

Inspection générale de l'Éducation nationale

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

La mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle – Note d'étape –

Rapport à

Monsieur le ministre de l'Éducation nationale
Porte-parole du Gouvernement



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

Inspection générale de l'éducation nationale

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

**La mise en œuvre de la rénovation
de la voie professionnelle
– note d'étape –**

Janvier 2010

Brigitte Doriath

Inspectrice générale de l'éducation nationale

Jean-François Cuisinier

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

SOMMAIRE

| | |
|--|----------|
| Introduction | 1 |
| 1. L'importance prise par les CAP nécessite une meilleure prise en compte de leurs enjeux pour l'ensemble de la rénovation | 2 |
| 1.1. Une recomposition de l'offre de formation | 2 |
| 1.2. Des disparités territoriales qui amènent à s'interroger sur le calibrage de l'offre de CAP et le processus d'orientation dans certaines académies | 2 |
| 1.3. Le paradoxe des CAP : beaucoup d'élèves très fragiles, l'absence d'accompagnement personnalisé | 3 |
| 2. L'utilisation par les équipes de direction des marges de manœuvre données aux lycées professionnels dans l'organisation des enseignements est progressive et contrastée..... | 4 |
| 2.1. Le pilotage des établissements : une approche principalement centrée sur la gestion des moyens | 4 |
| 2.2. Une appropriation très variable des nouvelles grilles horaires..... | 4 |
| 3. Le cycle de référence se met en place de façon pragmatique..... | 5 |
| 3.1. Des classes de seconde organisées autour des spécialités plutôt que des champs professionnels..... | 5 |
| 3.2. La fluidité des parcours : des conditions d'effectivité et d'efficacité à anticiper ... | 6 |
| 3.3. Une certification intermédiaire qui suscite encore des appréhensions..... | 6 |
| 3.4. La rentrée 2010 : une phase de transition particulièrement complexe en 1 ^{ère} professionnelle | 7 |
| 4. Les impacts pédagogiques de la rénovation sont importants et n'ont pas tous été anticipés | 7 |
| 4.1. L'accompagnement personnalisé : une innovation complexe dont l'appropriation doit être accompagnée..... | 7 |
| 4.2. Des enseignements généraux liés à la spécialité peu mis en place..... | 8 |
| 4.3. Des implications non anticipées sur les périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) | 9 |

| | |
|--|-----------|
| 5. La mobilisation des IEN ET-EG, leviers de l'accompagnement de la rénovation, doit se poursuivre dans les EPLE..... | 9 |
| Conclusion..... | 11 |
| Annexes | 13 |

Introduction

Conformément à la lettre de cadrage du 6 novembre 2009 relative à la mission des inspections générales sur la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle, cette note rend compte des principaux constats effectués par les inspecteurs généraux au terme de la première phase de cette mission conduite de novembre 2009 à janvier 2010.

Cette première phase a été menée sur un échantillon de sept académies : Bordeaux, Créteil, Grenoble, Limoges, Montpellier, Nancy Metz, Rennes (et pour certains aspects dans l'académie de Versailles). La mission a conduit des entretiens avec les autorités académiques et s'est rendue dans 35 lycées professionnels au sein desquels elle a eu des échanges avec les équipes de direction, les équipes pédagogiques et les élèves et a observé des séquences pédagogiques.

Les inspecteurs généraux ont examiné les effets de la généralisation de la rénovation à l'entrée en lycée professionnel sur les équilibres entre les voies de formation après le collège et en particulier sur le positionnement des baccalauréats professionnels et des CAP. Ils ont focalisé une grande partie de leurs investigations sur les conditions de mise en place de la nouvelle organisation des enseignements, en application des nouvelles grilles horaires.

Outre la prudence inhérente à l'observation de l'entrée en vigueur de toute réforme, les constats qui en résultent doivent tenir compte du contexte de la mise en place de la rénovation : la rapidité de son application, l'ampleur et la complexité des changements attendus et les responsabilités nouvelles données aux acteurs locaux. Cela implique une prise en compte nécessairement inégale et progressive des enjeux et leviers de la rénovation.

Néanmoins, même s'il faut nécessairement laisser du temps à la rénovation pour qu'elle fasse ses preuves, on sait que beaucoup de choses se jouent dès le départ surtout lorsque, comme c'est le cas, elles dépendent d'un changement de comportement des acteurs.

À la rentrée 2010, la rénovation de la voie professionnelle va connaître avec son an II une phase décisive. La mission n'a pas cherché à traiter de façon exhaustive l'ensemble des aspects de la rénovation mais à s'inscrire plutôt dans la perspective de la préparation déjà très avancée de la rentrée. C'est pourquoi le choix a été fait de mettre l'accent sur les éléments qui apparaissent déterminants pour que les lycées professionnels mettent en place effectivement les changements organisationnels et pédagogiques qu'implique la réforme. Chacun de ces points fait l'objet en annexe à cette note d'une fiche plus développée et plus technique sur les constats des inspecteurs généraux.

La note aborde successivement cinq aspects de la rénovation importants pour sa réussite, qui doivent être examinés très rapidement dans le cadre de la préparation de la rentrée 2010.

1. L'importance prise par les CAP nécessite une meilleure prise en compte de leurs enjeux pour l'ensemble de la rénovation

1.1. Une recomposition de l'offre de formation

L'évolution des parcours des jeunes après le collège à la rentrée 2009 correspond globalement aux objectifs fixés au niveau national : progression des taux d'orientation et de passage vers la voie générale et technologique, diminution de ces taux vers la voie professionnelle, accompagnée d'une augmentation des taux de passage en CAP, accès d'une proportion nettement plus importante de jeunes des 3^{ème} SEGPA au lycée professionnel.

Dans la voie professionnelle, on constate un meilleur remplissage des classes, moins de places vacantes et l'absence de tensions importantes sur l'affectation des élèves. Ce bilan globalement positif ne doit pas occulter la survivance des phénomènes d'affectation par défaut ainsi que les décalages entre les effectifs de certaines formations et leurs débouchés.

On retrouve là des difficultés anciennes que la rénovation de la voie professionnelle ne pouvait à elle seule gommer mais qui montrent la nécessité pour les académies de continuer à travailler sur le rééquilibrage des capacités d'accueil par spécialité et sur l'information des jeunes de collège sur les formations, les métiers et les débouchés.

Dans les académies, l'enjeu majeur de la rentrée 2010 est cependant l'adaptation de l'offre de formation en première professionnelle. Pour anticiper les besoins liés au gonflement conjoncturel des effectifs, dû à la nécessité d'accueillir les élèves issus de seconde professionnelle et une partie des élèves issus de terminale BEP, les académies se sont mobilisées sur le calibrage des capacités d'accueil et la mise en œuvre des moyens nécessaires, dans un dialogue délicat avec les proviseurs de LP qui souhaitaient souvent la reconduction à titre transitoire de structures de baccalauréat professionnel en deux ans pour les élèves de BEP. Dans ce contexte, les académies, envisagent de ne toucher qu'à la marge l'offre à l'entrée en première année de LP.

1.2. Des disparités territoriales qui amènent à s'interroger sur le calibrage de l'offre de CAP et le processus d'orientation dans certaines académies

La volonté d'assurer la réussite de la mise en place des secondes professionnelles conduisant au baccalauréat professionnel, tout en offrant la possibilité d'accueillir tous les élèves à l'entrée en lycée professionnel, a amené une partie des académies à calibrer à un haut niveau l'offre de CAP. Les contextes académiques doivent être pris en compte mais n'expliquent pas l'amplitude des disparités territoriales : le poids du CAP dans les LP publics et privés (qui ne prend pas en compte les effectifs d'apprentis, non connus à la date de la mission), nettement inférieur à 20 % dans certaines académies atteint presque 30 % dans d'autres.

Les LP ont accueilli en CAP nettement plus d'élèves de SEGPA dont l'affectation a été souvent protégée par les académies. Ils ont scolarisé aussi un plus grand nombre d'élèves de 3^{ème} générale : pour ces élèves, l'effet cumulé d'une offre de places importante et d'une orientation de précaution a pu provoquer un glissement vers le CAP de jeunes qui auraient pu avoir leur place en seconde professionnelle.

Il ne s'agit pas de remettre en cause le rôle attendu du CAP dans la rénovation pour réduire les sorties sans qualification et sa fonction d'accueil de certains publics est déterminante, mais on doit s'interroger sur les conséquences de ces choix sur les parcours des jeunes et dès maintenant demander aux académies, en particulier celles qui ont très fortement développé les CAP :

- de réexaminer l'offre de CAP en lycée professionnel. Il conviendrait que cette réflexion prenne en compte les effectifs de jeunes préparant un CAP en apprentissage ;
- de renforcer l'information des principaux et professeurs principaux de collège sur les objectifs et les caractéristiques respectives du baccalauréat professionnel et du CAP.

1.3. Le paradoxe des CAP : beaucoup d'élèves très fragiles, l'absence d'accompagnement personnalisé

Dans les lycées professionnels, les élèves de CAP sont plus nombreux et, plus important, les classes sont très hétérogènes, avec des élèves de 3^{ème} générale et des élèves de 3^{ème} de SEGPA. Ces élèves ont souvent été affectés par défaut, sans projet personnel et tardivement, après des allers et retours avec des CFA ou d'autres formations. Une forte proportion d'entre eux a des difficultés autant comportementales que cognitives. Les enseignants ressentent d'autant plus ces difficultés que beaucoup d'entre eux n'intervenaient pas en CAP avant la rénovation. En effet la croissance de l'offre a conduit à ouvrir des sections de CAP dans des établissements qui n'avaient que des BEP et des baccalauréats professionnels.

Ces constats amènent à souligner un point important et paradoxal de la situation actuelle des LP. Alors que le pilotage et les modalités de la rénovation sont ciblés sur la seconde professionnelle, une partie de ses objectifs se joue au sein des CAP : la diminution du décrochage scolaire mais aussi l'accès d'un plus grand nombre de jeunes au niveau IV. Les CAP doivent à la fois conduire tous les élèves au diplôme et favoriser la poursuite d'études des élèves les plus motivés vers le bac professionnel. Cette double finalité des CAP, cumulée avec la fragilité d'une partie des élèves accueillis, n'est pas nouvelle mais prend une acuité particulière compte tenu du nombre de jeunes concernés, un sur quatre en moyenne et souvent plus.

Le paradoxe, fortement ressenti par les acteurs locaux, est que ces formations ne bénéficient pas de l'accompagnement personnalisé et que l'on parle peu des enjeux pédagogiques des CAP alors qu'ils prennent une place accrue dans les lycées professionnels.

La mission alerte sur les enjeux qui se nouent autour des CAP, recommande qu'ils soient davantage pris en compte dans le pilotage national et académique et enfin que la réflexion sur l'accompagnement pédagogique de la rénovation intègre les CAP.

2. L'utilisation par les équipes de direction des marges de manœuvre données aux lycées professionnels dans l'organisation des enseignements est progressive et contrastée

2.1. Le pilotage des établissements : une approche principalement centrée sur la gestion des moyens

L'un des leviers principaux de la rénovation de la voie professionnelle tient dans les responsabilités données aux établissements pour mettre en place les enseignements, en application des nouvelles grilles horaires. Or, si les équipes de direction se sont impliquées dans la transformation de la carte, elles se sont en revanche très inégalement appropriées leurs nouvelles marges de manœuvre pour le pilotage pédagogique.

À la rentrée 2009, dans les LP, la reproduction des schémas antérieurs est restée dominante, la bascule vers la nouvelle logique d'organisation s'est faite à des rythmes variés et très inégalement, en particulier dans les établissements qui n'avaient pas participé à l'expérimentation. De fait, beaucoup de personnels de direction évoquent une période de transition au cours de laquelle ils ont eu, dans l'urgence, à impulser et expliquer plusieurs changements importants et à prendre en compte les inquiétudes des enseignants. Ils ne cherchent pas à dissimuler que la priorité de la rentrée a été souvent la préservation des postes et que la réflexion pédagogique dans le choix d'utilisation de leurs marges de manœuvre est souvent restée balbutiante.

Les conseils pédagogiques ont été très inégalement mobilisés et leur rôle a été souvent formel. De plus, les établissements n'ont pas beaucoup bénéficié sur ce plan de l'expertise des IEN, compte tenu de la position en retrait adoptée par beaucoup d'entre eux, conformément aux instructions précises données par le ministère et les recteurs de respecter les marges d'autonomie des établissements.

2.2. Une appropriation très variable des nouvelles grilles horaires

Alors que les académies ont laissé les établissements maîtres de l'utilisation de leur DGH, la majorité des établissements ont pris le parti de ne pas modifier les règles du jeu, soit faute d'une prise de conscience des enjeux, soit pour se donner du temps pour expliquer et faire partager les principes de la réforme et engager une réflexion avec les équipes pédagogiques avec comme objectif la rentrée 2010. La très grande majorité a utilisé sa dotation d'heures postes/HSA sans chercher à se donner de la souplesse en demandant la transformation d'une partie de ses HSA en HSE.

Dans une partie des LP, la préparation de la rentrée s'est limitée à la refonte de la carte des formations. Dans la majorité des établissements, les équipes de direction ont réparti leurs moyens pour mettre en œuvre tout ou partie des nouvelles dispositions prévues dans les grilles horaires mais le plus souvent avec une approche exclusivement disciplinaire de la répartition des services et de la conception des emplois du temps. Dans une petite partie des établissements, une réflexion partagée (direction, chef de travaux, CPE, équipes pédagogiques) a permis d'articuler une partie des moyens avec des projets pédagogiques.

Le bilan que l'on peut faire est donc en demi-teinte mais doit être relativisé si l'on considère l'année en cours comme une phase d'apprentissage par les établissements de nouveaux modes de fonctionnement. Mais il s'agit d'un enjeu majeur de la rentrée 2010. Les comportements attentistes ou prudents de la rentrée 2009 risquent d'être reconduits s'il n'y a pas une impulsion et un accompagnement des chefs d'établissement.

La mission appelle l'attention sur la nécessité de mettre les équipes de direction en situation de s'approprier le sens et les leviers de la rénovation et de placer la réflexion pédagogique sur la mise en œuvre des nouvelles grilles horaires au cœur du pilotage des lycées professionnels :

- utiliser la phase de dialogue de gestion avec les LP pour réaffirmer et préciser les enjeux de la répartition de la DGH (HP/HSA/HSE) au regard des principes d'organisation des enseignements dans l'ensemble du cycle, y compris les passerelles : réunion des proviseurs de LP par académie sous la présidence des recteurs ;
- mobiliser les conseils pédagogiques ;
- repositionner la fonction d'expertise des inspecteurs ;
- développer des formations partagées des proviseurs et inspecteurs ;
- mieux impliquer les chefs de travaux dans le dialogue organisationnel et pédagogique.

3. Le cycle de référence se met en place de façon pragmatique

3.1. Des classes de seconde organisées autour des spécialités plutôt que des champs professionnels

Les constats effectués ce premier trimestre montrent que dans les établissements visités les champs de seconde n'ont pas de réalité car l'offre locale de spécialités est peu diversifiée, les élèves peu mobiles et les premières périodes de formation en milieu professionnel déjà déterminantes. Les classes de seconde sont donc constituées autour des spécialités de baccalauréat, quelles qu'elles soient, sauf dans les établissements qui accueillent dans certaines spécialités, principalement dans le tertiaire administratif, des élèves orientés par défaut, dont les acquis sont plus qu'incertains, l'expression de leur premier vœu étant encore fréquemment un choix de proximité « raisonnable », recommandé en troisième. Dans ces

classes, qui nécessitent en premier lieu une motivation des élèves dans un projet professionnel qui n'est pas encore le leur, la conduite en trois ans à une qualification professionnelle de niveau IV est considérée comme plus qu'incertaine.

Une attention particulière doit être apportée au niveau académique à ces classes peu cohérentes avec la logique de la rénovation.

3.2. La fluidité des parcours : des conditions d'effectivité et d'efficacité à anticiper

Bon nombre d'établissements procèdent dès le début d'année à des ajustements de parcours en fonction de premiers diagnostics et de capacités qui se sont libérées. Ces ajustements, qui rectifient des anomalies et demeurent marginaux, peuvent donner lieu à des démarches plus organisées, au niveau de bassins, comme dans l'académie de Versailles.

En revanche, la mission constate qu'au mois de décembre, les conditions de l'effectivité (les capacités d'accueil) et de l'efficacité (la continuité pédagogique du point de vue de l'élève) des passerelles ne sont pas encore mises en place dans les académies, l'obstacle principal étant celui des capacités d'accueil permettant de les faire fonctionner, en particulier en 1^{ère} professionnelle. La mission a trop souvent constaté l'accueil en 2nde professionnelle d'élèves ayant obtenu leur CAP ou issus de 2nde GT.

L'ampleur attendue des passerelles, les rôles respectifs dans leur mise en œuvre du rectorat, du bassin ou de l'établissement ne sont pas clarifiés. Les lycées professionnels ne sont donc pas encore prêts à mettre en œuvre une disposition pourtant essentielle de la rénovation.

La mission estime que les académies doivent rapidement mettre en place les moyens de rendre effectives les passerelles telles qu'elles sont prévues dans les décrets de février 2009 et apporter aux établissements une démarche de travail académique pour les mettre en œuvre. L'évaluation de la rénovation devra intégrer le suivi des passerelles : effectifs concernés, modalités et impact sur la durée des parcours menant au baccalauréat professionnel (en quatre, cinq voire six ans).

3.3. Une certification intermédiaire qui suscite encore des appréhensions

Les conclusions du rapport de juillet 2009 des inspections générales sur la dévalorisation *a priori* du diplôme intermédiaire et sur la complexité de sa mise en œuvre demeurent d'actualité.

L'information des professeurs qui assureront dès cette année les premiers contrôles en cours de formation (CCF) demeure non seulement incomplète (tous les textes et tous les supports d'évaluation ne sont pas encore publiés) si ce n'est incertaine (consignes hétérogènes voire contradictoires sur le diplôme intermédiaire ou les modalités du CCF). Et les professeurs doutent de la pertinence de cette modalité de sécurisation du parcours des élèves par une certification qui les détourne de leur progression vers le baccalauréat professionnel, capte du

temps en certification (CCF) au détriment de la formation et, *in fine*, ne bénéficiera qu'aux meilleurs élèves, ceux qui en ont le moins besoin.

Il est urgent que les professeurs qui procéderont aux premiers CCF avant la fin de l'année scolaire disposent des compléments d'information qui leur manquent encore. En outre, la mission préconise à nouveau que la DGESCO entreprenne dans le cadre des CPC une réflexion sur la conception des diplômes professionnels de niveau IV et de leur procédures de certification, simplifiant leur mise en œuvre tout en sécurisant les parcours, dans le cadre de la formation tout au long de la vie.

3.4. La rentrée 2010 : une phase de transition particulièrement complexe en 1^{ère} professionnelle

Si la préparation de la rentrée 2010 au niveau de la classe de 2^{nde} a pour objectif de tirer les leçons des tâtonnements et des approximations de la rentrée 2009, elle devra anticiper également la mise en œuvre de la rénovation en classe de 1^{ère}, qui va s'avérer complexe et génératrice de tensions. En effet, les professeurs seront dans des conditions d'enseignement particulièrement délicates même si elles sont transitoires : nouvelles progressions ou nouveaux programmes, hétérogénéité forte des classes, effets « de bourrelet » (moyens d'enseignement, PFMP), certification du diplôme intermédiaire et du baccalauréat (premiers CCF). Il serait opportun d'accompagner ces professeurs par une information précise qui lève toutes les incertitudes sur les programmes et les certifications, par une disponibilité forte des corps d'inspection tout au long de l'année voire par des conditions de travail (emplois du temps en particulier) particulièrement soignées. Il conviendrait, là où c'est localement possible, de limiter l'hétérogénéité par la constitution de classes adéquates dans les établissements ou au niveau des bassins.

4. Les impacts pédagogiques de la rénovation sont importants et n'ont pas tous été anticipés

Le rajeunissement des élèves semble avoir surpris plus d'un acteur. En effet, entrent désormais en cycle « bac pro » des élèves plus jeunes (deux ans de moins) et moins formés (deux années de formation en moins) que leurs prédécesseurs auxquels on les compare (et non aux entrants en BEP), ce qui vient heurter la représentation des élèves préparant un baccalauréat professionnel, qu'avaient acquise certains professeurs et les tuteurs en entreprise qui voient arriver ces publics avec beaucoup de doutes ou de réserve.

4.1. L'accompagnement personnalisé : une innovation complexe dont l'appropriation doit être accompagnée

Les modalités d'organisation de l'accompagnement personnalisé ont été définies la plupart du temps par les seules équipes de direction alors qu'elles ont un impact déterminant sur ses modalités pédagogiques. C'est ainsi que, si l'on observe des modalités organisationnelles très diverses (horaires en barrettes ou non ; attribution en HSA ou en HSE, à un enseignement, à

une classe ou non ; caractère facultatif ou obligatoire), les approches disciplinaires en effectifs allégés dominent largement. C'est principalement parmi les établissements expérimentaux que l'on observe des dispositifs plus appropriés et plus cohérents entre eux.

L'impression générale qui se dégage est celle de flou, de balbutiement, de tâtonnement, de professeurs désemparés devant une modalité pédagogique nouvelle (la personnalisation) imposant de façon plus aigüe une approche transversale et des processus décisionnels différents (initiative locale, décisions collectives). Les équipes enseignantes demandent un accompagnement sur place par les corps d'inspection qui jusque-là leur a fait défaut, la simple mise en ligne de guides d'accompagnement de la rénovation ayant des effets très insuffisants sur le terrain.

À la nouveauté s'ajoutent des différences d'interprétation à tous les niveaux (la très grande majorité des enseignants, une partie des chefs d'établissements et des inspecteurs) de la définition de l'accompagnement personnalisé : quels élèves vise-t-il ? Est-il dû à chaque élève ? En quoi diffère-t-il de l'aide individualisée ?

Il convient que la DGESCO apporte les précisions sur l'accompagnement personnalisé qui permettront de lever les dernières ambiguïtés et de répondre aux questions qui demeurent en suspens. Le recensement actuel effectué par le DGESCO de pratiques remarquables et validées doit apporter une aide aux inspecteurs et aux établissements, à condition que ces outils fassent ressortir les constantes qui permettront une transposition pertinente des pratiques en fonction de besoins repérés et des contextes locaux. Le recensement des pratiques pourrait se faire également auprès des GRETA qui ont une grande expérience en termes d'identification de besoins de formation et de réponse individualisée.

Dans la perspective de la rentrée 2010, l'accompagnement personnalisé doit être l'objet d'une réflexion plus approfondie dans les établissements au sein du conseil pédagogique que les chefs d'établissement ont intérêt à mobiliser dès à présent, en tant que force de proposition, avant toute décision interne d'utilisation de la DHG. Il est indispensable que les corps d'inspection accompagnent auprès des chefs d'établissement la réflexion dans les établissements et plus particulièrement celle des conseils pédagogiques.

Mais l'accompagnement personnalisé ne peut pas se concevoir en-dehors des préoccupations pédagogiques générales. Les plans de formation académique doivent intégrer de façon significative l'adaptation didactique et pédagogique des enseignements à une progression en trois ans dont les effets ne peuvent pas être envisagés comme une simple contraction de progressions pédagogiques : développement de compétences d'évaluation, d'étayage, de conception d'actions pédagogiques, de travail collaboratif, pédagogie de l'alternance.

4.2. Des enseignements généraux liés à la spécialité peu mis en place

Ces enseignements prévus dans les grilles horaires au titre des enseignements obligatoires ne sont pas mis en place en tant que tels. Il est vrai que les textes et recommandations sont plus que laconiques sur ce nouvel enseignement : seul un arrêté du 10 février 2009 précise uniquement que ce volume horaire de 152 heures « est réparti par l'établissement ». La

DGESCO doit donc préciser les objectifs pédagogiques de cet horaire et ses modalités d'attribution en fonction des spécialités de baccalauréat professionnel.

4.3. Des implications non anticipées sur les périodes de formation en milieu professionnel (PFMP)

L'organisation des PFMP suit assez généralement la préconisation nationale d'une répartition par année en 6, 8 et 8 semaines. On observe dans plusieurs établissements des PFMP « décalées » qui permettent une gestion différente des moyens et l'introduction de modules de formation ou de temps consacrés au CCF.

Les lycées témoignent surtout d'une difficulté accrue à placer les élèves de seconde professionnelle dans des entreprises et à définir des activités conformes aux exigences des référentiels. En effet, n'ayant pas été préparés à accueillir un public qu'ils trouvent très (trop) jeune et, à juste titre, dénué de compétences professionnelles, les professionnels se montrent très réticents. La pratique trop générale, peu opportune et non conforme aux textes de charger les élèves, dès la seconde, de trouver et de négocier eux-mêmes leurs PFMP, ne fait qu'aggraver la situation. De plus, les PFMP sont également sensibles à un « effet de bourrelet » transitoire dû à la coexistence de l'ancien et du nouveau cursus. Ces constats exacerbent des contraintes réglementaires (horaires, accès aux machines dangereuses) ou la perte de commodités (le permis de conduire) qui posent des obstacles objectifs à l'accès aux postes de travail des élèves mineurs de moins de seize ans.

Face à ces obstacles, émergent des tolérances sur la qualité et la durée des PFMP ou encore des discours sur une possible rétention au collège des élèves « trop jeunes », préjudiciable à la professionnalisation.

Les stratégies pédagogiques de l'alternance, dans le cadre de la réglementation actuelle, doivent donc être revisitées sous la coordination des IEN et avec les viviers locaux d'entreprises. En outre, si au niveau national et régional, le rôle des entreprises dans la formation professionnelle est revendiqué par les branches professionnelles, au niveau local, l'alternance en formation sous statut scolaire apparaît comme une difficulté par rapport à des partenaires peu prompts à accueillir les élèves ou à jouer le jeu, en particulier dans les formations tertiaires. Les établissements doivent donc être aidés dans la construction des partenariats et les rectorats ont un rôle à jouer pour (re)mobiliser les partenaires économiques.

5. La mobilisation des IEN ET-EG, leviers de l'accompagnement de la rénovation, doit se poursuivre dans les EPLE

Les IEN ET-EG auxquels sont éventuellement associés les IEN-IO, sont fortement mobilisés. Ils ont, l'année dernière, assuré (et ils assurent encore) la formation des enseignants aux programmes rénovés et aux nouvelles modalités d'examen, lorsqu'elles sont connues. Généralement animés par leur doyen ou leur coordonnateur, ils ont conçu des supports

d'information et d'accompagnement de la rénovation qui se traduisent le plus souvent par un guide d'accompagnement mis en ligne. On peut cependant regretter quelques distorsions de discours qui déstabilisent le terrain ou des démarches académiques uniformisées qui étouffent l'initiative locale.

Mais le contraste entre l'implication réelle et forte des corps d'inspection et le faible degré d'appropriation de la rénovation par les professeurs est saisissant. Il est vrai que les IEN ET-EG sont intervenus relativement timidement dans l'explicitation de la rénovation, dans l'idée de respecter ainsi, conformément à ce qui leur avait été préconisé, les marges de manœuvre des établissements.

Pourtant, ce sont bien les IEN ET-EG qui sont les mieux à même de faire passer le sens de la rénovation et la cohérence de ses dispositions pédagogiques auprès des équipes enseignantes et des chefs d'établissement. Il serait utile aujourd'hui de les conforter dans ce rôle qui dépasse des préoccupations purement disciplinaires.

Les IEN ET-EG doivent désormais se livrer à un exercice subtil de conseil et d'expertise, tout en respectant les marges locales d'autonomie. En d'autres termes, leur rôle n'est pas de prescrire les modalités même de mise en œuvre des marges de manœuvre-ce qui revient à l'établissement- mais d'accompagner la réflexion des acteurs locaux sur les modalités de la rénovation : le conseil pédagogique, l'identification des besoins des élèves, la mobilisation pertinente des compétences locales, la cohérence des dispositifs pédagogiques proposés etc. Ils doivent aussi accompagner les équipes pédagogiques dans la conception de dispositifs personnalisés et transversaux. Tout cela nécessite le développement de compétences nouvelles qu'il serait opportun de soutenir par la formation.

Afin de renforcer le rôle des corps d'inspection, véritables leviers de la mise en œuvre de la rénovation, la mission propose prioritairement que soit organisé au plus vite un séminaire national qui permettrait tout à la fois un repositionnement institutionnel des IEN ET-EG et le développement ou la consolidation de compétences désormais requises par l'analyse de pratiques professionnelles.

La rénovation sollicitant lourdement les corps d'inspection dans sa phase de mise en œuvre qui n'est pas achevée, il conviendrait que les recteurs recentrent les missions des IEN ET-EG vers les établissements, auprès des chefs d'établissement et des conseils pédagogiques.

Au-delà même de la phase d'appropriation par les lycées professionnels des logiques et des modalités de la rénovation, le rôle des corps d'inspection devient plus complexe aussi bien dans les phases de diagnostic, de conseil que de contrôle. Il conviendrait, à terme, d'apprécier l'évolution de la nature et de la charge de travail des corps d'inspection.

Conclusion

L'année scolaire 2009-2010 restera comme celle de la transformation sans difficulté majeure de la configuration générale des LP, tant du point de vue des structures que des parcours des élèves entre le collège et le second cycle. Elle est en revanche une année de transition pour la mise en place des changements organisationnels et pédagogiques attendus dans les établissements. À bien des égards, la note le souligne à plusieurs reprises : cette situation qui pourrait paraître inquiétante est compréhensible.

En effet, la rénovation de la voie professionnelle est très complexe. Elle implique des modifications dont tous les effets n'ont pas pu être anticipés dans les structures de formation, les procédures d'orientation et les enseignements. Elle ne gomme pas des questions récurrentes telles que celles de l'orientation par défaut, du niveau des élèves à la sortie du collège, des pratiques pédagogiques d'étayage et de l'alternance.

Surtout, elle induit un changement radical des processus décisionnels au niveau académique et des établissements, qui doit permettre d'organiser autrement les enseignements et les parcours des élèves. Le positionnement de l'ensemble des acteurs locaux (recteurs et services académiques, inspecteurs, proviseurs, enseignants, entreprises) est amené à évoluer, ce processus demande du temps, il doit tenir compte du contexte de chaque académie, il doit être accompagné.

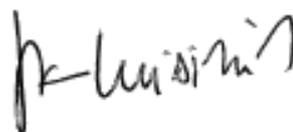
La rénovation sera pédagogique ou ne sera pas. De ce point de vue, la rentrée 2010 va être décisive et les inspecteurs généraux alertent sur le risque que les tâtonnements et attentismes de l'année en cours perdurent dans beaucoup de LP sans un accompagnement déterminé des établissements dans les semaines et les mois qui viennent.

La mission recommande de relancer rapidement et fortement l'attention des recteurs sur les enjeux de la rentrée 2010 en LP. Les académies sont mobilisées sur la première professionnelle, il faut qu'elles le soient sur l'ensemble des aspects évoqués dans cette note. Il convient en priorité de rappeler à l'ensemble des proviseurs de LP les évolutions attendues et les leviers dont ils disposent et de donner aux inspecteurs une mission prioritaire d'accompagnement des établissements et dans les établissements dans cette période déterminante pour la mise en place effective des dispositions de la rénovation dans le cadre de leurs nouvelles marges de manœuvre.

Brigitte DORIATH



Jean-François CUISINIER



Annexes

| | |
|---|----|
| Annexe 1 : Liste des inspecteurs généraux participant à la mission | 15 |
| Annexe 2 : La recomposition de la voie professionnelle et le rôle des CAP dans la rénovation..... | 16 |
| Annexe 3 : Le pilotage des lycées professionnels | 24 |
| Annexe 4 : Le parcours des élèves | 29 |
| Annexe 5 : L'accompagnement personnalisé..... | 33 |
| Annexe 6: Les périodes de formation en milieu professionnel | 44 |
| Annexe 7 : Liste des établissements visités..... | 51 |

Liste des inspecteurs généraux ayant participé à la mission

IGEN

Brigitte Doriath, coordonnatrice
Anne Armand
Daniel Assouline
Brigitte Bajou
Jean Pierre Barrué
René Cahuzac
Daniel Charbonnier
Fernand Kremer
Catherine Moisan
Christian Petitcolas

IGAENR

Jean François Cuisinier, coordonnateur
Alain Marie Bassy
Frédérique Cazajous
François Dontenwille
Jean Pierre Hédoin
Philippe Lhermet
Luc Ange Marti
Michèle Mosnier
Jean Paul Pittoors

La recomposition de la voie professionnelle et le rôle des CAP dans la rénovation

➤ *La mise en place de nouveaux équilibres entre les voies de formation*

- **Des parcours de formation après le collège qui correspondent globalement aux objectifs à la rentrée 2009**

Dans les académies de l'échantillon, on observe :

- une progression importante des taux d'orientation et de passage des élèves de 3^{ème} générale vers la 2nd générale et technologique dans l'ensemble des académies, conformément aux objectifs fixés par les projets d'académies et rappelés dans les circulaires académiques sur l'orientation ;
- une diminution concomitante de ces taux vers la voie professionnelle dans cinq académies sur sept. Toutefois, ces taux diminuent presque toujours moins qu'ils n'augmentent en seconde, parfois même ils progressent, du fait cumulé ou non de la baisse des redoublements en 3^{ème} et de celle des départs du système scolaire, notamment vers l'apprentissage ;
- l'accès d'une proportion plus importante de jeunes des 3^{ème} SEGPA (et de 3^{ème} d'insertion) au lycée professionnel.

Taux de passage en fin de 3^{ème} générale (public)

| | Voie professionnelle | | | Seconde générale et technologique | | |
|--------------------------|----------------------|--------------|--------------|-----------------------------------|--------------|--------------|
| | 2008 | 2009 | 2009/2008 | 2008 | 2009 | 2009/2008 |
| Bordeaux | 23,38 | 22,72 | - 0,66 | 54,58 | 55,34 | + 0,76 |
| Créteil | 27,39 | 27,27 | - 0,12 | 55,51 | 56,73 | + 1,22 |
| Grenoble | 19,97 | 19,13 | -0,84 | 56,46 | 57,04 | + 0,58 |
| Limoges | 25,68 | 26,30 | + 0,62 | 54,32 | 55,17 | + 0,85 |
| Montpellier | 23,54 | 23,96 | +0,42 | 50,52 | 51,98 | + 1,46 |
| Nancy Metz | 25,40 | 24,64 | -0,76 | 54,32 | 56,95 | + 2,63 |
| Rennes | 19,68 | 18,99 | - 0,69 | 55,08 | 55,25 | + 0,17 |
| Moyenne nationale | 24,39 | 23,96 | -0,43 | 53,33 | 54,66 | +1,33 |

Source DGESCO

- **Dans la voie professionnelle une adéquation globalement satisfaisante entre l'offre de places et la demande des familles mais le maintien de l'orientation par défaut dans certaines spécialités**

Dans la voie professionnelle, on constate dans ces académies comme au plan national un meilleur remplissage des classes, moins de places vacantes et l'absence de tensions importantes sur l'affectation des élèves. La proportion de jeunes affectés sur premier vœu augmente.

Ce bilan globalement positif ne doit pas occulter la survivance des phénomènes d'affectation par défaut ainsi que les décalages entre les effectifs de certaines formations et leurs débouchés :

- le secteur industriel a, pour une part, un public d'élèves volontaires, et des débouchés au niveau du baccalauréat mais certaines formations débouchant sur l'emploi sont délaissées par les élèves (technicien d'usinage, MEI,...) ;
- le secteur tertiaire administratif accueille dans certaines filières nombre d'élèves en second vœu ou premier vœu « de proximité », n'ayant pas de vrais débouchés à la hauteur du nombre de places offertes en baccalauréat professionnel.

On retrouve là des difficultés anciennes que la rénovation de la voie professionnelle ne pouvait à elle seule gommer mais qui montrent la nécessité pour les académies de continuer à travailler sur le rééquilibrage des capacités d'accueil par spécialité (en particulier dans les spécialités à gros effectif de secrétariat ou de comptabilité) et sur l'information des jeunes de collège sur les formations, les métiers et les débouchés. C'est un double enjeu pour la réussite des baccalauréats professionnels en trois ans : comment amener au diplôme des élèves peu ou pas motivés ? Comment assurer aux bacheliers professionnels la possibilité d'accès à l'emploi ?

▪ **L'adaptation de l'offre de formation en première professionnelle, objectif principal des académies pour la rentrée 2010**

Les académies doivent anticiper le gonflement conjoncturel mais considérable à la rentrée 2010 des effectifs de première professionnelle (ou de terminale pour celles qui se sont engagées fortement dans la rénovation dès la rentrée 2008). Il s'agit en effet d'accueillir une double promotion : les élèves issus de seconde professionnelle et une partie des élèves issus de terminale BEP. Cette contrainte les a beaucoup mobilisées et les a conduites plutôt à envisager peu de modifications de l'offre à l'entrée en première année de LP, en dehors des ajustements liés à la mise en place des baccalauréats professionnels en trois ans dans les filières dérogatoires.

Le dialogue avec les proviseurs de LP a porté sur le calibrage du flux d'élèves accueillis après un BEP, fixé en général à un niveau un peu au dessus des années antérieures. Beaucoup de chefs d'établissement souhaitaient conserver pour les élèves issus de BEP des « bac pro 2 ans ». Les académies n'ont pas retenu ce schéma mais les LP pourront, lorsqu'ils ont une taille qui le leur permet, constituer des divisions homogènes.

➤ *L'importance et la complexité des enjeux des CAP pour l'ensemble de la rénovation*

▪ **De fortes disparités territoriales amènent à s'interroger sur le calibrage de l'offre de CAP et sur le processus d'orientation dans certaines académies**

Au sein de la voie professionnelle et conformément aux objectifs fixés aux académies, les taux de passage en CAP augmentent. Ces résultats rejoignent les constats effectués au niveau

national. Mais ils font aussi apparaître des disparités importantes entre les académies. Les contextes académiques expliquent et justifient que les différentes formations ne se positionnent pas de la même façon dans l'ensemble des territoires, compte tenu notamment de la place qu'y occupent culturellement l'enseignement professionnel ainsi que l'apprentissage.

Néanmoins, on constate que le poids des formations de CAP en première année de LP, s'il a augmenté partout, l'a fait de façon spectaculaire dans certaines académies et y atteint un niveau très élevé. Il en résulte des écarts de 10 points par rapport à d'autres académies qu'on ne peut pas mettre totalement sur le compte des contextes académiques. Au sein de l'échantillon, la part des CAP varie de 18 % (Créteil, Nancy Metz) à plus de 26 % (27 % à Grenoble, 26 % à Limoges), académies où, avant la réforme, elle était inférieure à la moyenne nationale et où elle a fortement progressé. Elle est encore plus importante dans certains départements (en Creuse par exemple).

**Poids par diplôme des effectifs de première année de LP
(Public + privé)**

| Académies | 2008 | 2009 |
|--------------------------|-------------|-------------|
| Bordeaux | 19,7 | 25 |
| Créteil | 15,5 | 17,8 |
| Grenoble | 18,3 | 27 |
| Limoges | 19,1 | 25,9 |
| Montpellier | 20,2 | 22,4 |
| Nancy Metz | 18,7 | 18,5 |
| Rennes | 22,2 | 24,1 |
| Moyenne nationale | 20,5 | 24,8 |

Source DGESCO

Ces chiffres montrent que la volonté d'assurer la réussite de la mise en place des secondes professionnelles conduisant au baccalauréat professionnel, en orientant vers le CAP une partie des élèves qui allaient auparavant en BEP tout en offrant la possibilité d'accueillir tous les élèves à l'entrée en lycée professionnel, a amené une partie des académies à calibrer à un haut niveau l'offre de CAP.

Cette hausse est-elle excessive ? Il est difficile de répondre par oui ou non à cette question, compte tenu notamment de la diversité des enjeux selon les territoires. Les acteurs locaux, en premier lieu beaucoup d'enseignants sont souvent d'un avis contraire et considèrent que certains jeunes n'ont pas leur place en seconde professionnelle, propos souvent relayé par des proviseurs qui demandent la création de structures supplémentaires.

Pour étayer la réflexion, il faudrait prendre en compte non seulement les élèves scolarisés en CAP au LP, mais aussi ceux qui préparent un CAP par apprentissage, ce qui n'a pas été possible à la date de la mission. Il faudra conduire une expertise pour apprécier ce que représentent globalement les formations de CAP en première année de formation professionnelle initiale.

Mais on doit néanmoins s'interroger et interroger les académies sur le bon ajustement de l'offre de CAP en LP dans le cadre de la préparation de la rentrée 2010. La réduction de l'offre en seconde professionnelle au profit de celle du CAP a-t-elle été trop loin dans certaines académies sous l'effet du principe de précaution ?

Cette interrogation renvoie au processus d'orientation et d'affectation en fin de 3^{ème}. Très concrètement, l'augmentation des effectifs de CAP est due à deux phénomènes :

- **une forte augmentation dans l'ensemble des académies du taux de passage des élèves de 3^{ème} SEGPA**

C'est un phénomène général et positif (plus de 45 % à Grenoble, 80 % à Créteil), voulu par les académies qui ont souvent protégé l'affectation de ces élèves pour leur assurer une place. L'augmentation des capacités d'accueil a été clairement bénéfique pour ces publics, conformément à l'un des objectifs de la rénovation qui est de ne pas laisser au bord du chemin les jeunes les plus fragiles.

- **une progression sensible du taux de passage des élèves de 3^{ème} générale**

On aborde ici un point délicat, celui du point d'équilibre entre le baccalauréat professionnel et le CAP. La moyenne nationale (3,8 % au lieu de 2,5 % en 2008) témoigne d'une augmentation modérée. Elle est cependant largement dépassée par certaines académies comme Montpellier (4,3 %) et Limoges (5,65 %).

Les raisons qui ont amené les conseils de classe à proposer le CAP ou les familles à le demander sont difficiles à appréhender. Elles tiennent à des contextes locaux comme à des contextes familiaux. Mais elles ne peuvent être déconnectées ni de l'offre de places, ni du degré d'appropriation par les acteurs locaux du sens de la rénovation de la voie professionnelle.

Il apparaît que l'information des principaux et enseignants de collège est encore insuffisante sur les objectifs de chaque cursus et le profil des élèves susceptibles d'y être accueillis. Les conseils de classe de 3^{ème} sont pour certains élèves dans un dilemme entre une orientation jugée à risque en baccalauréat professionnel et une orientation de précaution en CAP. Celle ci peut leur paraître préférable mais peut paradoxalement mettre certains d'entre eux dans une situation difficile s'ils se retrouvent dans une classe très hétérogène avec des jeunes aux objectifs très différents.

Taux de passage de 3^{ème} générale vers le CAP (public)

| Académies | 2008 | 2009 | évolution |
|--------------------------|-------------|-------------|---------------|
| Bordeaux | 2 | 3,3 | + 1,3 |
| Créteil | 2 | 2,96 | + 0,96 |
| Grenoble | 1,34 | 2,8 | + 1,5 |
| Limoges | 3,3 | 5,6 | + 2,2 |
| Montpellier | 3,7 | 4,3 | + 0,6 |
| Nancy Metz | 1,8 | 2 | + 0,2 |
| Rennes | 2,9 | 3,1 | + 0,2 |
| Moyenne nationale | 2,54 | 3,82 | + 1,28 |

Source DGESCO

Il y a eu sans doute glissement vers le CAP d'élèves de 3^{ème} et surtout de 3^{ème} DP 6h qui sollicitaient une entrée en seconde professionnelle, dans une proportion marginale au plan national mais significative dans certaines zones.

À l'inverse, il est vrai, pour souligner le « travail de dentelle » que représente la recherche de la bonne affectation pour chaque jeune, des élèves qui n'ont pas trouvé de place dans des CAP à fort taux de pression ont été affectés en seconde professionnelle dans une spécialité qu'ils n'avaient pas choisie.

▪ **Dans les établissements, des effectifs plus importants mais surtout une forte hétérogénéité des classes**

Les lycées professionnels ont accueilli plus d'élèves dans les formations de CAP, en particulier dans celles créées à la rentrée. C'est un changement important dont les effets n'avaient pas été anticipés.

La première caractéristique de cette population scolaire est sa volatilité. Partout, on souligne l'écart très important entre les élèves affectés en juin et les élèves présents en septembre puis en novembre. Ce constat est lié à plusieurs causes : d'abord les allers et retours entre le LP et l'apprentissage, sans doute renforcés cette année par les difficultés à signer des contrats, mais aussi la situation de beaucoup de jeunes sans projet, affectés par défaut, changeant de section. Cette situation complique singulièrement l'accueil et la prise en charge de ces jeunes. En second lieu, les profils des élèves accueillis sont très hétérogènes.

Une partie des élèves est issue de 3^{ème} générale (dont le 3^{ème} DP6) mais avec des motivations disparates :

- les uns ont le projet personnel d'accéder à une qualification déterminée ;
- les autres, dont certains auraient antérieurement été affectés en seconde BEP, sont là à la suite d'une décision du conseil de classe conforme ou non au vœu d'orientation de la famille et souvent sans projet personnel.

Une proportion importante des élèves est issue des 3^{ème} SEGPA et pour un petit nombre de 3^{ème} d'insertion : selon les académies de un quart à plus de 40 %, en moyenne un tiers, mais

cette proportion est nettement plus élevée dans certains établissements et peut atteindre les trois quarts des élèves. Beaucoup parmi ces élèves sont en grande difficulté scolaire mais aussi psychologique, sociale, familiale. Dans les établissements, on constate d'ailleurs un décalage très important entre l'ambiance de travail en seconde professionnelle (calme, attention, voire participation) et en CAP (bruit, forte disparité de l'attention).

Les enseignants se trouvent confrontés à des élèves difficiles et ressentent d'autant plus ces difficultés que beaucoup d'entre eux n'intervenaient pas en CAP avant la réforme. En effet la croissance de l'offre a conduit à ouvrir des sections de CAP dans des établissements qui n'avaient que des BEP et des bacs professionnels. Ce sont en outre les élèves les plus faibles et les moins matures qui n'ont pas trouvé de place en apprentissage et qui reviennent tardivement. Le désarroi devant les difficultés cognitives et comportementales est principalement exprimé par des professeurs qui découvrent ou redécouvrent les classes de CAP mais ces préoccupations sont partagées par ceux qui y exerçaient précédemment et qui mettent l'accent sur la concentration d'élèves difficiles dans les CAP réservés à des publics prioritaires.

▪ **Le paradoxe des CAP : l'absence de l'accompagnement personnalisé**

Le CAP est redevenu le diplôme de niveau V de référence. Il est et doit rester un diplôme professionnel axé sur l'insertion dans l'emploi. C'est un rôle complexe car on lui a donné pour mission d'accueillir des élèves aux profils et projets très différents. Ce n'est pas nouveau en soi. Ce qui est nouveau c'est la place beaucoup plus importante des élèves de CAP (un élève sur quatre en première année de LP) et la diversité renforcée de ses publics.

Alors que les BEP accueillait une large palette de jeunes dont une partie seulement poursuivait vers le baccalauréat, la seconde professionnelle accueille désormais moins d'élèves et une partie de ceux qui allaient en BEP sont en aujourd'hui CAP. Les CAP doivent donc désormais à la fois conduire tous les élèves au diplôme et favoriser la poursuite d'études des élèves les plus motivés vers le baccalauréat professionnel.

On voit d'ailleurs s'amorcer des flux significatifs, de 15 à 20 %, dans plusieurs académies de l'échantillon, de la terminale CAP vers la première professionnelle.

Taux de passage de terminale CAP en première professionnelle (public)

| Académies | 2009 |
|--------------------------|-------------|
| Bordeaux | 16,8 |
| Créteil | 15,3 |
| Grenoble | 9,5 |
| Limoges | 20,7 |
| Montpellier | 14,6 |
| Nancy Metz | 12,5 |
| Rennes | 12,8 |
| Moyenne nationale | 12,2 |

Source DGESCO

Cette double finalité des CAP, cumulée avec la fragilité d'une partie des élèves accueillis, requiert des équipes de direction et des enseignants beaucoup d'attention et d'investissement.

Ces constats amènent à souligner un point important et paradoxal de la situation actuelle des LP. Alors que le pilotage et les modalités de la rénovation sont ciblés sur la seconde professionnelle, une partie des objectifs de la réforme se joue au sein des CAP : la diminution du décrochage scolaire mais aussi l'accès d'un plus grand nombre de jeunes au niveau IV, compte tenu de l'élargissement de leur vivier de recrutement.

Or, ainsi que le soulignent beaucoup de chefs d'établissement et d'enseignants, l'organisation des enseignements des CAP n'a pas, à la différence de celle du cycle baccalauréat professionnel, pris en compte l'enjeu pédagogique de ces formations. La problématique de l'accompagnement personnalisé est absente des textes sur les CAP alors même que ce sont les élèves les plus fragiles, les plus menacés par le décrochage scolaire. Jusque-là, l'approche des CAP dans la rénovation a été plus quantitative que qualitative.

➤ *Préconisation : ajuster le positionnement des CAP par rapport au baccalauréat professionnel et étendre à ces élèves la problématique pédagogique de la rénovation*

La réussite de la rénovation se joue en partie au sein des CAP qui représentent un élève sur quatre à l'entrée en LP. Il est nécessaire d'en tirer plusieurs axes de réflexion et d'action dans le pilotage politique et l'accompagnement pédagogique des LP :

- **introduire cette problématique dans le pilotage national (DGESCO)** et le pilotage académique. L'exigence d'attention aux CAP est une condition de la réussite des élèves qui y sont engagés mais plus largement de l'ensemble de la rénovation de la voie professionnelle ;
- **être vigilant sur l'offre de CAP dès la préparation de la rentrée 2010**, en priorité dans les académies qui y accueillent déjà plus de 25 % des élèves en première année de LP. Cela doit être complété par la prise en compte des effectifs d'apprentis afin d'apprécier la part effective des jeunes qui suivent cette formation ;
- **renforcer l'information des principaux de collège et des professeurs principaux de 3^{ème}** sur le positionnement respectif de la seconde professionnelle et du CAP (objectifs, profil des élèves accueillis, organisation) ;
- **mieux suivre les parcours des élèves de juin à la Toussaint** avec les outils disponibles (SDO), en liaison avec les CFA ;
- **introduire la problématique pédagogique de la rénovation dans les CAP :**
 - réfléchir au niveau national sur la possibilité d'introduire l'accompagnement personnalisé dans les grilles horaires des CAP ;
 - à l'échelon académique, prendre en compte les CAP dans le pilotage pédagogique des établissements, en vue de trouver des modes opératoires pour traiter l'hétérogénéité ;

- à l'échelon académique et dans les établissements, préparer les conditions favorables au fonctionnement de la passerelle CAP-1^{ère} professionnelle.

Le pilotage des lycées professionnels

- *Les nouvelles marges de manœuvre des établissements : un enjeu central inégalement porté par les équipes de direction*

La rénovation de la voie professionnelle s'appuie sur les marges de manœuvre données aux établissements pour mettre en place les enseignements. Celles-ci doivent permettre de concevoir des organisations qui favorisent un projet pédagogique collectif et une approche plus personnalisée des élèves et de leurs parcours. Cet objectif requiert que l'établissement soit capable de conduire une réflexion globale et partagée sur les objectifs et les principes d'organisation des enseignements et leur articulation avec les moyens d'enseignement. Cela implique un mode de pilotage associant la communauté enseignante et favorisant une réflexion transversale, en particulier dans le cadre du conseil pédagogique.

Les autorités académiques ont joué le jeu de l'autonomie tant dans l'attribution des DGH que dans les modalités d'accompagnement par les corps d'inspection. Pourtant, l'observation d'un certain nombre d'établissements amène à constater que, si les équipes de direction se sont beaucoup impliquées dans les transformations de la carte des formations, ils se sont approprié de façon très inégale leurs nouvelles marges de manœuvre dans le pilotage pédagogique.

À la rentrée 2009, dans les LP, la reproduction des schémas antérieurs est restée dominante, la bascule vers la nouvelle logique d'organisation s'est faite à des rythmes variés et très inégalement, en particulier dans les établissements qui n'avaient pas participé à l'expérimentation. De fait, beaucoup de personnels de direction évoquent une période de transition au cours de laquelle ils ont eu, dans l'urgence, à impulser et expliquer plusieurs changements importants et à prendre en compte les inquiétudes des enseignants. Ils ne cherchent pas à dissimuler qu'il a fallu du temps en début d'année pour gérer tout cela, que la priorité de la rentrée 2009 a été souvent la préservation des postes et que la réflexion pédagogique dans le choix d'utilisation de leurs marges de manœuvre est souvent balbutiante.

Dans ce contexte, le pilotage de la mise en œuvre de la rénovation s'est appuyé sur une approche principalement centrée sur la gestion des moyens, rarement sur une démarche articulant les moyens avec un projet pédagogique. Il a reposé sur une relation direction/enseignants fondée sur l'explication/négociation plutôt que sur un vrai travail de réflexion partagée. Le rôle des chefs de travaux, pourtant théoriquement central, a été très contrasté.

La mobilisation des conseils pédagogiques a été globalement peu importante et surtout très variée : dans certains établissements, encore nombreux, ils n'existent pas ou ne se réunissent pas compte tenu du refus de principe des enseignants ; lorsqu'ils fonctionnent, ils n'ont pas toujours un rôle de proposition.

Il en découle assez logiquement une prise en compte hétérogène et surtout partielle des principes d'organisation des nouvelles grilles horaires, avec trois types de situations en fonction des LP :

- dans une partie des LP, la préparation de la rentrée s'est limitée à la refonte de la carte des formations ;
- dans la majorité des établissements, les équipes de direction ont mis en œuvre de manière formelle tout ou partie des nouvelles dispositions prévues dans les grilles horaires mais le plus souvent en reconduisant les anciennes pratiques faute d'une réflexion transversale ;
- dans une petite partie des établissements, une réflexion partagée (direction, chef de travaux, CPE, équipes pédagogiques) a débouché sur la mise en œuvre de nouvelles organisations des emplois du temps et des enseignements. Il faut signaler que parmi ces établissements figurent souvent des LP qui avaient expérimenté la mise en place du baccalauréat professionnel 3 ans antérieurement à la rentrée 2009 et avaient donc un peu d'avance.

En outre, la difficulté à conduire ou à formaliser une réflexion globale sur les conséquences de la rénovation sur l'organisation des enseignements a rendu souvent peu lisibles les choix effectués par les équipes de direction pour les emplois du temps. Les moyens disponibles ont été utilisés mais, faute de projet formalisé ou de projet tout court, beaucoup d'enseignants, ainsi parfois que les nouveaux chefs d'établissement, ont du mal à interpréter le sens de ces choix au regard des objectifs de la réforme. *A fortiori*, très peu d'établissements ont pu replacer leurs choix pédagogiques dans un cadre pluriannuel.

➤ *La majorité des établissements n'ont pas utilisé leurs moyens de façon différente des années précédentes*

Les académies ont laissé les LP maîtres de l'utilisation de leur DGH, sans flécher une partie de celle-ci. Les heures dédiées à l'accompagnement personnalisé ont été comme les autres intégrées à la DGH afin de donner de la souplesse aux chefs d'établissement pour faire leurs choix d'organisation et de rétribution des personnels.

Dans la majorité des cas, les établissements ont réparti la totalité des moyens, ce qui a permis de faire apparaître les heures dans les emplois du temps des enseignants et des élèves. Certains établissements ont cependant réservé une petite partie des moyens sous la forme d'HSE pour des actions en cours d'année.

▪ **Trois profils d'établissement émergent**

Dans certains LP, la répartition de la DGH s'est faite « comme avant », on n'a pas pris conscience des enjeux (ou on n'a pas eu le temps de le faire), ni du travail à mettre en œuvre. Les emplois du temps des enseignants et des élèves ont été conçus à l'identique. Rien dans la présentation de la répartition de la DGH ne montre qu'une réforme profonde est en cours.

Dans d'autres établissements, plus nombreux, les chefs d'établissement ont pris le parti, volontairement ou pas, de commencer dans une première phase par imprégner les principes de la réforme sans modifier (ou pas trop) les règles de la répartition des services pour les professeurs, puis d'agir dans un deuxième temps sur les contenus : dans un mode de fonctionnement qui reste dans ses grandes lignes dans le prolongement des pratiques antérieures, émergent de façon ponctuelle et sous des formes variées des organisations innovantes ou à l'état de projet.

Dans un petit nombre de LP enfin, les équipes de direction et les équipes pédagogiques ont conduit des réflexions sur les moyens d'organiser autrement parcours et enseignements et sur les conséquences à en tirer sur l'utilisation des moyens (HSA, HSA/HSE).

▪ **Une logique de répartition essentiellement disciplinaire**

Concrètement, compte tenu de ce qui précède, dans de nombreux établissements, les moyens ont été répartis selon une logique exclusivement ou principalement disciplinaire. Les heures disponibles ont été massivement utilisées pour dédoubler, faire des petits groupes, y compris pour faire du soutien ou de l'aide individualisée, renforcer l'enseignement disciplinaire. Ils ont souvent servi à compléter les services. Il y a eu peu de projection sur trois ans.

Certains établissements affichent des enveloppes différenciées pour les enseignements généraux liés à la spécialité, les groupes allégés et l'accompagnement personnalisé. Dans certains établissements, la répartition prévue par les textes est faite par classe. Dans d'autres elle donne lieu à des enveloppes globales par destination au niveau de l'établissement.

▪ **La visibilité sur les heures des enseignements généraux liés à l'enseignement professionnel est très inégale**

- soit il n'y en a aucune trace ;
- soit elles apparaissent de façon formelle sans qu'enseignants et élèves fassent une différence avec les autres heures d'enseignement de cette discipline ;
- soit ces heures sont explicitement dédiées et finalisées, voire affichées comme enseignements appliqués dans l'emploi du temps des élèves, selon le schéma du LP de Mérignac ci-dessous :

Au LP de Mérignac, les équipes pédagogiques réunies en mars 2009 par la direction ont produit pour chaque filière des grilles de répartition des 152 heures.

| Baccalauréat professionnel Électrotechnique | | | | |
|--|----------------|-----------------|------------------|--------------------|
| | seconde | première | terminale | total cycle |
| Semaines de stages | 6 | 8 | 8 | 22 |
| horaire hebdo français | 1 | 0,5 | 0,5 | 57 |
| horaire hebdo mathématiques | 0,5 | 0,5 | 1 | 55 |
| horaire hebdo anglais | 0 | 1 | 0,5 | 41 |
| | | | | |

| Baccalauréat professionnel Commerce | | | | |
|--|---|-----|-----|----|
| Semaines de stages | 6 | 8 | 8 | 22 |
| horaire hebdo français | 0 | 0 | 0,5 | 13 |
| horaire hebdo mathématiques | 1 | 1 | 0 | 58 |
| horaire hebdo anglais | 0 | 0,5 | 1 | 39 |

- **Les heures d'accompagnement personnalisé ont été, selon une expression souvent entendue, saupoudrées entre les enseignements, les dédoublements et, dans une proportion variable, des dispositifs reconduisant purement et simplement des pratiques antérieures ou innovants**

Mode d'attribution des heures d'accompagnement personnalisé :

- premier cas, toutes les heures sont en HSA et intégrées dans le service des enseignants : la dotation attribuée par division est variable ;
- deuxième cas, une partie des heures sont en HSA et sont placées en « dur » dans les emplois du temps pour permettre des dédoublements. L'autre partie des heures est transformées en HSE ;
- troisième cas (rare), toutes les heures sont en HSE ;
- quatrième cas, il n'y a aucune visibilité sur l'utilisation de la dotation.

- **Un bilan en demi-teinte à relativiser**

Ce tableau peut paraître peu encourageant. Les constats sont très différents d'un établissement à l'autre et les établissements qui ont su tirer parti des possibilités offertes par les nouvelles grilles horaires ne sont pas les plus nombreux.

Mais plusieurs éléments amènent à relativiser ce constat :

- une partie des établissements a su renouveler son mode de fonctionnement dès cette année ;
- les établissements qui avaient déjà expérimenté une partie de la réforme sont plus avancés, ce qui confirme la nécessité d'un temps d'entrée dans la réforme ;
- dans une partie des établissements peu innovants cette année, les proviseurs ont fait le choix de ne pas hâter les changements dans les modes d'organisation et de rétribution pour donner la priorité à la réflexion en vue de la rentrée 2010.

Il n'en reste pas moins que le risque existe d'une reconduction du statu quo à la rentrée 2010 dans une partie importante des établissements.

- *Préconisation : soutenir tout ce qui peut aider les équipes de direction des LP à s'approprier les responsabilités nouvelles qui leur sont données dans le cadre de la rénovation et les outils qui sont à leur disposition*

Le changement attendu dans le pilotage des LP demande du temps et ce premier bilan mitigé doit être contextualisé comme l'ensemble des constats de ce rapport. Néanmoins, il ne faut pas se cacher que les comportements attentistes justifiés par le contexte de la préparation de la rentrée 2009 risquent de se renouveler dans une partie des LP si les établissements ne sont pas accompagnés.

C'est d'autant plus important que les établissements vont être soumis à la rentrée 2010 à une pression forte en première professionnelle, liée à l'obligation de recevoir un effectif d'élèves plus important et plus hétérogène. Il ne faudrait pas que cette contrainte réelle bien que conjoncturelle occulte toutes les autres dans la préparation de la rentrée.

L'objectif est double :

Renforcer l'appropriation par les chefs d'établissement du sens et des leviers de la rénovation

Mettre la réflexion pédagogique sur la mise en œuvre de la rénovation au cœur du pilotage des LP

Il en résulte les propositions suivantes :

- **utiliser la phase de dialogue de gestion avec les LP** pour réaffirmer et préciser les enjeux de la répartition de la DGH (heures postes/HSA/HSE) au regard de la mise en place des grilles horaires dans l'ensemble du cycle (ainsi que des passerelles) : réunion des proviseurs de LP par académie sous la présidence des recteurs, sur le modèle des réunions organisées pour la réforme des lycées, réunions bilatérales sur les DGH 2010 ;
- **mobiliser les conseils pédagogiques** (devenus obligatoires) d'ici la fin de l'année scolaire ;
- faire de cette problématique un axe central du projet d'établissement et du contrat d'objectifs ;
- **organiser au niveau académique des formations partagées** proviseurs/inspecteurs sur les principes pédagogiques de la rénovation, la lecture des grilles horaires et l'accompagnement personnalisé ;
- **accompagner les proviseurs** et les établissements par des formations sur site ;
- **mieux positionner et mobiliser les chefs de travaux** en précisant leur rôle au sein du dialogue organisationnel et pédagogique qui associe équipe de direction, équipe pédagogique et partenaires économiques et en organisant les formations adéquates. La réflexion sur l'évolution de leur statut, qui date de 1991, devrait être relancée.

Les parcours des élèves

Sous le thème du parcours des élèves, l'observation porte sur les champs en 2nde, les dispositifs favorisant la fluidité des parcours, la certification intermédiaire et les anticipations relatives à la 1^{ère} professionnelle. Il est prématuré de conclure sur la lutte contre le décrochage scolaire et les sorties sans qualification, les résultats étant encore peu significatifs.

➤ *Des classes de seconde organisées autour des spécialités plutôt que des champs professionnels*

Selon les constats faits par la mission, les champs de seconde n'ont généralement pas de réalité dans les établissements.

Les familles ont exprimé leurs vœux d'orientation sur des spécialités de baccalauréat et lorsque les élèves entrent au lycée professionnel avec un projet qu'ils ont construit, c'est une spécialité qu'ils visent et la seconde à champ perd pour eux toute signification. Il semble en outre que la dénomination des champs professionnels soit peu parlante pour les élèves et leurs familles qui conservent une approche métier.

Au niveau des établissements, l'intérêt des champs se pose différemment selon leur implantation géographique, la variété de leur offre de formation et l'attractivité de cette dernière. En effet, les ajustements de l'orientation au sein d'un champ sont difficiles si les formations n'existent pas dans l'établissement et si l'on est peu convaincu de la mobilité des élèves même vers un lycée proche. Ils sont également peu compatibles avec la spécificité des stages en entreprise.

Finalement, les champs de seconde sont mis en place dans des classes qui regroupent des élèves peu déterminés, qui ont fait leur choix sur des critères de proximité ou dont les vœux n'ont pas été satisfaits. Mais ces classes posent alors la question, à défaut de répondre à celles de l'orientation et de l'affectation, du temps requis pour remobiliser des élèves qui en général ne sont pas les meilleurs et les conduire à une qualification professionnelle de niveau IV en trois ans.

▪ **Préconisation**

Une attention particulière doit être portée au niveau académique sur ces classes peu cohérentes avec la logique de la rénovation.

➤ *La fluidité des parcours*

▪ **Les ajustements de parcours en début d'année**

Bon nombre d'établissements procèdent au premier trimestre, à la marge, à des ajustements d'affectation des élèves entre la seconde professionnelle et la première année du CAP ou entre spécialités, dans le but de corriger des anomalies, en fonction d'un premier diagnostic ou d'ajustement de vœux d'élèves. Cependant, la pratique générale est celle du maintien des élèves dans la classe d'affectation.

▪ **Les passerelles : des conditions d'effectivité et d'efficacité à anticiper**

Les passerelles, éléments de fluidité des parcours d'élèves, constituent une composante essentielle de la rénovation de la voie professionnelle. Or, l'inspection n'a généralement pas perçu, ni au niveau académique ni au niveau des établissements, les moyens qui permettront d'assurer les conditions de l'effectivité des passerelles (les capacités d'accueil et la cohérence de l'offre locale de CAP et de baccalauréat professionnel) et celles de leur efficacité (la continuité pédagogique du point de vue de l'élève par un accompagnement) alors que le développement des CAP risque, et ce serait souhaitable dans une perspective d'élévation des niveaux de qualification, de générer des demandes de poursuite en première professionnelle. Il est fort à craindre que ces dernières se heurteront à une saturation des structures dans l'état actuel de la carte des formations.

Cependant, parmi les académies de l'échantillon, deux propositions émergent :

- dans l'académie de Limoges, des « kits d'accompagnement » sont mis en place pour répondre aux besoins liés aux sureffectifs locaux et aux passerelles, réponse adaptée à une carte des formations parfois dispersée mais permettant d'assurer une offre locale et de préserver l'aménagement du territoire. Selon la rectrice, il permet une souplesse qui se traduit par des capacités de dédoublement et des HSE pour les enseignants ;
- dans l'académie de Versailles, les pôles d'accueil offrent des sas pour des élèves qui bénéficient de passerelles.

Au niveau des établissements, la mise en œuvre des passerelles n'est pas clarifiée :

- sur l'ampleur attendue : s'agit-il de développer la possibilité de parcours très flexibles, ce qui pose la question de la capacité du système à les mettre en œuvre, ou d'ajustements à la marge ?
- sur les possibilités de passerelles : malgré les précisions apportées dès la publication des décrets, la notion de passerelle n'est pas clarifiée dans les établissements : elle intègre les ajustements de parcours et, outre la première d'adaptation, elles fonctionnent aujourd'hui essentiellement sur des parcours rallongés (passerelles « descendantes ») de la terminale CAP vers la seconde professionnelle ou de la seconde GT, voire de la 1^{ère} GT, vers la seconde professionnelle ;

- sur la passerelle d’adaptation, la suppression de la structure d’adaptation est assimilée à la disparition de la passerelle ;
- sur l’accompagnement nécessaire des élèves qui bénéficient de ce dispositif : à défaut de cet accompagnement, les élèves prennent seuls en charge la rupture pédagogique entre deux cursus.

▪ Préconisations

Au niveau des académies :

- anticiper le calibrage des capacités d’accueil pour rendre les passerelles possibles ;
- apporter aux établissements une démarche de travail académique pour mettre les passerelles en œuvre : ampleur des passerelles, répartition des rôles entre le rectorat, les lycées et les bassins, dispositifs académiques éventuellement mis à disposition des établissements, nécessité d’un accompagnement personnalisé de l’élève ;
- assurer une veille sur le risque de rallongement des parcours menant au baccalauréat professionnel (en quatre, cinq, voire six ans).

Au niveau des établissements :

- prévoir un accompagnement des élèves bénéficiant des passerelles.

➤ *Une certification intermédiaire qui suscite encore des appréhensions*

Les conclusions du rapport de juillet 2009 des inspections générales sur la dévalorisation *a priori* du diplôme intermédiaire auquel il est obligatoire que les élèves en « bac pro 3 ans » sous statut scolaire se présentent, sur la complexité de sa mise en œuvre et sur la crainte d’effets pervers demeurent d’actualité.

Lorsqu’il s’agit du BEP rénové, les enseignants craignent encore plus vivement la création de « diplômes maison » à faible valeur professionnelle, simples certificats de sortie du système. La perspective de conduire simultanément leur progression pédagogique vers le baccalauréat professionnel et la préparation au diplôme intermédiaire les met mal à l’aise, surtout quand il s’agit d’un CAP dont nombre de compétences sont distinctes de celles du baccalauréat professionnel. De plus, la certification en fin de 1^{ère} professionnelle de l’épreuve ponctuelle de français, histoire-géographie et éducation civique du BEP rénové, et donc la préparation des élèves à l’épreuve jusqu’à cette échéance, risque de peser sur la progression vers le baccalauréat professionnel. Ils sont également inquiets pour le déroulement des premières formations professionnelles en entreprise, lorsqu’elles sont prises en compte dans la certification, du fait du manque de maturité des élèves les plus jeunes. Ils redoutent le temps accru de certification en cours de formation (CCF) au détriment du temps de formation, modalité de certification dont la qualité, selon leur expérience, n’est pas suffisamment contrôlée. Ils estiment enfin que, compte tenu des conditions de sa mise en place, cette

certification n'atteindra pas sa cible essentielle, les élèves qui décrocheront en cours de cursus.

Mais l'information des professeurs qui assureront la certification par le contrôle en cours de formation, ne s'est pas améliorée : en décembre, règne encore la plus grande confusion chez les enseignants et les équipes de direction, sur l'information relative aux diplômes intermédiaires associés aux baccalauréats professionnels et aux conditions de mise en place de la certification intermédiaire. La publication tardive de certains textes entrave sa mise en place ; l'absence de relais et parfois la confusion du discours par le collège des IEN, le manque d'explicitations sur le processus et les outils de certification expliquent toutes ces ignorances. Au niveau académique, l'information n'a pas été relayée de manière efficace. Il faut toutefois regretter l'absence de recours aux ressources des sites nationaux et académiques tant par les équipes de direction que par les enseignants.

La mission demeure convaincue de la nécessité d'une réflexion sur la conception des diplômes professionnels de niveau IV et sur la validation progressive d'unités constitutives de ces diplômes.

▪ **Préconisations**

Au niveau national (DGESCO) et académique :

- assurer dans l'immédiat une information rigoureuse des professeurs qui assureront les premiers CCF avant la fin de l'année scolaire ;
- entreprendre dans le cadre des CPC une réflexion sur une conception des procédures de certification de niveau IV simplifiant leur mise en œuvre tout en sécurisant les parcours, dans le cadre de la formation tout au long de la vie.

L'accompagnement personnalisé

➤ *Ce que disent les textes*

Les deux grilles horaires élèves du baccalauréat professionnel prévoient 210 heures d'accompagnement personnalisé pour la totalité du cycle soit 70 heures annuelles en moyenne. Cet horaire est présenté de façon distincte des « enseignements obligatoires incluant les activités de projet » qui incluent d'une part l'enseignement professionnel et les enseignements généraux liés à la spécialité et, d'autre part, les enseignements généraux¹.

Plusieurs textes définissent, précisent ou font référence à l'accompagnement personnalisé :

- le décret n° 009-148 du 10-2-2009 : organisation de la voie professionnelle et modification du code de l'éducation (BO spécial n° 2 du 19 fév. 2009) ;
- l'arrêté du 10 février 2009 relatif aux enseignements dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant au baccalauréat professionnel et les grilles horaires annexées (BO spécial n° 2 du 19 fév. 2009) ;
- la circulaire n° 2009-028 du 18-2-2009 : Mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle à la rentrée 2009 (BO spécial N° 2 du 19 fév. 2009) ;
- la circulaire n° 2009-068 du 20-5-2009 relative à la préparation de la rentrée 2009 (BO n° 21 du 21 mai 2009).

Qu'en ressort-il ?

Le statut : l'accompagnement personnalisé est un mode de prise en charge pédagogique qui « figure au même titre et au même rang que les enseignements obligatoires ».

La cible : au lycée professionnel, cette modalité s'adresse aux seuls élèves du cycle de référence en trois ans. Elle est mise en place « pour les élèves qui en ont besoin », « selon leurs besoins et leurs projets personnels ». L'accompagnement personnalisé ne concerne pas les seuls élèves rencontrant des difficultés mais aussi « ceux qui souhaitent profiter des passerelles qui existent entre les spécialités au sein de la voie professionnelle ou entre cette dernière et les voies générales et technologique » ou encore « ceux qui ont un projet de poursuite d'études supérieures ».

Les modalités d'utilisation de l'horaire : elles sont donc diverses, permettant de mettre en place des « dispositifs d'aide et d'accompagnement ». « Il peut s'agir de soutien, d'aide individualisée, de tutorat, de modules de consolidation ou de tout autre mode de prise en charge pédagogique » ou encore, comme cela était prévu dès juillet 2008 dans la circulaire n° 2008-092 du 11 juillet 2008 portant sur les parcours de découverte des métiers et des formations, « l'accompagnement personnalisé peut, pour les élèves qui le souhaitent, être

¹ Notons que la grille publiée au BO n° 2 du 19 février 2009 comporte une erreur de mise en page qui génère une interprétation en trois blocs : enseignements obligatoires, enseignements généraux et accompagnement personnalisé et entretient la confusion dans la lecture que l'on peut en faire du statut obligatoire ou non de l'accompagnement personnalisé.

l'occasion d'apprendre à rédiger un CV, à passer un entretien d'embauche et à se préparer à l'insertion professionnelle en coopération avec le service public de l'emploi ».

Les modalités de pilotage : les décisions sont locales et les modalités de mise en œuvre souples car « les nouvelles grilles horaires présentent des marges d'organisation et d'adaptation locales importantes », tant en ce qui concerne :

- « la définition et la programmation des actions d'accompagnement personnalisé » ;
- les organisations horaires : « les heures attribuées à chaque division pour la mise en œuvre de ces dispositifs peuvent être cumulées pour élaborer, dans le cadre du projet de l'établissement, des actions communes à plusieurs divisions » ;
- la désignation des élèves « sur proposition de l'équipe pédagogique de la classe ».

Les textes proposent donc **un dispositif de personnalisation défini autour des besoins des élèves** qu'il est utile de référer non à la seule difficulté scolaire ou comportementale mais à un projet personnel construit ou en cours de construction ou d'ajustement, dans un contexte d'enseignement donné, celui de la classe, du lycée, de ses ressources et de son environnement. L'accompagnement personnalisé est alors logiquement un dispositif souple, défini localement.

Mais demeure une ambiguïté pour bon nombre d'acteurs : l'accompagnement personnalisé est-il dû à chaque élève ?

➤ *Les constats*

▪ **Une grande diversité**

Plus généralement, les observations menées dans les établissements ont révélé une grande diversité des modalités organisationnelles et pédagogiques de l'accompagnement personnalisé.

Les intitulés figurant dans les emplois du temps : aide individualisée, accompagnement individualisé, accompagnement disciplinaire, technique, accompagnement soutien, apprentissage de l'autonomie, personnalisation, module, soutien, tutorat, étude.

La répartition des moyens horaires, gérés de façon hebdomadaire ou annuelle voire sur les trois années du cycle, qui figurent ou non dans les emplois du temps des professeurs et/ou des élèves, en HSA, HSE, en totalité ou en partie, des volumes horaires variables d'un lycée à l'autre, d'une année à l'autre, d'une classe à l'autre, en barrettes ou non, sur des créneaux horaires de début ou de fin de journée ou mis en parallèle avec d'autres enseignements ou encore intégrés dans les enseignements disciplinaires. L'horaire d'accompagnement personnalisé a parfois été placé après la constitution des emplois du temps, sur les créneaux libres des professeurs et des classes, générant des horaires variables d'une classe à l'autre voire la sortie d'élèves de leur classe pour en bénéficier (cette organisation est d'ailleurs symbolique de la place accordée à cet enseignement).

Les modes d'attribution, le plus souvent aux professeurs de mathématiques ou de français mais aussi aux professeurs d'enseignement professionnel, pour l'année ou en fonction des besoins ou des projets ou selon une logique de répartition (« saupoudrage »), professeurs désignés ou, le plus souvent volontaires, de la classe des élèves ou non, parfois pour « sauver » un poste.

Les élèves concernés : tous ou quelques-uns, désignés ou volontaires, regroupés par classe ou non.

Les modalités pédagogiques, principalement selon des approches disciplinaires, sur des difficultés identifiées (mais, à l'issue d'un premier trimestre, il est prématuré de conclure sur la diversité des modalités).

▪ Une impression dominante de balbutiements et de tâtonnements

Cette diversité des pratiques pourrait être source de richesse si les moyens mis en œuvre localement étaient cohérents au regard d'objectifs identifiés, ce qui n'est pas encore le cas, comme l'attestent les exemples suivants :

- un accueil des élèves en début d'année avec des entretiens individuels sans lien avec les autres actions d'accompagnement ;
- des évaluations diagnostic peu pertinentes (évaluations construites sur la base d'évaluations de sixième, par exemple) ;
- des élèves qui échappent à l'accompagnement personnalisé, pour des problèmes d'emploi du temps, parce que rien ne prévoit de les y contraindre, par manque de « professeurs volontaires » ;
- des actions distinctes et parallèles limitées dans grand nombre de lycées, au traitement en effectifs allégés (les moyens de l'accompagnement personnalisé étant utilisés pour enseigner « autrement » à une demi-classe constituée selon le critère de l'ordre alphabétique) ;
- un traitement homogène d'élèves ayant des besoins évidemment distincts.

Les pratiques observées sont fortement influencées, si ce n'est déterminées, par les modalités organisationnelles que les chefs d'établissement ont installées, par la disponibilité des professeurs qui acceptent ou non des heures supplémentaires ou encore par ce que les professeurs, en charge de l'accompagnement personnalisé, pris individuellement, savent déjà faire.

De façon synthétique, l'accompagnement personnalisé a été mis en place dans les établissements selon le schéma suivant :

- attribution des heures ;
- définition de modalités d'utilisation des heures ;
- affectation des élèves en fonction (ou non) de tests, sur des critères (ou non) de niveau ou de besoins.

On pourrait préconiser un ordre inverse :

- définition de besoins des élèves ;
- attribution des modalités en fonction des besoins et des compétences des professeurs ;
- attribution des moyens.

Mais cette grille de travail nécessite une organisation horaire souple et non « préinscrite » dans les emplois du temps des professeurs ; des capacités de diagnostic, d'ajustement dans le temps et donc un travail en commun et coordonné, ce qui suppose que soient anticipées les conditions matérielles et organisationnelles favorables : temps, lieux, moyens de travail en commun ... ainsi que les compétences requises à développer par la formation.

Beaucoup de personnels de direction ont invoqué des contraintes de gestion (ressources enseignantes, remontée précoce et rapide des TRMD) ainsi qu'une période de transition, qu'une « méthode du tâtonnement » et n'ont pas cherché à dissimuler qu'il a fallu du temps en début d'année pour démarrer et que la réflexion et donc la mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé en sont au stade du « balbutiement ».

Certains chefs d'établissement réclament de l'aide pour faire comprendre aux enseignants à quoi sert l'accompagnement personnalisé ...

Si l'on constate que des lycées qui avaient expérimenté le cursus en trois ans mènent des actions plus cohérentes, **les enseignants se déclarent tous démunis** par rapport à cet horaire dont les objectifs et les modalités leur paraissent encore flous, qui leur demande un travail différent (la personnalisation) à exercer différemment (initiative pédagogique locale, collective, portant sur des objets transversaux). Un professeur de mathématiques propose la même activité à ses neuf élèves de niveaux différents parce que, pour lui, la différenciation, « c'est trop difficile » ; des professeurs nous disent aussi ne pas « être organisés pour un travail collectif » ou encore : « on n'est pas très habitué à ce qu'on nous donne de la liberté ». Ce temps de formation, différent des autres, n'est pas compris par tous les enseignants et tous les élèves qui ont parfois l'impression d'y perdre leur temps. En outre, Les enseignants sont perturbés par l'arrivée d'élèves plus jeunes, qui n'ont pas de projection dans le métier préparé ni dans le cursus de formation en trois ans alors que pour l'observateur habitué aux élèves de collège, les attitudes scolaires observées dans les classes n'ont rien d'inattendu.

Et certaines interrogations demeurent en suspens :

- quel sens donner au mot « personnalisé » ? Quel type de public l'accompagnement personnalisé vise-t-il ?
- faut-il que chaque élève bénéficie de l'accompagnement personnalisé ? Les textes l'imposent-ils puisqu'ils sont inscrits dans la grille horaire ?
- est-il pertinent de ne pas imposer l'accompagnement personnalisé à tous les élèves, afin d'éviter la stigmatisation de certains, ou que ceux qui en auraient le plus besoin, les élèves particulièrement perdus, n'échappent à l'accompagnement personnalisé ?

- que fait-on des élèves qui ne bénéficient pas de l'AP ?
- quelle est la place de l'accompagnement personnalisé dans les sections à petits effectifs ?

Les professeurs que la mission a rencontrés regrettent le plus généralement le défaut d'accompagnement par les corps d'inspection. Dans un lycée, les professeurs se disent « abandonnés » par les inspecteurs, au nom de la nouvelle autonomie du LP ; dans un autre : « on n'a jamais abordé le thème de l'accompagnement personnalisé avec nos inspecteurs ». Il est vrai que les inspecteurs ont privilégié jusqu'à présent les formations académiques sur les nouveaux programmes. Les documents ou guides d'accompagnement rédigés par les collèges académiques des IEN ET-EG, lorsqu'ils sont identifiés par les enseignants, sont appréciés mais jugés trop généraux. Les actions de formation, lorsqu'elles ont été offertes par les académies, sont beaucoup trop tardives, telles par exemple une action académique de formation de « formateurs accompagnement personnalisé », afin de former des personnes ressources, qui s'échelonna entre janvier et mars 2010.

Les équipes pédagogiques réclament un accompagnement sur le terrain, adapté à leur contexte d'enseignement. Ils ont besoin aussi de mieux appréhender ou, maintenant qu'ils sont dans l'action, de consolider le sens et le rôle de l'accompagnement personnalisé, leurs marges réelles de manœuvre et de développer des compétences sur les pratiques d'évaluation et de positionnement, la gestion de petits groupes aux besoins différents, les moyens de personnalisation, la conduite d'entretien, le tutorat, etc.

À l'inverse, un accompagnement excessif peut étouffer l'initiative locale, comme dans une académie dans laquelle le collège des IEN, ayant voulu impulser l'AP sur la base d'un diagnostic élaboré au moyen d'une batterie de tests académiques donnant lieu à une procédure académique de saisie et d'exploitation des résultats, a suspendu la mise en place d'actions ciblées d'accompagnement à la production de ces résultats... qui n'étaient toujours pas connus en décembre.

Ces constats doivent prendre en compte le contexte général de la réforme pour la rentrée 2009 : sa rapidité, son importance, la priorité donnée dans un premier temps aux nouvelles structures de formation, l'entrée en vigueur de nouveaux programmes d'enseignement général et de nouvelles progressions pédagogiques à construire dans la perspective de la préparation du baccalauréat professionnel, le développement des CAP... et surtout cette nouveauté considérable que constitue l'importante marge de manœuvre donnée aux établissements. Celle-ci suppose une capacité à la réflexion collective, en particulier dans les conseils pédagogiques, capacité qui demeure très inégale d'un établissement à l'autre.

▪ La question de l'étayage

Imaginer et mettre en œuvre l'accompagnement personnalisé ne peut pas se concevoir de façon dissociée d'une réflexion collective de nature didactique et pédagogique sur la préparation en trois ans d'élèves issus de 3^{ème}, réflexion qui ne peut se limiter à une simple contraction de progressions pédagogiques en trois ans, discipline par discipline.

Devant des élèves plus jeunes, plus scolaires, orientés pour certains (parfois pour beaucoup) par défaut ou sur des premiers vœux de proximité, ayant des acquis scolaires très divers et parfois très faibles voire trop faibles (parce qu'on les compare implicitement à leurs prédécesseurs entrant en bac pro 2 ans), les professeurs, dans leur classe, doivent faire des choix de rythmes de progression en 2nde (Faut-il maintenir une période de transition qui peut durer jusqu'à un semestre ? En a-t-on désormais le temps ? Ou faut-il créer une rupture pédagogique avec une forte professionnalisation immédiate et un rythme de travail soutenu ?). Ils doivent également définir des types d'activités adaptés au profil des élèves sans sacrifier un niveau d'exigence.

Les observations menées par la mission montrent que l'on continue d'enseigner en seconde professionnelle comme on le faisait en seconde BEP avec, dans certains types d'enseignement, des cours de bas niveau au sens que ce que l'on attend de l'élève est peu exigeant et fait fi des acquis antérieurs. On constate aussi l'inadaptation de supports aux capacités ou à l'âge des élèves et, surtout, un accompagnement pas à pas des élèves qui peut nuire à leur acquisition de l'autonomie.

Par exemple, des enseignants annoncent que l'intégralité des heures d'accompagnement personnalisé serait consacrée dans l'année à la rédaction du CV et de la lettre de motivation. Ce genre d'affirmation est contraire à la dynamique pédagogique attendue : comment faire entrer les élèves dans un enseignement exigeant en leur annonçant des perspectives aussi peu mobilisatrices ? On retrouve là une des interrogations majeures née des observations de terrain : le défi du baccalauréat en trois ans ne sera pas relevé si les enseignants ne se projettent pas eux-mêmes dans une exigence d'enseignement plus grande.

La simplicité de certains contenus d'enseignement interroge d'ailleurs l'observateur. Il y a un risque à confondre « simple » et « concret » :

- le support d'une activité peut être concret et exiger en même temps réflexion, implication; il peut conduire à un enseignement notionnel réel ;
- une activité qui aboutit à mobiliser des connaissances ou des savoir-faire trop simples n'engage aucune activité intellectuelle chez l'élève et ne peut pas mobiliser leur attention ; d'où des problèmes de comportement scolaire.

Les performances des élèves, évaluées de façon imprécise, peuvent perturber les choix d'activités des enseignants.

Plus généralement, les heures non affectées aux disciplines devraient permettre aux enseignants, s'ils s'en emparent, de répondre aux difficultés de certains élèves sans abaisser le niveau d'exigence de l'ensemble de la classe. Il y a donc un grand risque à mobiliser les énergies sur le seul accompagnement personnalisé, moment isolé du temps d'enseignement qui est tout aussi propice à l'étayage et à l'apprentissage de l'autonomie. Il y a également un risque pédagogique à focaliser l'attention sur l'étayage au détriment des acquis et du potentiel d'un public nouveau, déjà malencontreusement perçu comme « immature », « à la motivation et aux profils très éloignés de ceux « sélectionnés » en bacs pros deux ans ».

▪ L'émergence de pratiques

Mais ces constats généraux ne doivent pas masquer les pratiques observées dans des lycées professionnels, dont les modalités favorisent le travail en équipe, la diversification et la cohérence des moyens d'accompagnement proposés aux élèves.

Exemple 1 : Une organisation originale au LP M Dassault (Mérignac)

*La mise en place de l'accompagnement personnalisé s'inscrit dans une réflexion de l'équipe de direction déjà assez avancée dans **la conception des emplois du temps** :*

- *une plage horaire libre commune à tous les emplois du temps le mardi de 11h à 12h permettant les réunions de concertation ;*
- *une plage horaire commune à toutes les secondes pour l'accompagnement personnalisé le lundi de 17h à 18h ;*
- *des heures d'enseignement général « appliqué » au professionnel clairement identifiées dans les emplois du temps.*

Chaque professeur principal de seconde bénéficie d'une HSA pour coordonner l'accompagnement personnalisé dans la classe dont il a la charge, en particulier établir un relevé des différents besoins des élèves, diffusé en direction de l'équipe pédagogique. Les heures restantes ont été transformées en HSE en vue de favoriser la souplesse d'utilisation des moyens de l'accompagnement personnalisé.

Les enseignants assurent des heures d'accompagnement de nature variable, de durée variable et pour des groupes d'élèves variables.

À partir d'un carnet ad hoc, chaque enseignant édite une fiche correspondant à chacune de ses interventions. Ces fiches sont validées par le CPE et permettent de piloter l'utilisation des HSE et de rémunérer les enseignants.

Chaque élève dispose d'un carnet de suivi d'accompagnement personnalisé. Ces carnets doivent rester au lycée durant l'année scolaire et sont destinés d'une part à assurer une coordination des actions et d'autre part à favoriser la prise de conscience par les élèves de leurs besoins et de leurs acquis.

Exemple 2 : Des groupes de besoin au LP Cassin (Metz)

L'accompagnement personnalisé a été mis en place pour l'ensemble des élèves de seconde, en soutien et en approfondissement et étendu aux élèves de première plutôt en difficulté. Il est intégré dans l'emploi du temps sur des plages horaires identiques pour l'ensemble des classes.

En seconde, il mobilise les enseignants des disciplines générales : mathématiques/physique et français/histoire-géographie et en première l'enseignement général (50 %) et l'enseignement professionnel (50 %). Beaucoup ont été volontaires mais certains ont du être désignés, car à l'expérience, la préparation de ces séances est très lourde et nécessite une pédagogie spécifique à laquelle les enseignants n'ont pas été formés. La mission a pu constater une réelle recherche de créativité dans le contenu des séances proposées et l'intérêt des élèves pour les séquences utilisant les TICE.

Des groupes homogènes de 6 à 16 élèves ont été constitués après analyse des besoins (attitude, soutien disciplinaire, motivation, socialisation, projet de poursuite d'études), et en conséquence, leur composition n'a pas pris en compte que les niveaux. Les groupes constitués peuvent ainsi être de nature différente pendant l'heure de français et celle de mathématiques. Le contenu n'est pas forcément disciplinaire. Par exemple, c'est un professeur de mathématiques qui assure une séance sur le savoir-être.

Trois périodes de 6 semaines sont prévues avec une évaluation à la fin de chaque période du contenu des séances et de la composition des groupes. Chaque alignement a un pilote qui centralise toutes les informations. L'ENT expérimenté dans l'établissement a permis la mise en place d'un groupe de travail et le partage des documents entre tous les intervenants. Des fiches très détaillées ont été conçues, qui explicitent les objectifs de la séquence, la démarche mise en œuvre et les modalités d'évaluation.

Exemple 3 : une réflexion sur l'organisation horaire au lycée Jules Fil (Carcassonne)

Le lycée polyvalent a déposé un projet innovant au rectorat : « organisation innovante du temps scolaire de l'élève », qui favorise, sur 4 jours ½ un équilibre de la journée : classe entière le matin, groupes en début d'après-midi puis, sur un créneau 16-18h, activités culturelles et éducatives ... et accompagnement personnalisé organisé en barrettes. Ces emplois du temps favorisent une présence plus importante des professeurs dans le lycée.

La discussion sur l'utilisation de la marge de manœuvre horaire (accompagnement, enseignements généraux liés à la spécialité, dédoublements) et son déploiement en HSA et HSE a été menée avant l'attribution des classes aux enseignants.

L'organisation de l'accompagnement personnalisé s'appuie sur le travail expérimental sur les emplois du temps (LEGT et LP) qui met à la disposition des élèves plusieurs créneaux horaires, dans différentes disciplines et sur une logique dominante d'inscription volontaire des élèves. Quelques élèves ont été désignés. Les élèves volontaires s'inscrivent par le biais du site du lycée et les familles reçoivent un courrier du chef d'établissement précisant les conditions et le caractère devenu obligatoire de l'horaire. Début novembre, 12% des élèves se sont inscrits, ce qui n'est pas suffisant du point de vue des professeurs. Certains professeurs en charge de l'AP nous ont dit souhaiter que cet horaire s'applique à tous les élèves, de façon obligatoire. Ils craignent en particulier que les élèves qui connaissent les plus grandes difficultés ne viennent pas à l'accompagnement personnalisé.

Exemple 4 : la recherche des complémentarités et de la cohérence au LP Darboux (Nîmes)

Les élèves sont positionnés à la rentrée scolaire à partir de trois éléments : les moyennes générales en Français, maths, LV, des tests diagnostic dans ces trois disciplines (les élèves les estiment d'une très grande facilité : « c'était du B-A BA » et n'en ont pas eu les résultats) complétés par le test LYCAM afin d'identifier des risques de décrochage.

On constate un degré de réflexion et de formalisation assez poussé au sein de l'équipe pédagogique : dans le cadre du projet d'établissement et des expérimentations menées dans l'établissement, les professeurs recherchent un accord sur les modalités et objectifs des dispositifs qu'ils mettent en œuvre (qu'est-ce que le tutorat ? le module ? le soutien ?) afin de les différencier et de les articuler entre eux et en fonction des besoins identifiés des élèves.

Soutien : disciplinaire, en maths et français, assuré par des professeurs qui n'ont pas forcément les élèves de leur classe. Public désigné ou volontaire, avec un effectif maximum de 8 élèves, pour des périodes d'environ 6 semaines (de congé à congé)

Modules : sur la base de barrettes en enseignement professionnel, avec une harmonisation de pratiques entre enseignants et des moments dédiés au projet professionnel, sous la forme d'entretiens d'orientation. Tous les élèves sont concernés par le module.

Tutorat : assuré sur des moyens MGI, par une dizaine de professeurs volontaires qui ont suivi une formation, il est consacré à quelques élèves repérés, décrocheurs ou absentéistes mais « qui ont un réel potentiel ». Un élève a un tuteur, qu'il rencontre environ 30 min tous les 10 jours.

Des professeurs sont très investis. Certains d'entre eux, par exemple, ont rédigé le projet innovant, point d'appui pour la mise en œuvre de la rénovation. Pourtant, l'observation des séquences montre qu'entre les ambitions, la réflexion commune et la mise en œuvre, il peut y avoir encore des écarts considérables.

Des constantes et des facteurs porteurs se dégagent de ces exemples (et d'autres situations observées dans les académies) :

- **l'expérience** : les établissements qui réussissent le mieux à traduire les modalités de la rénovation en organisation pédagogique sont parmi ceux qui ont déjà expérimenté le baccalauréat en trois ans, les hésitations ou tâtonnements faisant partie de la construction de l'expérience collective du moment où les échanges ont lieu au sein du lycée ;
- **le dialogue pédagogique au sein de l'établissement**, entre le proviseur et les professeurs, le plus souvent par le biais du conseil pédagogique ou d'une instance qui lui ressemble, le contenu des échanges dépassant la simple information ou consultation du conseil pédagogique ;
- **les conditions organisationnelles favorables** à un accompagnement personnalisés intégré dans le pilotage pédagogique de l'établissement sont installées : moyens de travail en équipe (créneaux horaires communs), de coordination (enseignant coordonnateur ; recherche de cohérence entre les actions, supports de suivi), d'organisation horaires (barrettes, mise en parallèle d'enseignements) ;
- **une logique de réponse aux besoins des élèves** ;
- **la conception d'outils pédagogiques** en commun.

Tout cela a nécessité la mobilisation ou le développement de compétences organisationnelles (concevoir des emplois du temps complexes), pédagogiques (positionner les acquis d'un élève, conduire un entretien ...) et d'animation (coordonner des équipes de professeurs, mobiliser les TIC...).

➤ *Préconisations*

L'accompagnement personnalisé est la clé de la réussite de la réforme et, en cela, s'adresse à la majorité des élèves, c'est-à-dire à tous ceux qui pourront, si on les y aide, poursuivre leur parcours scolaire jusqu'au baccalauréat en trois ans (voire au-delà) mais qui, sans cet accompagnement personnalisé, risquent de rencontrer des difficultés réelles (le public qui s'engageait traditionnellement pour deux ans mais n'était pas poussé plus loin).

Dans la perspective de la rentrée 2010, l'accompagnement personnalisé doit être l'objet d'une réflexion plus approfondie dans les établissements et d'un accompagnement académique et national, sur la base des pratiques actuelles. C'est aujourd'hui urgent.

- **Au niveau des établissements, le dialogue chef d'établissement-conseil pédagogique**

La définition et la programmation des actions d'accompagnement personnalisé sont locales et nécessitent que soient recensées les contraintes et les ressources organisationnelles, humaines et pédagogiques de l'établissement, sur la base du dialogue entre l'équipe de direction et les professeurs. Quels contenus donner à l'accompagnement personnalisé ? Les réponses sont multiples, à la condition qu'il y ait bien un « contenu ». Le conseil pédagogique est le lieu de ce travail en commun de diagnostic pédagogique, de définition des modalités et des contenus de l'accompagnement personnalisé, qui ne prendront de sens aux yeux des professeurs et des élèves que lorsqu'ils auront été définis et mis en cohérence selon un projet pédagogique global. Les chefs d'établissement doivent mobiliser dès à présent le conseil pédagogique, en tant que force de proposition, avant toute décision interne d'utilisation de la DHG. En outre, l'expérience ne serait-ce que d'une année, quelle que soit la qualité des actions entreprises, produit des pratiques et des situations à analyser, dans leurs modalités et leurs effets, qui viennent nourrir la réflexion collective au niveau de l'établissement.

- **Au niveau académique, le rôle pédagogique des IEN ET-EG et la formation continue des enseignants**

Dans la perspective de la rentrée 2010, il est indispensable que les corps d'inspection prennent la mesure des modalités déjà mises en œuvre dans l'académie par un recensement des pratiques et encouragent et accompagnent la réflexion des établissements et plus particulièrement des conseils pédagogiques. Ce sont donc les interventions dans les établissements qui sont prioritaires, afin de porter encore le sens – avant même les modalités – de l'accompagnement pédagogique, d'accompagner par le conseil la réflexion pédagogique et la décision au regard des besoins, des objectifs, des ressources et de la nécessaire cohérence des actions mises en œuvre, sans se substituer pour autant aux décideurs locaux.

Ce serait une erreur majeure de priver les EPLE de l'expertise pédagogique des corps d'inspection au nom de l'accroissement des marges de manœuvre des lycées professionnels alors que celui-ci induit de nouvelles modalités de travail au sein de l'EPLE et exige, plus qu'avant, la maîtrise de certaines compétences.

Mais l'accompagnement personnalisé ne peut pas se concevoir en-dehors des préoccupations pédagogiques générales. Les plans de formation académique doivent intégrer de façon significative l'adaptation didactique et pédagogique des enseignements à une progression en trois ans dont les effets ne peuvent pas être envisagés comme un simple contraction de progressions pédagogiques : développement de compétences d'évaluation, d'étayage, de conception d'actions pédagogiques, de travail collaboratif, pédagogie de l'alternance et aussi la prise en charge de publics jeunes, plus scolaires mais qui ont des habitudes de travail scolaire.

- **Au niveau national, le recensement et la diffusion des ressources**

Au niveau national, les précisions sur l'accompagnement personnalisé doivent être apportées afin de lever les dernières ambiguïtés et de répondre aux questions qui demeurent en suspens.

Le recensement actuel effectué par le DGESCO de pratiques remarquables et validées doit apporter une aide aux inspecteurs et aux établissements, à condition que ces outils fassent ressortir les constantes qui permettront une transposition pertinente des pratiques en fonction de besoins repérés et des contextes locaux.

Le recensement des pratiques pourrait se faire également auprès des GRETA qui ont une grande expérience en termes d'identification de besoins de formation et de réponse individualisée.

Les périodes de formation en milieu professionnel (PFMP)

Les PFMP ne sont pas le thème le plus spontanément abordé lors des visites dans les académies. Il est vrai que la rénovation de la voie professionnelle n'a *a priori* un impact que sur la durée totale des PFMP, désormais de 22 semaines quelle que soit la spécialité du baccalauréat professionnel. Pourtant, la rénovation rend plus vives les questions liées au suivi de ces périodes de formation et à leur rôle effectif dans la formation professionnelle des lycéens dans un cursus rénové.

➤ Les textes

L'arrêté du 10 février 2009 relatif aux enseignements dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant au baccalauréat professionnel fixe la durée des PFMP à vingt-deux semaines sur les trois années du cycle, « incluant celles nécessaires à la validation du diplôme de niveau V lorsqu'il est préparé dans le cadre du cycle en trois ans ». « La répartition annuelle de ces périodes relève de l'autonomie des établissements. Cependant, la durée globale de la PFMP ne peut être partagée en plus de six périodes et la durée de chaque période ne peut être inférieure à trois semaines ».

La circulaire n° 2000-095 du 26-6-2000 portant sur l'encadrement des périodes en entreprise - (Encart du BO n° 25 du 29 juin 2000) précise un certain nombre de dispositions qu'il est utile de rappeler dans cette note :

- **les objectifs des PFMP** qui « ont été conçues principalement pour faciliter l'acquisition et/ou la validation de certains savoirs et savoir-faire définis dans les référentiels de certification des diplômes, qui ne sont pleinement mis en œuvre que dans le cadre d'activités exercées dans le milieu professionnel » et **la distinction entre stage et PFMP** : « Lorsque les périodes en entreprise ne font pas l'objet d'une évaluation certificative, il s'agit de stages, dont les objectifs principaux sont la découverte du milieu professionnel et/ou la mise en application d'acquis de la formation en établissement. » ;
- **la « continuité pédagogique »** à assurer entre l'établissement scolaire et l'entreprise, ce qui exige l'information des entreprises par les professeurs « pour les aider à s'impliquer dans l'accueil, l'accompagnement et la mise en situation de travail des élèves » ;
- **le rôle de l'équipe pédagogique**, qui « concerne tous les enseignants », dans l'encadrement des PFMP (préparation, déroulement et exploitation) dont la réalisation de visites sur les lieux de travail dans lesquels se déroulent les périodes en entreprise ;
- **l'élaboration d'une stratégie pédagogique** qui « détermine la fonction et la place assignées aux périodes en entreprise pour atteindre les objectifs de la formation » ;

- **le rôle des établissements dans la recherche des entreprises d'accueil**, l'établissement devant « trouver pour chaque élève un lieu d'accueil pour les périodes en entreprise. La recherche et le choix de l'entreprise relèvent de l'équipe pédagogique qui doit prendre en charge les contacts nécessaires. Sous la responsabilité des enseignants, les élèves peuvent contribuer à cette recherche » ;
- **le rôle des corps d'inspection**, rôle d'animation et de conseil auprès des enseignants, en étudiant avec eux la meilleure harmonisation possible des méthodes et outils pédagogiques à utiliser.

➤ *Le constat : un renforcement sous-évalué du poids de l'alternance*

▪ **L'organisation temporelle des PFMP**

Dans les lycées visités, la mission a constaté que les PFMP sont majoritairement échelonnées conformément à ce qui était recommandé dans une circulaire nationale : 6 semaines en seconde et huit semaines en première et terminale. La répartition des PFMP en classe de seconde est très variable :

- période en début d'année de deux à trois semaines (la durée de deux semaines dérogeant à l'obligation de trois semaines consécutives minimales), pour offrir une rupture pédagogique à des élèves quelque peu dégoûtés de l'école, pour leur faire découvrir l'entreprise ou encore pour leur faire confirmer leur projet professionnel. Le complément est alors effectué en fin d'année scolaire ;
- totalité des six semaines bloquées en toute fin d'année scolaire avec, ou non, une période de retour au lycée pour exploiter la PFMP ;
- PFMP « décalées », tous les élèves d'une même classe ne partant pas au même moment.

Certains choix manquent de pertinence pédagogique : PFMP prématurées, les six semaines étant programmées dès le premier trimestre ou PFMP bloquées en toute fin d'année, les élèves enchaînant directement sur les vacances d'été, sans aucun temps d'exploitation de la formation vécue en entreprise.

▪ **Une pratique émergente : le dédoublement des PFMP**

Plusieurs établissements ont organisé des PFMP échelonnées qui dissocient les dates de départ de deux groupes de la classe, ce qui permet aux professeurs d'organiser des activités spécifiques avec le groupe restant : activités de projet, modules et, ultérieurement, organisation du CCF.

Lycée professionnel Henri Avril à Lamballe (Académie de Rennes)

La répartition retenue pour les PFMP est la suivante :

- *en seconde : 2 semaines (dédoubleées) puis 4 semaines en juin ;*

- en première : 4 semaines (dédoublées) puis 4 semaines ;
- en terminale : 4 semaines puis 4 semaines dédoublées.

La première PFMP en seconde est prévue sur une durée de deux semaines. Les classes sont partagées en deux groupes qui partent en décalé. Ainsi pendant les 15 jours où un groupe est en stage, l'autre groupe est pris en charge par les enseignants dans le cadre d'un emploi du temps remanié, permettant de mettre en place des projets, la consigne étant de ne pas enseigner de nouveaux contenus pendant cette période. Au delà du temps consacré aux visites de stage, un temps précieux d'enseignement est ainsi préservé. Pour les 4 semaines de stage de fin d'année prévues en décalé, l'équipe éducative prévoit pour un groupe, un travail d'aide aux révisions pour le bac, pour l'autre, un travail de préparation à la poursuite d'études.

Ce système de stages en décalé, accepté par les enseignants sans rémunération supplémentaire, permet de dégager un nombre d'HSE important pour une offre large et diversifiée d'heures d'accompagnement personnalisé et de dédoublement.

Ce système permet par ailleurs de bénéficier d'un nombre d'heures en classes dédoublées importants. C'est ainsi que les enseignements de prévention - santé – environnement (PSE) ou d'arts appliqués sont pour partie dédoublés, ce qui n'est pas vraiment « prévu ».

▪ Les obstacles

Professeurs et chefs d'établissement font ressortir les difficultés et les obstacles liés à l'âge des élèves et aux relations avec les entreprises qui tendent à faire obstacle à la qualité des PFMP (le terme le plus couramment utilisé étant celui de stage).

- Le profil des élèves

Les élèves de seconde professionnelle sont perçus comme étant très jeunes, immatures, ce qui pose des problèmes pour trouver des entreprises qui les accueilleront pour leurs PFMP. Il est vrai que la lutte contre les redoublements au collège a eu un impact sur l'âge des élèves entrant au lycée professionnel. Mais ce phénomène, indépendant de la rénovation de la voie professionnelle, est accentué en seconde professionnelle par la comparaison qui est faite entre les élèves accueillis cette année et ceux qui intégraient un cycle bac professionnel, et non ceux qui entraient (jusqu'à cette rentrée) en BEP. Ainsi, l'âge, l'aspect très juvénile de bon nombre de garçons qui arrivent à l'heure ou avec peu de retard au lycée professionnel et, surtout, le fait que, comparés à leurs prédécesseurs, ils ne disposent que de peu de compétences professionnelles, ont un impact malheureux sur les entreprises qui, ne s'attendant pas à cette évolution, voient arriver ces jeunes élèves avec beaucoup de réserves.

La jeunesse de ces élèves pèse d'autant plus lourdement dans les formations qui accueillent des élèves par défaut, certaines spécialité du baccalauréat professionnel, comme les spécialités tertiaires, jouant encore malheureusement un rôle d'accueil de proximité d'élèves peu motivés.

- Les contraintes réglementaires

S'ajoutent à ce constat des contraintes règlementaires (horaires, accès aux machines dangereuses) ou la perte de commodités (le permis de conduire) qui posent des obstacles objectifs à l'accès aux postes de travail. Si le décret n° 2003-812 du 26-8-2003 portant sur les modalités d'accueil en milieu professionnel d'élèves mineurs de moins de seize ans donne la

possibilité de déroger, certains médecins scolaires refusent, en particulier pour les rares élèves de 14 ans.

La réticence des entreprises est d'autant plus forte qu'elles n'ont pas été préalablement sensibilisées à ces nouveaux publics qui préparent le baccalauréat professionnel.

De plus, contrairement à ce qui est préconisé, les lycées ont largement tendance à demander à leurs élèves de trouver leur entreprise d'accueil. Par exemple, selon l'enquête exhaustive menée par les IEN ET-EG de l'académie de Limoges, dans 67 % des établissements, les modalités de recherche de lieux de stage relèvent d'une « démarche personnelle de l'élève ». On peut supposer, dans un contexte objectivement plus difficile, l'effet très négatif sur les entreprises et sur la qualité pédagogique des PFMP, de sollicitations émanant de jeunes, plus jeunes, moins mûrs, découvrant à peine leur formation professionnelle, et venant plus ou moins adroitement solliciter un accueil.

- Le vivier d'entreprises

La situation géographique de certains lycées professionnels limite le vivier d'entreprises et l'élargissement du périmètre rend le suivi des PFMP plus difficile. Face à ce type de difficulté, les établissements placent les PFMP relativement tard dans l'année pour laisser un peu plus de temps aux élèves pour trouver leur entreprise.

Des établissements, tels que le lycée Paul Langevin (Beaucaire) ont établi, pour l'ensemble des formations, un calendrier qui répartit les PFMP des différentes formations et des différents niveaux dans l'année afin d'échelonner la présence des élèves dans un vivier limité d'entreprises avec lesquels le lycée entretient un partenariat étroit.

L'évolution locale de l'emploi rend difficile voire impossible le placement des élèves dans l'environnement de l'établissement. C'est le cas par exemple d'un lycée de la mode de l'académie de Grenoble, les entreprises du secteur ayant disparu de l'environnement du lycée. Dans ce type de situation, une reconsidération de la carte des formations s'impose.

- La sollicitation accrue des entreprises

La saturation du vivier des entreprises est fréquemment invoquée, dans un contexte de crise, du fait de la multiplication des sollicitations des entreprises par le système éducatif, du rallongement de la durée des périodes en entreprise et de l'accroissement du nombre d'élèves concernés à cette rentrée.

Si l'on ne peut tirer de généralités sur l'accroissement des durées totales des périodes en entreprise (si l'on compare les 22 semaines désormais obligatoires à la somme des périodes en BEP et en bac professionnel), les lycées professionnels prennent de plein fouet un « effet bourrelet » – comme pour les autres moyens de formation – des PFMP et des stages en BEP. Cet effet devrait disparaître en même temps que les anciens cursus, même si un plus grand nombre d'élèves seront conduits jusqu'au baccalauréat professionnel.

La façon dont les lycées surmontent ces difficultés est variable d'un lycée à l'autre parce que les environnements ne sont pas les mêmes et parce que selon les lieux, les spécialités de

diplômes ou la qualité des relations construites (ou non) avec un vivier d'entreprises, les partenaires économiques sont variablement impliqués dans la formation professionnelle des lycéens.

- Une certaine impréparation

Le travail de préparation des PFMP en seconde a été largement sous-estimé :

- les entreprises n'ont généralement pas été informées de l'évolution des publics qu'elles accueillent ;
- les stratégies pédagogiques assurant la continuité école-entreprise n'ont pas été mises en place dans les lycées ni coordonnées par les corps d'inspection alors que les progressions pédagogiques sont bousculées par les cursus en trois ans ;
- le « bourrelet » des PFMP n'a pas été anticipé.

Les établissements ont d'autant plus avancé en aveugle que la recherche des entreprises est confiée aux élèves.

▪ Les dérives possibles

Face à ces difficultés, certaines tolérances s'installent actuellement dans les établissements voire au niveau académique, parfois de façon prématurée.

Un discours émerge sur la rétention en troisième des élèves les plus jeunes, solution inacceptable pour ces élèves et qui aurait pour effet paradoxal de prolonger le cursus au collège alors même que l'on réduit à trois ans celui du baccalauréat professionnel.

Les équipes pédagogiques peuvent se montrer peu regardantes sur la qualité ou la pertinence du lieu d'accueil trouvé par leurs élèves et se satisfont de « stages de sensibilisation » ou de « stages d'observation » tout en s'inquiétant de l'impact de cette décision sur l'évaluation à l'examen.

Les établissements peuvent concéder sur la durée des PFMP en seconde.

Un établissement de l'académie de Grenoble propose un « assouplissement » de la répartition des PFMP qui intègre quelques aménagements en 18 (effectives) + 4 (plutôt incluses en EPLE) semaines.

Il peut en être de même au niveau d'une académie :

Lors des échanges entre chefs d'établissement et IEN, la question des PFMP a été largement abordée, en relation avec les problèmes soulevés par l'âge des élèves et la crise économique actuelle, peu favorable à l'accueil de jeunes dans les entreprises.

L'idée d'accueillir des élèves en ateliers à la place des PFMP, en cas de difficulté pour trouver une entreprise, a été validée publiquement par le DAET. Même si certaines précautions oratoires ont été prises, cette « ouverture » offerte aux établissements ne peut que compromettre la professionnalisation des élèves, dans un parcours en trois ans, pour lequel les tentations de déprofessionnalisation ne sont déjà pas rares. Dans cette académie, il ne semble pas que l'on ait, au niveau académique, cherché à mobiliser le partenariat avec les partenaires économiques pour accompagner l'alternance en 2nde professionnelle.

➤ *Préconisations*

La rénovation de la voie professionnelle ne modifie pas ou ne modifie que faiblement le paysage des périodes en entreprises. En revanche, elle exacerbe les difficultés liées aux modalités mises en place par les établissements, aux comportements face au rajeunissement des élèves, à l'évolution de l'environnement économique des établissements et au droit du travail.

Il est dans l'immédiat nécessaire, pour répondre à ces difficultés, de distinguer l'objectif du subjectif, les difficultés sur lesquelles les établissements et les académies peuvent avoir prise et celles qui relèvent d'une clarification nationale. Il est également nécessaire, pour valoriser le caractère formateur des expériences vécues en entreprise, de renforcer dans les établissements une pédagogie de l'alternance.

▪ **L'accompagnement des élèves**

Il faut, en premier lieu, réaffirmer, comme cela a été fait par exemple dans l'académie de Limoges, les dispositions de la circulaire du 26 juin 2000 qui définit le rôle de l'équipe pédagogique dans la recherche de lieux d'accueil pour les PFMP afin d'en préserver la qualité et donc leur rôle formateur.

▪ **Encadrement des PFMP et stratégie pédagogique**

Les PFMP en seconde professionnelle nécessitent une stratégie pédagogique explicitée et un encadrement renforcé afin que les élèves trouvent non seulement une entreprise d'accueil mais aussi des activités en entreprise qui contribuent à leur formation.

Pour cela, les équipes pédagogiques, coordonnées par les IEN ET-EG, doivent identifier, dans le cadre d'une progression pédagogique, les activités accessibles aux élèves de seconde, compte tenu de leur âge et de leurs acquis et des compétences professionnelles du diplôme, sans limiter les PFMP de ce niveau à de la simple observation.

Les pratiques de gestion de l'alternance dans les formations en apprentissage peuvent fournir des outils méthodologiques d'organisation et de valorisation de l'alternance.

▪ **Les relations avec les entreprises**

Les entreprises doivent être accompagnées dans l'accueil de ces élèves par une information sur leur profil (au moins dans un premier temps), la stratégie pédagogique de l'alternance et donc sur les activités qui peuvent être confiées aux jeunes qu'elles accueillent, en fonction de leurs acquis.

▪ **L'aide aux établissements dans les relations avec les entreprises**

Si au niveau national et régional, le rôle des entreprises dans la formation professionnelle est revendiqué par les branches professionnelles, au niveau local, l'alternance en formation sous statut scolaire apparaît comme une difficulté par rapport à certains partenaires peu prompts à

accueillir les élèves ou à jouer le jeu, en particulier dans les formations tertiaires. Les établissements ont donc besoin d'être aidés dans la construction des partenariats et les rectorats ont un rôle à jouer pour (re)mobiliser les partenaires économiques dans leur rôle dans la formation professionnelle. L'académie de Montpellier, par exemple, a constitué une banque académique de stages.

L'académie de Montpellier met en place une Banque académique de stages dans le but de rapprocher les propositions de stages des entreprises de toute la région des attentes des collégiens, des lycéens et des étudiants.

Il s'agit ainsi de permettre à chaque jeune de bénéficier du stage dont il a besoin et à l'entreprise d'accueillir le stagiaire dont le profil lui correspond le mieux dans un souci d'efficacité, de recherche de qualité, de lutte contre les discriminations et d'égalité des chances.

Liste des établissements visités

▪ Académie de Bordeaux

LP Picasso à Périgueux (Dordogne)
LP Porte d'Aquitaine à Thiviers (Dordogne)
LP Beau de Rochas à Bordeaux (Gironde)
LP Flora Tristan à Camblanes (Gironde)
LP Jacques Brel à Lormont (Gironde)
LP Marcel Dassault à Mérignac (Gironde)
LP Frédéric Estève à Mont de Marsan (Landes)
LP Robert Wlerick à Mont de Marsan (Landes)

▪ Académie de Créteil

LP Louis Lumière à Chelles (Seine et Marne)
LPO L'Arche Guedon à Torcy (Seine et Marne)
LP Louise Michel à Epinay (Seine Saint Denis)
LPO Auguste Blanqui à Saint Ouen (Seine Saint Denis)
Réseau de lycées Pleyel (Seine Saint Denis)
LP Jacques Brel à Choisy le Roi (Val de Marne)
CFA privé l'AFORPA à Saint Maurice (Val de Marne)

▪ Académie de Grenoble

LP Thomas-Edison à Echirolles (Isère)
LP Guynemer à Grenoble (Isère)
LPO Roger-Deschaux à Sassenage (Isère)
LP Victor-Hugo à Valence (Drôme)

▪ Académie de Limoges

Lycée Marcel Pagnol à Limoges (Haute-Vienne)
Lycée Édouard Vaillant à Saint-Junien (Haute-Vienne)
Lycée Caraminot à Égletons (Corrèze)
Lycée Danton à Brive-la-Gaillarde (Corrèze)
Lycée des métiers du bâtiment à Felletin (Creuse)

▪ Académie de Montpellier

Lycée Jules Fil à Carcassonne(Aude)
Lycée Paul Langevin à Beaucaire(Gard)
Lycée Darboux à Nîmes (Gard)
Lycée et CFA Léonard de Vinci à Montpellier(Hérault)

▪ **Académie de Nancy-Metz**

Lycée Héré à Laxou (Meurthe et Moselle)

LP Freyssinet à Verdun (Meuse)

Lycée du Bâtiment à Montigny les Metz (Moselle)

LP René Cassin à Metz (Moselle)

▪ **Académie de Rennes**

LP Henri Avril à Lamballe (Côtes-d'Armor)

LP Jules Lesven à Brest (Finistère)

LP des métiers Bel Air à Tinténiac (Ille-et-Vilaine)

LP privé Saint-Joseph La Salle à Lorient (Morbihan)

LP Jean Guéhenno à Vannes (Morbihan)