et être réel et continu au lycée ;
- le travail sur l'accueil, l'adaptation et l'accompagnement pédagogique et didactique des élèves entrés en seconde avec un niveau scolaire moyen ou fragile ;
- le fonctionnement du conseil de classe et la prise en charge collective de l'aide à l'orientation doivent être repensés tout en confirmant le rôle des professeurs principaux et des conseillers d'orientation-psychologues ;
- la fonction de professeur principal doit être mieux clarifiée et accompagnée par des actions de formation dans la mesure où elle exige davantage de coordination pédagogique, de disponibilité, de suivi et d'accompagnement des élèves et de leurs parents.

Différents interlocuteurs rencontrés ont insisté sur l'importance d'un texte institutionnel imposant la mise en place de la liaison collège-lycée. Pour beaucoup d'élèves, la scolarité en seconde GT est vécue sur le mode d'une chute, d'une rupture avec le parcours scolaire effectué au collège. **La liaison collège-lycée, pour dépasser le seul cadre de l'expérimentation, participe de la réussite de celle-ci car, en favorisant une meilleure adaptation des élèves, elle envoie un signal aux familles et peut de ce fait contribuer à renforcer leur ambition. Elle pourrait trouver appui sur les structures d'animation territoriale comme le bassin d'éducation et de formation afin d'instituer un meilleur suivi des élèves et d'en escompter des effets sur l'accompagnement personnalisé.**

3.6.3. L'offre de places en cas de réorientation en classe de seconde GT doit être mieux garantie

L'expérimentation expose un peu plus les parents et les élèves à devoir assumer un choix d'orientation dont ils ne sont pas toujours assurés de la pertinence. Et si les lycées d'accueil des élèves issus de l'expérimentation mobilisent souvent l'accompagnement personnalisé en vue d'aider les élèves à s'adapter aux études et aux nouvelles exigences scolaires et organisationnelles, il n'est pas toujours couronné de succès. Mais aux dires de la plupart des proviseurs rencontrés, les lycées accueillent « *depuis longtemps des élèves moyens ou faibles* » et « *on les fait globalement réussir, même en cas de réorientation* » (un proviseur de l'académie de Limoges). Cependant et en dépit de l'AP – qui est organisée de manière variable et plus ou moins pertinente d'un lycée à l'autre –, certains élèves continuent à rencontrer des difficultés telles que l'issue en fin de seconde est celle d'une orientation vers une « classe passerelle », une réorientation en seconde professionnelle (sans être prioritaire par rapport à des élèves de 3^{ème}) ou un redoublement. **L'offre de places permet de garantir des solutions aux élèves en difficultés en classe de seconde GT mais aussi aux élèves qui, ayant effectué un choix dans la voie professionnelle, réalisent que leur formation ne correspond pas à leurs aspirations ou à leur projet.** Par ailleurs, les faibles possibilités offertes à des élèves de la voie professionnelle souhaitant intégrer une filière technologique conduisent certains d'entre eux à

exprimer le vœu d'un passage en seconde GT quitte à « *redoubler l'année suivante afin de retenter leur chance* » (un proviseur).

4. Principales recommandations

Au terme de cette seconde année de mise en œuvre de l'expérimentation et au regard des éléments recueillis dans les académies, la mission recommande les actions suivantes :

- au sein des collèges, mettre en place une véritable politique d'accueil, d'information et d'accompagnement des parents en vue de préparer l'orientation ;
- repenser l'information apportée aux parents en l'accompagnant d'un travail d'explicitation et de médiation qui aborde toutes les dimensions intervenant dans le parcours scolaire, de manière à donner au choix une véritable dimension pédagogique et éducative ;
- engager un travail de fond sur la différence entre orientation et affectation afin de lever toute ambiguïté relative à la décision d'orientation revenant aux parents. La sensibilisation des élèves à différents champs professionnels est de nature à les aider à élargir et à diversifier leurs vœux d'orientation ;
- associer les parents aux différentes manifestations visant à faire découvrir aux élèves des métiers et des activités professionnelles ;
- travailler et repenser les pratiques d'évaluation en tenant compte d'autres compétences que celles strictement scolaires, afin de mieux préparer l'orientation et l'affectation des élèves ;
- repenser le fonctionnement du conseil de classe en lui restituant un statut de véritable instance de concertation et d'aide aux élèves et à leurs parents. Le conseil de classe doit réellement associer les parents en veillant à ce qu'ils soient représentés et à ce qu'un compte-rendu leur soit restitué ;
- mieux définir les missions et la fonction des professeurs principaux et leur proposer des stages de formation continue ;
- faire de l'orientation et de la notion de parcours un objet de travail permettant aux chefs d'établissement de fédérer les équipes éducatives au service d'un conseil continu apporté aux élèves et à leurs parents ;
- valoriser réellement la voie professionnelle en dépassant les injonctions institutionnelles contradictoires ;
- mettre en place une liaison pédagogique entre les équipes éducatives de collège et celles de lycée. Cette liaison devrait être inscrite dans le contrat d'objectif et la lettre de mission des principaux et des proviseurs ;
- garantir l'offre de places en cas de réorientation en classe de seconde GT et en seconde professionnelle.

Conclusion

L'expérimentation a mis au jour les difficultés liées à l'orientation et l'illusion selon laquelle il suffirait de confier aux parents le libre choix pour résoudre les cas de désaccord. Or on se tromperait d'objectif si l'on ne s'en tenait qu'à cette recherche de consensus. La préparation de l'orientation des élèves implique un dialogue averti et soutenu avec les parents. Une orientation réussie ne peut se satisfaire de l'argument selon lequel les équipes éducatives et les parents sont parvenus à s'accorder sur le choix final exprimé par ceux-ci. En effet, et les recherches scientifiques l'ont maintes fois souligné, nombre de décisions prises par les parents conformément aux recommandations des enseignants reflètent moins une adhésion à un choix réaliste qu'une autocensure³⁰. C'est l'idée même de choix exprimé par les parents qui devra être travaillée par les équipes éducatives car un accord apparent peut déboucher sur des difficultés ultérieures, lorsque par exemple le projet de l'élève est minoré et peu pris en compte.

Les observations montrent que si le dialogue avec les parents semble s'être renforcé, les pratiques effectives de conseil, de prise en compte des compétences autres que scolaires, d'aide lors du conseil de classe et à son issue, n'évoluent pas ou n'évoluent que peu. Par ailleurs, la majorité des élèves entrés en seconde GT contre l'avis du conseil de classe sont en difficulté, ont été réorientés, et certains redoublent. Autrement dit, le libre choix sans accompagnement et sans évolution dans les pratiques, notamment pour ce qui est de la liaison collège - lycée, risque de porter préjudice aux élèves moyens ou fragiles scolairement et de créer de la déception chez les parents.



Aziz JELLAB

³⁰ La prudence des familles de milieu populaire est souvent validée par les conseils de classe et ce, d'autant plus que cette instance dissuade les élèves ambitieux mais n'encourage pas ceux qui s'autocensurent : « *Tout d'abord, les conseils d'orientation au collège et au lycée entérinent quasi automatiquement les demandes des élèves et, par la-même, ils valident des choix non seulement individuels mais aussi qui résultent de différences entre établissements. En effet, les demandes perçues comme étant irréalistes sont revues à la baisse ; or, dans le cas contraire (c'est-à-dire quand les élèves émettent des vœux pour une filière dont le niveau scolaire requis est inférieur à leurs résultats), les conseils de classe omettent de proposer une orientation en adéquation avec le niveau scolaire des jeunes d'origine populaire qui ont tendance à s'auto-sélectionner ou une orientation dans une série ou une filière hiérarchiquement mieux située* » Séverine Landrier et Nadia Nakhili, *Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France*, Formation-Emploi, janvier-mars 2010, n° 109, p. 23.

Annexes

Annexe 1 :	Liste des personnes auditionnées et des établissements visités.....	59
Annexe 2 :	L'importance de l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant est démontrée par plusieurs recherches.....	66
Annexe 3 :	La seconde générale, technologique et professionnelle : une expérimentation dans l'académie de Strasbourg.....	69

Liste des personnes auditionnées et des établissements visités

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

Médiatrice de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur :

- Mme Monique Sassier

Direction générale de l'enseignement scolaire :

- M. Jean-Paul Delahaye, directeur général de l'enseignement scolaire (jusqu'au 6 mai 2014)
- Mme Florence Robine, directrice générale de l'enseignement scolaire
- Mme Hélène Ouanas, sous-directrice du socle commun, de la personnalisation des parcours scolaires et de l'orientation
- Mme Ghislaine Fritsch, cheffe du bureau de l'orientation et de l'insertion professionnelle
- M. Nicolas Torres, adjoint à la cheffe du bureau de l'orientation et de l'insertion professionnelle

Académie de Besançon

Personnes auditionnées au rectorat :

- M. Maurice Dvorsak, CSAIO

Personnes auditionnées au département :

- M. Eugène Krantz, IA-DASEN, Territoire de Belfort
- Mme Sylvie Malo, IEN-IO Territoire de Belfort

Établissements visités³¹ :

- collège de Châteaudun, Belfort
- collège Vauban, Belfort
- lycée Courbet, Belfort

³¹ Dans les établissements, des entretiens ont été conduits avec l'équipe de direction, l'équipe éducative, le conseiller d'orientation psychologue, des représentants de parents d'élèves, des élèves ; cela vaut pour l'ensemble des visites et ne sera pas répété.

Académie de Bordeaux

Personnes auditionnées au rectorat :

- M. Olivier Dugrip, recteur
- M. Éric Mortelette, CSAIO
- M. Jean-Michel Gautier, IEN-IO Gironde
- Mme Ellen Dausse, IEN-IO Lot et Garonne
- Les membres du comité de pilotage académique de l'expérimentation

Personnes auditionnées en département :

- Mme Jacqueline Orlay, IA-DASEN Dordogne
- M. Jean-Jacques Lavergne, IEN-IO

Établissements visités :

- collège Dupaty Blanquefort (Gironde)
- collège Plaisance Lanouaille (Dordogne)

Académie de Caen

Personnes auditionnées au rectorat :

- M. Christophe Prochasson, recteur
- M. Martial Salvi, CSAIO

Personnes auditionnées en département :

- M. Jean-Charles Huchet IA-DASEN Calvados
- M. Lhuissier, IA-DASEN de la Manche
- M. Sylvain Adam, IEN-IO Manche
- M. Jacques Vauloup, IEN-IO Calvados

Établissements visités :

- lycée Louis Liard, Falaise
- cité scolaire Robert de Mortain, Mortain
- Entretien avec les principaux et principaux-adjoints des collèges Pierre-Marie Curie (Potigny), Roger Bellair (Thury Harcourt) et des Douits (Falaise).

Académie de Clermont-Ferrand

Personnes auditionnées au rectorat :

- M. Gérard Poux, CSAIO
- Mme. Annie Ballarin, CARDIE

Personnes auditionnées en département :

- M. Henri Highelman, IA-DAASEN
- M. Laurent Dubien, IEN-IO Puy-de-Dôme
- Mme Maryse Trévélot, IEN-IO Allier

Établissements visités :

- collège Lucien Colon, Lapalisse
- collège Le Monteil, Monistrol sur Loire
- lycée Virlogeux, Riom

Académie de Créteil

Personnes auditionnées au rectorat :

- M. Mehdi Cherfi, CSAIO
- Mme Éveline Presotto, adjointe au CSAIO
- Mme Catherine Ferrier, CARDIE

Personne auditionnée en département :

- Mme Catherine Vie, IEN-IO du Val de Marne

Établissements visités :

- lycée Guillaume Bude
- collège Fernande Flagon

Académie de Limoges

Personnes auditionnées au rectorat :

- M. Luc Johann, recteur
- M. Jean-Jacques Hénault, CSAIO

Personnes auditionnées en département :

- Mme Pascale Niquet, IA-DASEN Creuse
- Mr Jean-Paul Serre, IEN-IO
- Mr Romain PAVAN, IEN-IO

Établissements visités :

- collège Jean Zay à Chambon sur Voueize (Creuse)
- collège Jules Marouzeau Guéret (Creuse)
- collège Octave Gachon Parsac (Creuse)

Académie de Lyon

Personnes auditionnées au rectorat :

- Mme Françoise Moulin-Civil, rectrice
- M. Jean-Louis Baglan, IA-DASEN du Rhône
- M. Jean-Christophe Bidet, IA-DASEN du Rhône
- Mme Nathalie Beaulieu, directrice de cabinet
- M. Yves.Flammier, CSAIO
- Mme Marie-Line Tardivel, IEN-IO (Ain)
- M. Bernard Escande, IEN-IO (Loire)
- Mme Martine Pierotti, IEN-IO (Rhône)
- M. Luis Adalid, Cardie par intérim
- M. Morlet, IA-DASEN adjoint (Ain)
- Mme Lutic, IA-DASEN adjointe (Loire)
- M. Bidet, IA-DASEN adjoint (Rhône)
- Mme Myriam Mazoyer (chargée de mission au CARDIE)

Établissements visités :

- collège Le Palais, Feurs (Loire)
- collège Victoire Daubié, Bourg en Bresse
- lycée Canniat, Bourg en Bresse
- lycée Edgar Quinet, Bourg en Bresse

Académie de Montpellier

Personne auditionnée au rectorat :

- M. Olivier Brunel, CSAIO

Personnes auditionnées en département :

- M. Jean Gutierrez, IA-DASEN (Gard)
- Mme Anne-Marie Filho, IA-DASEN (Hérault)
- M. Michel Rouquette, IA-DASEN (Pyrénées-Orientales)
- Mme Brigitte Dumas-Pintre, IEN-IO (Gard)
- Mme Suzanne Bultheel, IEN-IO (Hérault)
- Mme Dominique Marchand, IEN-IO (Pyrénées-Orientales)

Établissements visités :

- cité scolaire Ferdinand Fabre, Bédarieux (Hérault)
- collège de La Galaberte Saint-Hyppolite du Fort (Gard)
- collège Pablo Casals, Cabestany (Pyrénées-Orientales)

Académie de Strasbourg

Personnes auditionnées au rectorat :

- M. Jean-Pierre Goujeon, recteur
- Mme Marie-Laure Dufond, secrétaire générale de l'académie
- M. Emmanuel Percq, CSAIO
- M. Sébastien Tuillon, IEN-IO, Haut-Rhin

Personne auditionnée en département :

- Mme Martine Savouret, IA-DASEN, Haut-Rhin

Établissements visités :

- collège Les sept arpents, Souffelweyersheim (Bas- Rhin)
- lycée René Cassin, Strasbourg (Réunion de travail avec les chefs d'établissements de plusieurs lycées et collèges, inspecteurs référents,).
- lycée Storck (Guebwiller)

Académie de Reims

Personnes auditionnées au rectorat :

- M. Philippe-Pierre Cabourdin, recteur
- M. Jean-Louis Dode, CSAIO
- M. Mestafa Benzidane, IEN-IO (Marne)
- Mme sandrine Puppini, IEN-IO (Aube)
- M. Reyssier, principal du collège Legros (Reims)
- Mme Chantal Warin, directrice du CIO de Reims 2

Établissements visités :

- collège Beurnonville Troyes (Aube)
- collège Pierre Brossolette Reims (Marne)
- lycée Camille Claudel, Troyes (Aube)

Académie de Toulouse

Personnes auditionnées au rectorat :

- Mme Hélène Bernard, rectrice
- Michel-Jean Floc'h, IA-DASEN (Haute-Garonne)
- M. Éric Dupuy, CSAIO
- M. Philippe Naudy, IEN-IO (Haute-Garonne)

Établissements visités :

- collège Balma, Haute Garonne
- collège Fenouillet, Haute Garonne

Partenaires sociaux et représentants des parents d'élèves

SGEN-CFDT :

- M. Albert Ritzenthaler, secrétaire national
- Mme Marie-Solange Guiard

SNALC :

- M. Jean-Rémi Girard, secrétaire national à la pédagogie

- Mme Michèle Houel, responsable académique (Besançon)

UNSA Éducation :

- Mme Isabelle Bouhris, proviseur lycée Montaigne Paris (SNPDEN)
- M. Francis Arnould, IEN-IO Lille (SIEN)
- M. Anthony Loza'ch, (SE-UNSA)

FCPE :

- Nathalie Gaujac, vice-présidente de la FCPE

PEEP :

- Valérie Marty, présidente nationale de la PEEP

ATD-quart monde :

- Mme Marie-Aleth GRARD, vice-présidente d'ATD-quart monde
- Mme Clothilde GRANADO, secrétariat école ATD-quart monde

L'orientation scolaire et les inégalités sociales : l'apport de la recherche au regard de l'expérimentation de la décision d'orientation revenant aux parents

L'expérimentation de la décision d'orientation revenant aux parents peut tirer profit des enseignements issus de la recherche, notamment pour ce qui est de l'identification des facteurs favorisant la réussite scolaire et contribuant à réduire les inégalités des parcours, inégalités qui procèdent souvent de l'origine sociale des élèves. La littérature dont on dispose met en évidence l'importance de l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant, ce qui plaide pour favoriser une co-éducation. Elle donne à voir la persistance d'inégalités sociales face à l'orientation, les parents ne disposant pas des mêmes ressources pour s'informer et pour effectuer des choix éclairés.

L'importance de l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant est démontrée par la recherche : de l'intérêt de la mise en œuvre d'une véritable co-éducation.

Une étude comparative sur la relation entre l'implication des parents et la réussite à l'école³² met en évidence l'importance de leur mobilisation sur la réussite scolaire. Le terme de parents est utilisé pour désigner « les personnes titulaires de l'autorité ou de la responsabilité parentale » (2014, p. 31). L'étude a mobilisé les données issues de l'enquête PISA 2009 ainsi que de quatre dispositifs nationaux (France, Royaume-Uni, Finlande et Suède). L'analyse met en évidence que l'implication des parents est fortement dépendante de la confiance portée à leurs compétences parentales, de leur niveau de maîtrise de l'écrit et de la nature du dialogue avec les acteurs de l'école. Dans les différents pays, le rôle des parents s'apprécie à partir du contexte familial, des droits qui leur sont accordés et de leur implication dans la scolarité. C'est ce troisième indicateur qui est étudié par Robert Rakocevic. Les parents disposent, dans la majorité des pays de l'OCDE, du droit de participer à la gouvernance des établissements publics, aux instances consultatives ainsi que de déposer des recours ou des plaintes. Une typologie du comportement des parents à l'égard de l'école a été établie : « Les parents "délégateurs" [...] convaincus de leur incompétence, se mettent souvent en situation de dépendance à l'égard de l'institution » (p. 32). Tandis que les parents « contrôleurs », proches des parents-experts et des professionnels de l'école, interviennent plus fortement dans les processus décisionnels. Ils cherchent à « s'imposer en véritables acteurs des politiques éducatives » (op. cit. p. 32).

L'implication des parents dans la scolarité a été appréciée à l'aune d'une pluralité de dimensions telles que leur participation à la gouvernance des établissements, les échanges avec les enseignants (à leur propre initiative ou à celle de ces derniers) et leur participation à des activités éducatives (animation d'un club de lecture par exemple). Il s'agissait également d'identifier la part des activités partagées entre enfants et parents au sein du cadre familial. L'enjeu était de voir quel type de

³² Cf. Robert Rakocevic, « Implication des parents dans la réussite à l'école : éclairages internationaux », *Education et formations*, 2014.

soutien – scolaire (aide au devoir à la maison et discussions menées avec l'enfant sur son travail à l'école) et non scolaire (sorties culturelles) – les parents apportaient aux enfants³³.

L'enquête PISA 2009 montre des différences significatives quant au degré d'implication des parents selon leur milieu socioculturel et économique. Les différences concernent les pratiques éducatives à l'école et à la maison. Les milieux favorisés – à Hong Kong, Corée du Sud, Portugal, Allemagne, Italie – proposent des activités de lecture à l'enfant notamment lorsqu'il accède à l'école élémentaire et la communication entre parents et enfants porte sur des sujets bien larges comme la politique et les questions de société. En Allemagne et en Italie où l'on note de forts échanges entre parents et enfants sur ces questions, on y observe une forte corrélation avec les résultats scolaires. « En ce qui concerne la France, absente de cette comparaison [...] le sentiment de désorientation par l'école, la méfiance vis-à-vis de son institution et de ses conceptions pédagogiques dominantes n'empêchent pas les parents de milieux défavorisés de se mobiliser fortement, notamment autour des devoirs à la maison. Néanmoins, ces parents, qui sont plus souvent les mères, se retrouvent in fine, renvoyés aux limites des ressources dont ils disposent pour aider leurs enfants à réussir » (p. 39).

C'est fondamentalement la capacité des parents à aider scolairement leur enfant qui est mise en doute par les professionnels de l'éducation quand ils ont affaire à des familles de milieu populaire. Or ce sont aussi les ressources scolaires et culturelles qui permettent aux parents d'apporter une aide scolaire à leur enfant. L'aide que les parents apportent à leur enfant, qui passe aussi par des pratiques domestiques discrètes comme la lecture, l'usage de l'écrit et l'organisation des activités quotidiennes ordinaires (Lahire, 1995), peut conduire les équipes éducatives à considérer que la scolarité est affaire de partage des tâches – entre instruire et éduquer par exemple – et surtout à supposer que tous les parents disposent des ressources nécessaires pour aider leur enfant, tant pour ce qui est des apprentissages scolaires que pour un choix d'orientation éclairé. C'est ce que la mission d'inspection a relevé chez certains enseignants et personnels d'éducation mais aussi auprès de quelques parents qui, assurés de leur connaissance du système éducatif et de ses codes, en viennent à considérer que toutes les familles sont à même d'assurer un suivi scolaire de leur enfant. Mais l'aide que les parents peuvent apporter à leurs enfants porte le poids des inégalités économiques et culturelles, des inégalités qui pèsent également sur l'orientation scolaire.

La persistance des inégalités sociales face à l'orientation

Si les inégalités économiques pèsent sur les choix d'orientation, ceux-ci sont également fortement impactés par les inégalités culturelles. Les parents disposant de ressources scolaires et culturelles aident de manière plus efficace leurs enfants à réussir leurs études et à effectuer des choix judicieux³⁴.

³³ Au Royaume-Uni, où les élèves doivent effectuer des devoirs à la maison, « Le projet "Homework", conduit entre 2003 et 2006, visait à favoriser le soutien parental aux devoirs à la maison en mathématiques à l'école primaire » (p. 34). L'objectif de ce projet était de redéfinir la place des devoirs à la maison et de renforcer les occasions d'apprentissage. Homework reposait sur un logiciel interactif de soutien aux devoirs que les parents utilisaient de manière ludique avec leurs enfants mais aussi pour communiquer avec les enseignants.

En Suède, la ville de Sandviken a lancé en 1999 un projet intitulé « Lis-moi quelque chose, papa ! ». Les pères étaient incités à fréquenter des librairies approvisionnées en livres par les syndicats ouvriers. À cette occasion, ils écoutent la présentation d'un livre par son auteur, suivie d'un débat avec un spécialiste du développement de l'enfant, débat portant sur l'importance de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture et du rôle revenant aux pères dans ces activités.

³⁴ Goux, D., Maurin, E. 1997, « Destinées sociales : le rôle de l'école et du milieu d'origine ». *Économie et Statistiques*, 306, 13-26.

Les travaux portant sur l'orientation scolaire insistent sur l'incertitude qui caractérise désormais les décisions car l'opacité d'un système éducatif plus complexe fragilise l'anticipation des devenirs des élèves. Cette incertitude est également favorisée par l'intervention d'une pluralité d'acteurs dans le processus d'orientation: « L'incertitude qui traverse l'appréciation des enseignants s'explique également par l'entrée d'autres acteurs qui bouleversent les catégories de légitimité du jugement professoral. L'orientation est un processus interactif traversé de part en part par des conflits de définition de la situation. La pluralité d'acteurs professionnels et non professionnels (parents d'élèves) introduit une pluralité morale dans la sphère scolaire qui engendre des doutes et des interrogations au cœur des décisions d'orientation et de réorientation »³⁵. Les choix d'orientation constituent souvent une réalité complexe dont il est difficile d'apprécier les causes de manière certaine, même si l'on peut supposer l'existence de stratégies rationnelles impliquant des calculs entre coûts et bénéfices anticipés liés aux décisions (Boudon, 1973) et que les données macrosociales globales mettent en évidence le rôle déterminant de l'origine sociale et culturelle dans l'élaboration des projets d'avenir (Bourdieu, Passeron, 1964 ; Guichard, 1993). Si l'on se place du point de vue des individus, on observe, comme l'on a démontré C. Bujold et M. Gingras³⁶, que le groupe de pairs et les parents influencent davantage les choix d'orientation que les acteurs du système éducatif (professeurs, conseillers d'orientation...). Mais si l'on se place dans une perspective plus objective, tenant compte du contexte scolaire, on observe que les établissements et les équipes enseignantes et éducatives influent également sur les trajectoires scolaires, une influence plus forte à mesure qu'il s'agit d'élèves issus de milieu populaire.

Les travaux de Marie Duru-Bellat (*Le fonctionnement de l'orientation*, 1988) soulignent qu'à résultats scolaires équivalents, les vœux et les aspirations des familles restent inégaux. Le fait de reconnaître aux parents une liberté de choix a été favorisé par plusieurs évolutions réglementaires. Les « Nouvelles procédures d'orientation » mises en place en 1973 reconnaissent aux parents une place dans l'expression des vœux et la loi du 10 juillet 1989 stipule « le droit au conseil et à l'information sur les enseignements et les professions ». Cependant, confier aux parents la décision d'orientation peut parfaitement avoir un effet inégalitaire car les parents les moins initiés aux enjeux et aux codes scolaires feraient davantage de choix faiblement ambitieux et peu efficaces quant au devenir de leur enfant.

³⁵ Géraldine André, *L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux*, PUF, 2012, p. 6.

³⁶ Cf. *Choix professionnel et développement de carrière: théories et recherches*, Montréal, Gaétan Morin, 2000.

**La seconde générale, technologique et professionnelle :
une expérimentation dans l'académie de Strasbourg**

La seconde GTP est expérimentée au lycée des métiers René Cassin à Strasbourg, établissement qui ne prépare qu'au baccalauréat STMG à des BTS ainsi qu'à des écoles de commerce (CPGE). Mais c'est conjointement avec deux autres lycées professionnels tertiaires (LP Geiler et LP Oberlin) disposant de CFA qu'a lieu cette expérimentation qui a mobilisé les services académiques de l'information et de l'orientation ainsi que les corps d'inspection que sont les IA-IPR et les IEN-ET-EG et IO. Cette expérimentation qui a pour objectif de permettre à des élèves de 3^{ème} relativement indécis quant au choix de la voie d'orientation, de disposer d'une année supplémentaire, tout en intégrant une classe de seconde, afin d'affiner leur projet. Le nombre d'élèves indécis est estimé entre 10 à 15 % des publics de 3^{ème}. Si cette initiative académique ne se confond pas avec l'expérimentation de la décision d'orientation revenant aux parents, elle s'en rapproche au plan de l'objectif à savoir de permettre aux élèves et à leurs parents d'effectuer un choix, en s'appuyant sur l'expérience acquise le long de l'année de seconde. Par ailleurs, le fait que les élèves puissent se déterminer soit pour une entrée en classe de première technologique, soit pour intégrer une première professionnelle donne au choix un sens positif. Ainsi, cette seconde GTP vise à valoriser la voie professionnelle puisque l'élève découvre des activités susceptibles de l'aider à élaborer un projet d'orientation choisie ; elle cherche à impliquer les parents en leur reconnaissant une place dans une perspective de co-éducation ; elle vise à promouvoir des pratiques d'évaluation en tenant compte des compétences acquises en dehors de l'enseignement traditionnel. La durée de l'expérimentation est de trois ans et vise à reporter le palier d'orientation et le choix de la classe de 3^{ème} vers la fin de classe de seconde. Le parcours de l'élève laisse ainsi entrevoir une meilleure fluidité – entre les voies générales, technologiques et professionnelles – en articulant l'évolution des motivations des élèves, celle de leurs compétences et celle de leur projet. C'est aussi une meilleure anticipation d'une orientation vers des passerelles (en première professionnelle notamment) qui est visée puisque les élèves s'approprient des savoirs et construisent des compétences qui y préparent mieux. Le profil des élèves qui intègrent cette classe de seconde GTP dont l'effectif est de 24 est « limite » quant aux chances de réussite en seconde GT. L'enseignement d'exploration a été ajusté de manière à ce que les élèves y découvrent des contenus relevant de savoirs technologiques (PFEG) et des contenus permettant la découverte professionnelle (dans le domaine de la gestion et de l'administration). Cette organisation offre l'opportunité d'associer des PLP et des certifiés voire des agrégés à concevoir des enseignements coordonnés. Les collèges dont proviennent les élèves, tous situés dans la communauté urbaine de Strasbourg, expérimentent la décision d'orientation revenant aux parents (il s'agit des collèges Twinger, Pasteur et des Sept Arpents). Le lycée accueille aussi, mais de manière limitée, des élèves provenant d'autres collèges (Kleber-Foch et Fustel). Ce sont les propositions des principaux de collèges ainsi qu'un entretien avec l'un des trois proviseurs des lycées concernés, qui permettent d'identifier les élèves. Ceux-ci doivent avoir une décision favorable à leur entrée en seconde GT. « La « contrepartie » pour les élèves est l'assurance de bénéficier, si l'évaluation finale les y conduit, d'une affectation en 1^{ère} pro l'année suivante, dans les mêmes conditions que les élèves bénéficiant d'une passerelle, notamment en prenant en compte de façon déterminante l'avis du chef d'établissement » (note à l'intention du recteur). Une telle expérimentation n'est pas sans écueil car la seconde GTP risque d'apparaître comme « moins exigeante » aux élèves de 3^{ème} et à leurs parents et d'endosser l'image d'une classe pour élèves « en difficulté ».

La mission a rencontré les équipes de direction des trois lycées ainsi que les enseignants. Le programme de référence de la classe est celui d'une seconde générale et technologique ; seule une partie de l'enseignement d'exploration porte sur des contenus en lien avec des domaines professionnels du tertiaire. L'équipe pédagogique est composée d'enseignants agrégés, certifiés et PLP. Une PLP enseigne le français. Les élèves ont eu connaissance des choix d'orientation possibles en fin de seconde mais il semblerait que la majorité d'entre eux se focalisent sur une entrée en première STMG. Aux dires d'une proviseure d'un LP, « On n'a pas réussi à mi-chemin de l'année à convaincre certains élèves que la voie professionnelle est une voie de réussite ». Et si globalement les élèves apprécient d'être en classe de seconde GTP, il existe un sentiment de ne pas « être dans une classe ordinaire ». Une professeure d'économie et gestion rapporte ce constat « J'ai remarqué qu'un ou deux élèves m'ont dit qu'on est en classe expérimentale... Je me suis aperçue que certains se sentaient en porte-à-faux, ils n'étaient ni en seconde GT, ni en seconde pro... ». Des problèmes de motivation et de mise au travail sont également observés mais cela ne distingue pas les élèves de cette classe des autres élèves. Mais globalement, les élèves ont pris confiance en eux-mêmes et il y a peu d'absentéisme.

Pour ce qui est du bilan de l'orientation en juin 2015, sur les 23 élèves restant en fin d'année : **5** ont accédé à une 1^{ère} pro, (difficultés personnelles) **1** admis en 1^{ère}, **6** en 1^{ère} STMG, **6** en STL ou ST2S, **2** redoublent (situations personnelles difficiles).

Pour la poursuite, plusieurs points ont été abordés fin juin :

- Il a été jugé nécessaire de consolider l'expérimentation au lycée Cassin avant toute extension à d'autres établissements, même si des projets sont en cours (voie techno industrielle à Strasbourg, Mulhouse...),
- La particularité du lycée Cassin a joué : trois classes de 2^{nde} GT, dont une GTP : mais pour les deux autres, niveaux très faibles ; le lycée n'a pas de secteur de recrutement et les élèves y arrivent sur leur 2^{ème} ou 3^{ème} vœu ce qui fausse un peu les constats de fin d'année,
- La même procédure que l'an dernier a été mise en œuvre : mais proposition faite à tous les collèges de la ville, puis entretien au lycée et admission.